



CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

EL MARGEN DE ACCION Y LAS RELACIONES  
SOCIALES DE LOS MAESTROS: UN ESTUDIO ETNOGRAFICO  
EN LA ESCUELA PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS  
EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACION

P R E S E N T A

LICENCIADA EN EDUCACION ESPECIAL  
ALICIA LILY CARVAJAL JUAREZ

Director de Tesis:  
Doctora en Filosofía  
RUTH PARADISE LORING

Septiembre de 1988

Este es, en cierta forma, el producto de un trabajo colectivo. Su término ha sido posible gracias al apoyo y colaboración incondicionales que en todo momento me brindaron:

Mi familia, especialmente la QBP E. Juárez y el Dr. G. Carvajal, con su ejemplo, amor e interés;

mis amigos, especialmente María y Alonso, con sus críticas y comentarios;

Maru y Lupita quienes con su paciencia y profesionalismo mecanografiaron este trabajo;

los maestros y los niños de la escuela observada, con su confianza;

la maestra Guadalupe Chediak, con su disposición y apertura al diálogo;

Ruth Paradise, con su entrega, entusiasmo, optimismo, trabajo y paciencia que han hecho posible este trabajo.

A todos ellos, muchas gracias.

A LOS MAESTROS CON RESPETO

# I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	6
I. DOS CONDICIONES DEL TRABAJO EN LA ESCUELA: EL EDIFICIO Y LA JORNADA	16
Uno de los personajes de la escuela: los maestros	17
A. LOS MAESTROS Y EL EDIFICIO ESCOLAR	18
B. LOS MAESTROS Y EL TIEMPO DE LA JORNADA ESCOLAR	23
II. LOS MAESTROS Y LOS OTROS PERSONAJES DE LA ESCUELA	34
A. LOS MAESTROS Y LOS NIÑOS	36
Los maestros y los niños: su pertenen cia mutua	36
1. Formas en que los maestros nombran y se dirigen a los alumnos	37
2. Las decisiones que se toman en la escuela	38
3. Las órdenes: una manera de comuni- car las decisiones	43
4. Las solicitudes de atención en el salón de clases: una condición para el trabajo	48
5. Algunas reglas que se manejan en el salón de clases	49
6. La revisión y la calificación de los trabajos en el aula	55
Los maestros y los niños: las reglas que se rompen	59
1. La comida y los maestros en la es- cuela	59
2. Los maestros y las pláticas en el salón de clases	62
3. Algunas formas de ausentarse del salón de clases	64
4. Los juegos de los maestros	67
Los maestros y los padres: la forma de relacionarse en la escuela	140
Un ejemplo de la interacción padres y maestros: la firma de volantes	145

Algunas prácticas que los niños desarrollan a partir de su relación con los maestros	73
B. LOS MAESTROS Y EL DIRECTOR	81
1. La formalización de la presencia de extraños en la escuela	83
2. Algunos sucesos relacionados con la asistencia o no de los maestros a la escuela	87
3. Valoraciones que hacen los maestros del director	92
4. Reglas que se crean al interior de la escuela	92
5. Actividades similares y actitudes diferentes del director y los maestros	96
6. El director como intermediario funcional con los maestros	99
7. El director de la escuela: una "especie" de maestro de los maestros de la escuela que dirige	102
C. EL CONSERJE	107
El conserje: un personaje casi imperceptible	108
III. LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y EL BARRIO	113
A. EL BARRIO Y SU PRESENCIA EN LA ESCUELA	115
1. La explanada de la escuela: un lugar de reunión del barrio	117
2. La presencia del barrio en la escuela a través de su gente	122
3. La escuela se abre para la gente del barrio	126
4. El conocimiento del barrio y los maestros	134
B. LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS MAESTROS	139
1. El ingreso de los padres en la escuela	140
2. Juntas generales con los padres de familia en la escuela	145
3. Un ejemplo de la interacción padres y maestros: la firma de boletas	149

IV. LA INFLUENCIA DIFERENCIAL DE LOS MAESTROS EN LA ESCUELA A PARTIR DE SUS RELACIONES	171
A. LOS MAESTROS EN LA ESCUELA: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE SI	172
El manejo de la información entre los maestros: quiénes la tienen y cómo se comunica	177
B. UNA FORMA DE RELACION ENTRE LOS MAESTROS: LOS GRUPOS	182
CONCLUSIONES	193
REFERENCIAS CITADAS	199

Una parte de estos trabajos centraron su atención en la vida diaria de las escuelas y en los sujetos escolares concretos como una fuente de conocimientos válida que permite dar cuenta de la realidad escolar desde su situación concreta y particular, desde la cotidianidad. En el caso de México existen diversos estudios desde esta perspectiva, como son el de Parra (1979) y el de Rockwell et al. (1986).

El presente trabajo se inscribe en este tipo de acercamiento a la realidad escolar al describir un fragmento de esa realidad apasionante, contradictoria y rica que es la vida diaria de las escuelas primarias.

Acercarse a una escuela para tratar de entenderla, conocerla, descubrirla y reconstruirla la lógica que tiene su dimensión particular, supone considerar lo que se ha dicho de la escuela en general pero implica también abrir y revelar lo que nos muestra una vez que se mira en ella. Supone a la vez, hacer una especie de "suspensión de prejuicios" que nos impide

## INTRODUCCION

La escuela y en especial la escuela primaria es y ha sido objeto de muchos estudios y disertaciones. No son pocas las veces en las que se le ha atacado, explicado o sobrevalorando al considerarla como una institución social que guarda estrecha relación con la estructura social de la sociedad en la que funciona. Los sujetos que se desarrollan en la escuela también han sido investigados desde ámbitos diversos: políticos, filosóficos, económicos, pedagógicos y sociológicos principalmente. Esos estudios nos han permitido conocer parte de lo que es la escuela y los sujetos que en ella se desenvuelven. (Véanse por ejemplo los estudios realizados por Jackson 1968, Baudelot y Establet 1975, Henry 1975, Weber 1977, Querrien 1979).

Una parte de estos trabajos centraron su atención en la vida diaria de las escuelas y en los sujetos escolares concretos como una fuente de conocimiento válida que permite dar cuenta de la realidad escolar desde su situación concreta y particular, desde la cotidianidad. En el caso de México existen diversos estudios desde esta perspectiva, como son el de Paradise (1979) y el de Rockwell et al. (1986).

El presente trabajo se inscribe en este tipo de acercamiento a la realidad escolar al describir un fragmento de esa totalidad apasionante, contradictoria y rica que es la vida diaria de las escuelas primarias.

Acercarse a una escuela para tratar de entenderla, conocerla, descubrir y reconstruir la lógica que tiene su dinámica particular, supone considerar lo que se ha dicho de la escuela en general pero implica también abrirse y revisar lo que nos muestra una vez que se entra en ella. Supone a la vez, hacer una especie de "suspensión de preconceptos" que nos impidan

observar lo que ya se ha considerado o descartado desde cierta lógica y perspectiva.

Este trabajo describe algunas situaciones que se han encontrado en una escuela primaria en particular, para aportar elementos al estudio de las escuelas primarias urbanas y rescatar lo cotidiano como un ámbito importante a considerar en la investigación educativa y en cualquier cambio que se proponga en la escuela (Rockwell y Mercado 1986).

Se parte de reconocer a la escuela como una institución construida socialmente y con características concretas que adquieren matices y formas particulares no sólo por la época y lugar en el que se inscribe sino, sobre todo, por las características de los sujetos que la constituyen (sujetos sociales e históricos): los maestros, alumnos, autoridades y demás sujetos con los cuales puede hablarse de la escuela como tal.

No es la escuela en su complejidad y amplitud lo que se aborda en este trabajo. En él se describe el funcionamiento de los sujetos que constituyen la escuela, a partir de su manera de interactuar y relacionarse entre sí. El énfasis se pone en algunos aspectos de lo que significa ser maestro al recrear y reconstruir su papel, a partir de las relaciones que establecen con los demás sujetos con quienes interactúan como consecuencia propia de su trabajo, incluyéndose ellos mismos.

No es casual ni arbitrario el buscar reconstruir el papel de los maestros y no el de otros sujetos ligados a la escuela. Se seleccionó a los maestros porque, como veremos, el margen de acción y decisión que tienen al interior de la escuela es diferente que el de cualquier otro sujeto escolar e incide de manera importante en la constitución cotidiana de ella. Porque un maestro tiene un tiempo de permanencia mucho mayor allí que el

puede tener cualquier otro: para los maestros la escuela no sólo forma parte de su experiencia personal y requisito para su formación profesional sino que constituye, además, su campo de trabajo. Participa en la escuela primero como estudiante y luego como trabajador, como docente. Este tiempo de permanencia influye, de alguna manera, en lo que hace y trata de hacer en la escuela. (Cfr. Rockwell 1985:17-18).

A lo largo de la tesis se parte de una premisa básica: no se puede hablar del maestro en general, sino de los maestros como sujetos que asumen y modifican su papel en la escuela de acuerdo con múltiples aspectos y en situaciones diversas.

Desde la experiencia docente de quien esto escribe, surgió la inquietud por conocer dónde quedaban las formas de acción que en lo concreto se experimentaban, qué sucedía con todas aquellas contradicciones que día a día se vivían en el trabajo. En un principio una gran parte de los análisis de la escuela a los que se tenía acceso hablaban del determinismo en ella, de su función reproductora y del papel que desde esa perspectiva cumple el maestro en la escuela; el maestro quien podía mostrarse como victimario se convertía a la vez en víctima del sistema. Más tarde otras investigaciones y textos daban un peso mayor a lo que los maestros hacen en la escuela, y parecía que todo lo que un maestro hace es válido per se. Sin embargo, la experiencia docente, el contacto con los maestros y la reflexión teórica de lo que los diversos textos al respecto sostenían, permitió encontrar otra manera de comprender la realidad escolar que proporciona diferentes puntos de vista sobre lo que los maestros viven de manera tan contradictoria y compleja.

Así, el interés por conocer la realidad escolar desde los sujetos que la construyen para dar cuenta de un fragmento de esa realidad fue una de las preocupaciones básicas a partir de las

cuales se optó por hacer uso de la etnografía como metodología de investigación. A continuación se narra brevemente el procedimiento que se llevó durante la investigación cuyos resultados se presentan.

Inicialmente sabía que me interesaba la escuela primaria que había sido mi lugar de trabajo durante algunos años y una de las preocupaciones fundamentales durante mi ejercicio profesional. Por esa razón decidí acudir a una escuela que, con suerte, me fue ofrecida por una persona que resultó ser una de las mejores informantes durante la serie de observaciones y pláticas informales que realicé.

Esta es una escuela primaria urbana, federal, matutina, de organización completa. Está situada en el suroeste del Distrito Federal en una zona popular, contaba con 23 maestros (20 tenían grupo a su cargo, uno fungía como secretario y otro más como maestro adjunto), un director, un conserje y un auxiliar de intendencia.

Aún sin poder definir claramente qué era lo que me interesaba observar, inicié la que fue una de las dos series de observaciones cualitativas(°). La mayoría de las 21 observaciones que se realizaron se llevaron a cabo en días jueves pero ocasionalmente se asistió un domingo u otro día de la semana para poder conocer cómo se desarrollaban otras actividades. Las horas de observación fueron en promedio por sesión de dos horas cuarenta

-----  
(°) Las observaciones se realizaron de marzo a diciembre de 1983. La 1a. serie se desarrolló del 13 de marzo al 22 de junio y la 2a. serie de observaciones del 13 de octubre al 2 de diciembre.

y cinco minutos y variaron mucho: a veces se observaba desde la hora del recreo y, ocasionalmente, en otras horas no marcadas por el horario escolar para alguna actividad específica, aunque siempre dentro de la jornada establecida oficialmente. Los lugares de observación también difirieron en tanto se decidía observar como extraño-externo o como una persona más de la escuela; como uno de los niños, de los maestros o de los padres. Se realizaron observaciones de: clases, juntas, reuniones de maestros, un bazar, una kermess, recreos y formaciones. Se aprovecharon también otras situaciones que ocasionalmente surgían mientras estaba en la escuela o salía de ella y que resultaron tan sorprendentes como muchas otras situaciones que formaban parte de la rutina normal de la escuela y de quienes allí asistían.

Al realizar las observaciones me auxiliaba de un pequeño block de notas en el cual registraba lo que consideraba importante para poder recordar eventos, palabras y situaciones. Una vez terminada cada observación reconstruía lo que había visto u oído auxiliándome de las notas e incluyendo interpretaciones y buscando significaciones que en ese momento consideraba relevantes aunque posteriormente fueron desechadas, modificadas o enriquecidas con el análisis o nuevas observaciones.

Al asistir a la escuela, las diversas personas con las que interactué me identificaron de manera diferente: como amiga de una maestra, como conocida de un maestro, como "alguien" que iba a la escuela y andaba por allí sin causar mayor problema, como observadora y como maestra de la escuela.

Según la percepción de mi papel de observadora, se mostraron actitudes diferentes: a veces se me vió como estudiante de Normal que iba a aprender qué y cómo se trabaja en la escuela y entonces se me daban consejos para ser maestra o se me dejaba sola con los niños en el salón; como una observadora que podría estar inspec-

cionando el trabajo de los maestros y entonces se evitaba mi presencia, se me pedían consejos de cómo trabajar o se me negaba información; como compañera de trabajo o de estudios y entonces se me daba información, se me ofrecían comentarios u opiniones respecto a algún asunto; y se me vió también como alguien que al estar viendo cómo trabajaban en la escuela podría dar un juicio de valor que llevara a algún maestro "a jubilarse antes de tiempo" como expresó una maestra joven al explicarle lo que hacía en el salón al observar.

Si quien me veía o hablaba era un niño, maestro, padre de familia, el director o el conserje, la visión que tenían de mi presencia en la escuela se modificaba. El conocer y tomar en cuenta esta situación me permitió ubicar comentarios y comprender situaciones que, sin considerarlas, podrían prestarse a otras interpretaciones.

El trabajo de análisis de los datos fue tan interesante como angustiante: lo que en un principio resultaba de mucho interés a veces no tenía nada que ver, aparente o realmente, con lo que se obtenía en otras observaciones. Aparecían eventos aislados y situaciones que, por insuficiencia en la información, no pudieron ser interpretados con la solidez requerida. En muchas ocasiones al analizar e intentar interpretar los datos me movía de una manera tan desordenada en apariencia que, por más que me decían desde fuera que había allí sentido y coherencia, yo no los percibía. Porque sucede que cuando uno se adentra en los datos y empieza a organizarlos descubre diferentes formas de hacerlo y puede perderse en eventos particulares que, al no relacionarse directamente con lo que se estudia, aparecen como un caos sin sentido que, aunque ocasionalmente lo sea, permite aclarar mejor lo que se busca. Aclararlo puede significar un proceso de tensión y desgaste que, sin embargo, enriquece y permite desarrollar posibilidades diversas de interpretación.

Así, en una situación de tensión y aflojamiento, en una situación de sumergirse en los datos tanto que a veces parecen de lo más triviales fue delinándose el hilo conductor de la tesis. Apareció claramente que los maestros desarrollaban y hacían uso de un margen de acción más abierto y flexible que los demás personajes de la escuela y aún cuando el conserje aparentemente se equiparaba a ellos y los superaba en este sentido, el análisis permitió señalar en qué circunstancias sucedía esto y finalmente quiénes pueden desenvolverse mejor en todas las actividades escolares ejerciendo cierta influencia en ellas.

Para los propósitos de este trabajo el margen de acción se entiende como las posibilidades de acción y decisión que desarrolla cualquier sujeto en situaciones concretas al relacionarse con otros y cuyo carácter no necesariamente está reconocido.

Aunque el resultado de este trabajo de investigación que se presenta es fundamentalmente descriptivo, supone cierta explicación de lo que se muestra. Es una explicación que es parte de la descripción misma, el producto del análisis cualitativo que pretende acercarse a la descripción profunda que promueve Geertz (1973).

El contenido y desarrollo del trabajo es el siguiente: En el primer capítulo se describe de manera general lo que sucede en la escuela a partir, fundamentalmente, de dos condiciones en que se desarrolla el quehacer de los maestros; la jornada y el edificio escolar. A partir de la forma y contenido que imprimen a estas condiciones de su trabajo, se muestra la vitalidad y riqueza de la actividad escolar y se traza el contexto desde el cual se accede al margen de acción que abren los maestros en su trabajo diario.

En el segundo capítulo se aborda el margen de acción a partir de las relaciones que los maestros establecen con los otros sujetos que se desenvuelven al interior de la escuela (los niños, el director y el conserje). Se hace una breve revisión de sus acciones y formas de relacionarse entre sí dando prioridad, por motivos de la tesis, a los maestros. Así, cuando se trabaja la relación de los maestros con los niños se describen actividades escolares que caracterizan de alguna forma el quehacer de los maestros y que permiten mostrar dos rasgos de la relación maestros-niños: la pertenencia mutua y la ruptura de reglas. En cada caso los ejemplos incluidos suponen como ejes básicos las posibilidades de acción, de movilidad, de ajuste y decisión que uno u otro personaje realiza al relacionarse con el otro. Para ejemplificar la pertenencia mutua de maestros y alumnos se parte de las formas de nombrar y dirigirse a los alumnos, de las decisiones y órdenes que se dan en la escuela, de las solicitudes de atención, reglas vigentes en el salón de clases y las prácticas de revisión y calificación de trabajos. Para el análisis de las reglas que se rompen se incluyen las prácticas de comer, conversar, ausentarse y jugar que los maestros desarrollan en la escuela. Por último, aunque de manera breve, se incluyen también algunas prácticas que los niños desarrollan al relacionarse con los maestros, prácticas que influyen a éstos y que afectan también la dinámica escolar .

Al trabajar la relación entre los maestros de esta escuela y el director, se describen actividades que desarrollan y que suponen decisiones y acuerdos entre ambos personajes; la asistencia de los maestros, la posibilidad de permitir el acceso de otros sujetos en la escuela, valoraciones y actitudes de ambos personajes hacia el otro, reglas que se crean en la escuela y papel que asume el director frente a los maestros. Todas estas actividades se incluyen para continuar con el eje básico del trabajo que es el manejo de la autoridad y de la reglamentación vigente al ponerse en práctica en la escuela.

Por último en este capítulo se incluye la descripción de las actividades en que el conserje y los maestros interactúan mostrando diferencias y semejanzas en la movilidad y decisiones que tienen al formar parte de la escuela. Con este apartado se intenta rescatar la figura del conserje como un sujeto importante en la constitución escolar.

En el tercer capítulo se describe la relación de la escuela con el barrio y, fundamentalmente, de los maestros con los padres de familia considerados ambos como representantes de las dos instancias. Con este acercamiento se continúan delineando las formas, usos y amplitud del margen de acción de los maestros, mostrando a la vez algunas maneras de relacionarse que se dan intencionalmente entre padres de familia y maestros. Este capítulo está organizado en dos partes: en la primera se describe la presencia del barrio en la escuela, para lo cual se incluyen tanto actividades que una u otra instancia realizan de manera intencional para acercarse, como acciones y decisiones que suponen conocimientos o valoraciones diversas que los maestros manejan en relación con el barrio. En la segunda parte, en cuanto a la relación entre los padres de familia y los maestros, se muestran ejemplos de las condiciones que la escuela establece para el ingreso de los padres a ella, así como de lo que sucede en juntas generales, incluidas las convocadas para firma de boletas.

En el cuarto y último capítulo se analiza un aspecto del trabajo de los maestros que aparece como importante para explicar la forma de asumir el margen de acción: las agrupaciones entre ellos. Se presentan semejanzas y diferencias que tienen los maestros entre sí, especialmente en relación con el manejo de información. Se marca la heterogeneidad en las formas de acción y la influencia diferencial que tienen los maestros tanto por las agrupaciones en sí mismas, como por las razones que los llevan a agruparse. En este capítulo se sintetiza la diversidad de acciones y decisiones que desde el primero se apuntan.

De esta manera se describe una parte del quehacer de los maestros en tanto se comparte una idea de Bolster (1983):

"Creo que el requisito fundamental de cualquier investigación que pretende ser coherente con las perspectivas de los propios maestros sobre la docencia, es concebir el comportamiento humano como reflexivo... Los sujetos deben de considerarse a la vez como creadores y como resultado de las situaciones sociales en las que viven..."

y el trabajo coincide con una idea de Hegel que puede ser aplicada al estudio de la escuela en general:

"Lo familiar no es por ello conocido".

Sin embargo, cuando uno se adentra en ese espacio llamado "escuela", esa calma y ese orden que uno se imagina emplean a quebrantarse: aparecen maestros fuera de sus salones, en los pasillos y en los salones, se escuchan ruidos de los pasillos y se escuchan ruidos de los salones, el director puede encontrarse en cualquier parte de la escuela, excepto en la dirección; y hasta entonces, cuando uno se acerca a la escuela se da cuenta de otro espacio que está cerca de la puerta a la hora de entrada y salida, que vive en la escuela y convive todos los días con los maestros, ese espacio es el conector.

Es frecuente hablar de "el" espacio connotando para lo que ella contiene y lo que ella ofrece con los sujetos que la constituyen, con los maestros, alumnos, directivo, conserje, padres de familia, también se habla de otros diferentes planes y de

## I. DOS CONDICIONES DEL TRABAJO EN LA ESCUELA: EL EDIFICIO Y LA JORNADA ESCOLAR

Antes de entrar en un edificio escolar, desde fuera, todo parece en calma. Podría suponerse que no hay más movimiento que el que uno imagina existe dentro de los salones a la hora de las clases: los niños atentos a lo que dice o hace el maestro o metidos literalmente en el trabajo, aprendiendo lo que el maestro les enseña, produciendo un murmullo constante. Uno se imagina al maestro sentado en su escritorio calificando o de pie frente al grupo escribiendo en el pizarrón a la vez que explica algún tema a sus alumnos; quizás se piensa en él recorriendo filas, con las manos detrás, observando tranquilamente el trabajo de sus alumnos, a unos alumnos que atienden todo lo que se les dice. Puede suponerse que el director, sentado en la dirección, revisa y organiza el trabajo de la escuela, entregado a sus responsabilidades. Todo en calma, en orden, en su lugar, como uno piensa debe ser.

Sin embargo, cuando uno se adentra en ese espacio llamado "escuela", esa calma y ese orden que uno se imagina empiezan a quebrarse: aparecen maestros fuera de sus salones, en los salones de otros maestros; se muestran niños jugando en los pasillos y escondiéndose en los baños; al director puede encontrarse en cualquier parte de la escuela, excepto en la dirección; y hasta entonces, cuando uno se acerca a la escuela se da cuenta de otro señor que está cerca de la puerta a la hora de entrada y salida, que vive en la escuela y convive todos los días con los demás, ese señor es el conserje.

Es frecuente hablar de "la" escuela conociendo poco lo que ella encierra y lo mismo sucede con los sujetos que la constituyen, con los maestros, alumnos, director, conserje, padres de familia, también de ellos se habla desde diferentes planos y se

llegan a construir y manejar estereotipos de los cuales pocas veces uno se aparta a pesar de que pueden resultar muy diferentes de la realidad.

De cada sujeto escolar se generalizan características con la mayor facilidad e independientemente del contexto en que se desenvuelven esos sujetos y de sus historias. Se les otorgan características como si el papel que desempeñaran en la escuela lo desarrollaran de tal o cual forma por el sólo hecho de formar parte de las categorías maestros, alumnos, directores o conserjes. Se crean estereotipos, modelos de los cuales no se les aparta y desde los cuales, además, se les juzga. Se olvida que el papel que desempeñan al interior de la escuela lo constituyen y formulan cada uno de esos sujetos como sujetos sociales que son, definidos de manera más amplia.

Al adentrarnos un poco más en el mundo de una escuela concreta y tratar de conocer a los sujetos que día a día le dan sentido y contenido a sus actividades podemos ver que la realidad es mucho más rica, amplia y desconocida de lo que imaginamos.

#### Uno de los personajes(°) de la escuela: los maestros

Al entrar en una escuela surgen, de diferentes lugares, irrumpiendo constantemente, dos personajes inmediatamente identificables: alumnos y maestros. Ellos son los sujetos sin los cuales no se concibe una escuela.

-----  
(°) Con el término "personaje" se pretende resignificar a los sujetos que más allá de los roles y papeles establecidos, imprimen un carácter singular a su desempeño en la escuela, revitalizándolo y ampliando la concepción de rol.

En esta parte del trabajo nos referiremos a los maestros de una escuela en particular para mostrar una parte de lo que constituye el ser y el quehacer de los maestros, a través del manejo que hacen de ciertas situaciones y de las relaciones que establecen con los demás personajes de la escuela(°).

En escuelas como la estudiada el trabajo docente se desarrolla bajo ciertas condiciones que marcan restricciones a su acción y que deben cumplir diariamente por su condición de maestros: deben acudir a un espacio físico determinado (el edificio escolar) y estar en él durante cierto tiempo (la jornada escolar).

A continuación se presentan ejemplos de las formas que adquieren el edificio y la jornada escolares de acuerdo con el uso que les imprimen los maestros durante su labor.

#### A. LOS MAESTROS Y EL EDIFICIO ESCOLAR

Cuando uno piensa en el lugar de trabajo de un maestro, inmediatamente surge en la mente una escuela, un edificio escolar. La escuela de estudio cuenta con un edificio construido ex profeso que incluye dos secciones construidas con tabique y cemento (una de cuatro plantas y otra de dos), ambas comunicadas por la misma construcción y otra sección levantada con material preconstruido y separada de la construcción principal aunque dentro del terreno.

(°) Es necesario enfatizar que a lo largo de la tesis al hablar de "la escuela" y de "los maestros", se hace referencia a los maestros y a la escuela estudiada, lo que supone ciertas características y condiciones. En ningún momento se intenta generalizar a todas las escuelas primarias ni a todo el magisterio.

no escolar. De las secciones construidas una está ocupada por los salones distribuidos en los niveles y a los cuales se accede por las escaleras que están en la parte oriente del edificio. En el primer nivel hay tres salones más dos espacios destinados a los baños (uno para cada sexo). En los tres niveles restantes hay exclusivamente salones aunque en el segundo nivel unas escaleras comunican con el aula de usos múltiples. La otra sección construida incluye la dirección (una para el turno matutino y otra para el vespertino), la Sala de Maestros y la conserjería. Arriba de la dirección está el aula de usos múltiples. La sección preconstruida fue levantada detrás de los bebederos que quedan junto a la dirección y se destina a dos salones.

Si se piensa en lo que hacen los maestros durante un día cualquiera de trabajo en este edificio, puede suponerse que antes de entrar a clases están en el salón preparando el trabajo del día o platicando con los niños en el patio, que a la hora de formarse están con su grupo, que suben con él al salón, que en el salón el lugar que ocupan es el escritorio -o mesa- en el que se sientan y desde el cual dominan lo que sucede allí dentro. Se puede suponer que todo maestro está en el salón durante todo el día y que a la hora del recreo juega con los niños, los vigila y platica con ellos y a la hora de la salida los acompaña hasta la puerta desde donde los despide para volver a encontrarse con ellos al día siguiente, día en que quizás los espere en la puerta. Se pueden suponer muchos lugares en los cuales se encontrarían los maestros durante las horas de la jornada.

Para entrar en el edificio en un día cualquiera de trabajo a los maestros les basta con acercarse a la puerta y el conserje les abre y les permite el acceso a la escuela sin necesidad de identificarse, decir para qué van, a quién van a ver. Los maestros pasan, se introducen en ella. Si tienen coche pueden meterlo a uno de los patios y utilizarlo como estacionamien-

to. Pueden entrar en la escuela a la hora de clases o fuera del horario, en día hábil o no. Pueden pasar con algunos alumnos a veces cubriendo el requisito de avisarle al director con anticipación.

Una vez dentro del edificio, esté o no el director, los maestros pueden entrar a la dirección para buscar el micrófono dentro de la oficina, imprimir en el mimeógrafo algún ejercicio o examen para sus niños o, simplemente, para estar allí resguardándose del frío o esperando la hora de trabajar con los alumnos. La dirección es un lugar accesible en mayor o menor medida para los maestros de acuerdo con la relación que cada uno tenga con el director o según la confianza que desarrollen para desplazarse en la dirección y esta confianza puede estar sustentada en diversos factores, uno de ellos la antigüedad en la escuela.

En la Sala de Maestros -espacio entre el exterior y el cuarto destinado a la dirección- los maestros se instalan ya sea en los sillones, en el escritorio del secretario de la dirección o en la pared en la que se recargan. Ocupan un lugar cerca de aquél o aquellos maestros con los que más se llevan, con los que forman algún grupo. En este lugar se acomodan y distribuyen en la mañana antes de entrar a clases, durante el recreo y en las juntas que se realizan allí.

En la mañana, mientras llega la hora de entrar en los salones, los maestros pueden estar en el patio, en la dirección, en la conserjería, en los baños o en los salones, si así lo quieren. A esa hora pueden estar en cualquier lugar del edificio escolar aunque esté prohibido para todos, aún para ellos. Una prohibición acordada en la escuela puede ser rota por los maestros sin tener mayores consecuencias que recibir una llamada de atención del director en la próxima junta o conducir a la modificación de esa prohibición. En muchos casos el maestro transgresor de

un acuerdo, es ignorado como tal mientras que un alumno que decide romperlo corre el riesgo tanto de ser sacado del lugar donde no debía estar en ese momento como de ser castigado.

Son los maestros los encargados de tocar el timbre, poner un disco o empezar a hablar por micrófono cuando llega la hora de formarse para entrar a los salones, pero como ésta suele ser una comisión rotativa, mientras el maestro encargado de formar a los grupos habla por el micrófono y se dirige hacia el frente de los grupos, el resto de los maestros pueden estar ante el grupo que les corresponde apoyando las indicaciones que da el maestro de guardia, pueden continuar platicando un momento con sus compañeros mientras se dirigen a su grupo, pueden seguir hablando con el compañero del grupo de junto o desplazarse más allá del grupo si así lo desean o lo requieren. Los alumnos deben seguir formados.

Cuando los maestros están en el salón con sus alumnos pueden pasear en él, recorrer las filas, pararse y sentarse donde quieran y cuando quieran, indicarles a los extraños dónde acomodarse, aunque ellos pueden buscar otros lugares más cómodos además del lugar que ocupa el escritorio y que pasa a ser el espacio "oficialmente" asignado para ellos. Los maestros pueden subirse y sentarse sobre las bancas, les está permitido porque dentro del salón ellos mandan, ellos son los que dan permiso y se lo otorgan a sí mismos.

Además del escritorio, el salón pasa a ser propiedad de ellos, quienes tienen acceso a él sin ningún problema son los maestros. El salón empieza a convertirse en propiedad personal, como la casa de uno: ellos lo arreglan, lo pintan, lo decoran, lo cuidan. Es de ellos y, transitoriamente, de sus alumnos.

Fuera del salón, en los pasillos, platican, comen, se asoman, "respiran" y se enteran de lo que sucede si así lo desean:

Faltan pocos minutos para las nueve de la mañana. No ha pasado más de media hora desde que los grupos entraron a sus salones. En el pasillo la observadora platica con unos niños que están allí porque su maestro los sacó del salón por diversos motivos. En eso sale del salón más cercano a estos niños la maestra que atiende un tercer grado: les ha puesto un trabajo a los niños y se asomó. Al ver la plática entre los niños y observadora sale del salón, se asoma al patio desde la barda, se recarga en ella y allí se queda, con la vista hacia el salón. Desde donde está vigila y dirige el trabajo de los niños y al mismo tiempo se entera de lo que se habla fuera del salón.

La maestra puede enterarse de lo que sucede sin dejar de estar con los niños, la posibilidad de desplazarse dentro de la escuela, salir del salón, quedarse en el pasillo y volver a entrar en él le permite escuchar de qué y qué comentan los niños con la observadora. Lo puede hacer porque para moverse de un lado a otro no tiene que pedir permiso a nadie aunque quizás tenga que consultar o dar alguna excusa o dirigir desde lejos el trabajo, pero no siempre tiene que hacerlo. Es tan flexible esa manera de usar el espacio, de utilizar los rincones que, aparentemente, la única condición para ocuparlos es ser maestro.

Apropiarse del edificio y de sus espacios de esta manera es posible por tener la categoría de maestros y porque el tiempo de la jornada escolar lo permite. Los espacios que recorren son ocupados durante cierto tiempo, en ciertas horas por los maestros, aunque "no les correspondan", aunque no sean sus espacios.

## B. LOS MAESTROS Y EL TIEMPO DE LA JORNADA ESCOLAR

En un estudio realizado por Gálvez et. al. (1979) se muestra cómo la variedad de actividades extras que se les solicitan a los maestros disminuyen la frecuencia con que pueden trabajar con sus alumnos.

Sin embargo, también es posible observar que hay muchas situaciones en las que no necesariamente porque se les soliciten registros, datos, ventas, es que los maestros disminuyen el tiempo en que están trabajando directamente con los niños. Quizás esas actividades y otras que desarrollan durante su trabajo obedecen no sólo a disposiciones oficiales sino a razones que los mismos maestros formulan a partir de otras consideraciones.

La jornada escolar de las escuelas primarias públicas en México es de cuatro horas y media, incluyendo en éstas, media hora de recreo. En esa jornada se establece un horario que adquiere forma y sentido diariamente según la escuela, el día, el maestro, las actividades y las condiciones en que se desarrolla el trabajo:

Son más de las ocho de la mañana. Desde hace rato la maestra de guardia tocó el timbre para que se formaran los grupos. Ella dirige desde el frente la formación auxiliándose del micrófono. Mientras tanto los otros maestros hacen diferentes actividades en diversos lugares del patio: algunos están ya frente a sus grupos repitiendo con los niños los mismos ejercicios de siempre que les son indicados por el micrófono (brazos al frente, brazos abajo; a los hombros-uno, arriba-dos, a los hombros-tres, firmes-cuatro; media vuelta por tiempos, uno...); otros maestros caminan entre las filas de su grupo para que se acomoden bien los niños; hay los que llegan cerca de donde están formados sus niños pero siguen platicando con la maestra del lado o con la que, desde que estaban en la Sala de Maestros, le empezó a contar un chisme. Un maestro que llega cuando se han comenzado a dirigir los ejercicios por micrófono escucha a una mamá que lo tiene prácticamente

detenido en la reja de la entrada y, sin haber firmado todavía su entrada, parece buscar cómo escapar. Faltan maestros.

Son las ocho y veinte y hasta entonces empiezan a avanzar los grupos a sus salones. Solamente lo hacen cuando al frente del grupo está su maestro. Pareciera ésta una manera de obligar a que los maestros se acercuen a su grupo aunque, una vez que lo han hecho y se da la orden de avanzar, regresen a su plática, a lo que estaban haciendo, mientras los niños se dirigen al aula.

Van quedando en el patio los grupos que aún no tienen maestro. Si éste llega, con paso rápido se acerca al grupo, lo medio forma y lo envía a su salón; después de esto su paso cambia, adquiere un ritmo más tranquilo.

Es apenas la hora de entrada, el momento de la primera formación donde supuestamente todos los maestros están al frente del grupo, con sus alumnos. Pero sucede que, en primer lugar no todos los maestros están aún en la escuela y los que han llegado, dado que hay un maestro que se encarga de dirigir la formación general de la escuela desde el micrófono, se colocan al frente o entre su grupo de alumnos utilizando esos minutos de diferentes maneras: parados escuchando al compañero del lado, desplazándose hacia uno u otro lado del mismo grupo o del patio, caminando entre las filas, pensando. Así el estar frente al grupo en un primer momento significa eso y nada más; al ver qué sucede en cada caso, por qué se está allí, el significado varía aunque se unifiquen las acciones. Durante un breve lapso de tiempo se hace "lo mismo" de diferente forma.

Cuando en el horario se marca que es la hora de dar clase también se modifica la jornada con actividades que cada maestro realiza según lo considere conveniente o necesario. Un tiempo que se supone está dedicado a que los niños desarrollen ciertas habilidades es utilizado de manera diferente según el maestro porque es un tiempo flexible, moldeable. De las áreas de trabajo establecidas en los programas hay algunas que permiten mayor flexibilidad en cuanto al uso del tiempo que otras. Las actividades

de esas áreas posibilitan mayor libertad de acción del maestro que otras. Así, ante la clase de Educación Física puede encontrarse que:

Un grupo de niños juega "fútbol" en un extremo del patio, alejados de la maestra. Todos ellos corren detrás de la pelota mientras dos de sus compañeros resguardan las improvisadas "porterías". Las niñas, en el patio pequeño, juegan a "la roña" y a "la reata". Las niñas por un lado, los niños por otro. La maestra A a cargo de este grupo, está sentada en una silla frente a su salón tomando el sol mientras lee dos cuadernos que sostiene con sus manos. Hace frío. Otra maestra y la observadora atravesamos el patio y nos dirigimos hacia ella. La maestra A no se da cuenta de nuestra presencia sino hasta que estamos cerca. Dice que sus niños están en "Educación Física"

El maestro R baja con su grupo al patio. Da indicaciones a los niños para que se acomoden en filas y realizan ejercicios de calentamiento. Tiempo después organiza juegos entre los niños ("calles y callejones", carreras...). Trabaja con ellos. Está con su grupo de 60. grado en la clase de "Educación Física".

Ante un horario que establece cierto tiempo para la clase de Educación Física, los maestros asumen su papel de diferente manera. Aunque no puede decirse de entrada que la actitud de los maestros ante esa clase haya sido acertada en uno y otro caso, lo que sí puede afirmarse es que ambos manejan ese tiempo según su criterio. En el primer caso la maestra lo utiliza para tomar el sol, para leer y quizás hasta para descansar un poco de la rutina. En el segundo caso el maestro lo utiliza para trabajar junto con los niños de una manera que quizás también significa descanso por la diferencia de contenido y dinámica entre esa clase y las que en general se realizan dentro del salón. A ambos maestros los asemeja el cumplir con cierto horario para Educación Física. La manera en que desarrollan su clase los diferencia y esta diferencia es posible porque dentro de su trabajo existe un margen de libertad suficientemente amplio como para determinar cómo trabajar y en qué momento hacerlo según cada maestro.

Cuando durante la jornada escolar se trabaja con los niños dentro del salón de clases, los maestros desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje que les permiten realizar actividades colaterales: se puede calificar mientras los niños terminan de resolver operaciones, mientras copian algún texto, mientras resuelven algún ejercicio; pueden leer, acomodarse en algún otro lugar del salón, pasar lista, llenar registros, preparar adornos para alguna festividad. Sin embargo, también en el salón existen momentos en los cuales hay posibilidades de utilizar el tiempo de otra manera no establecida ni supuesta, por ejemplo enterarse de lo que sucede más allá del aula sin apartarse del salón o incluso yendo a otro:

Ese día la maestra D no atenderá a ningún grupo pues es la maestra adjunta y, como dice ella, "milagrosamente" no quedó ninguno sin maestro. Son casi las diez de la mañana y se dirige al salón de la maestra P quien es su amiga. Al llegar al primer piso, antes de seguir subiendo, sale de uno de los salones de esa planta, una niña que lleva en las manos un plato de plástico cubierto con una servilleta de papel, lo lleva como si cargara un manjar en una charola de plata. La maestra D se detiene cerca de las escaleras esperando que la niña esté más cerca para preguntarle a quién le lleva eso...sonríe. Repentinamente aparece del salón más cercano a la escalera la maestra E. Sale en dirección a la niña y antes de que pase por su salón le pregunta a quién le lleva ese pastel. La niña se detiene, responde que lo lleva al maestro J y mira hacia donde está la maestra D, quien momentos después sigue su camino hacia el salón de la maestra P.

Así como en este caso hubo tiempo y flexibilidad suficientes para que la maestra E pudiera salir del salón a averiguar qué cargaba la niña y a quién se lo llevaba, lo tuvo para darse cuenta desde dentro del salón que la niña caminaba por el pasillo con un plato de pastel. La maestra D, dado que su tiempo sería un "tiempo libre" y de todas maneras tenía que quedarse dentro de la escuela durante toda la jornada, pudo dirigirse al salón de su amiga y, mientras llegaba, enterarse también de lo que pasaba allí en ese momento.

Si un maestro se da cuenta de que algo está pasando cerca de su salón puede averiguar de qué se trata y el hacerlo puede significar suspender o dejar pendiente el trabajo con el grupo de alumnos, pero no necesariamente, ya que puede continuar trabajando con los niños desde donde esté mientras averigua. Como vimos en el caso del espacio escolar, la maestra D sin apartarse del salón en que está trabajando tuvo la posibilidad de enterarse de lo que se platicaba fuera de él. Desde ese lugar pudo ejercer ambas acciones (atender al grupo y la conversación) y tener cierto control de ambas situaciones. Como esta maestra, sucede también que los maestros pueden dirigirse a su grupo desde los pisos de abajo, desde arriba, desde el patio si, por ejemplo, tuvieron que bajar a preparar con otros maestros la ceremonia cívica. Pueden dirigirse al grupo a distancia y a veces tienen que dirigirse a él desde lejos porque, como hemos visto, a los maestros se les puede encontrar en cualquier parte del edificio casi a cualquier hora a veces obligados por actividades que les requieren, a veces por actividades que ellos buscan y en ambos casos sin dejar de atender al grupo.

Es posible encontrar a los maestros fuera porque hay actividades que tienen que cumplir desplazándose del salón y pueden aprovecharlas para otras cosas cuando se han retirado por completo del mismo:

La maestra O entra a su salón con los desayunos escolares. Hace un rato que salió por ellos pues tiene primer grado y no manda a niños de su grupo a buscarlos. Detrás de ella entra la maestra E (carga desayunos), la maestra O se sienta sobre el escritorio viendo hacia los niños quienes hacen su trabajo, E se queda de pie, frente a ella y prácticamente les da la espalda a los niños quienes hacen su trabajo. Las maestras hablan de un regalo y de "un cuadrado". Pasan cerca de diez minutos conversando y se escucha el timbre para salir a

recreo. Cuando suena el timbre E se despide de O quien le dice "...pero vienes". E sale con los desayunos que cargaba al llegar.

La búsqueda de los desayunos escolares para sus alumnos llevó a ambas maestras a coincidir fuera de sus salones a la hora de clase y hubo la oportunidad de conversar desde el lugar en que se encontraron y continuar esta conversación hasta el salón de la maestra O. Una maestra mientras regresa a su salón con los desayunos deja por un momento solos a sus niños y ese momento lo alarga, pues aprovecha la oportunidad para conversar en el salón de otra maestra. La maestra que regresa a su salón observa a los niños mientras platica hasta que el recreo es anunciado con el timbre. En ese momento E regresa a su salón pues generalmente los niños no salen del salón sino hasta que el maestro se los indica de manera directa, a menos que por alguna causa les haya dado la orden de salir por no poder estar presente cuando suene el timbre.

Enterarse de otras cosas, contar chismes, intercambiar ideas, tomar café o hacer otras actividades aparentemente ajenas al trabajo escolar durante el horario establecido, son situaciones constantes y tan presentes en la rutina que no pueden seguirse ignorando ni considerando como meras eventualidades. Son situaciones, acciones y actitudes que forman parte del quehacer de los maestros y que, de una u otra forma, pueden realizar porque tienen ciertos márgenes de libertad que amplían y moldean día con día.

Como se ha visto, estas actividades no impiden dejar de realizar con los niños otras como calificar, vigilar, orientar el trabajo, cambiar de tarea. Es posible hacerlo dentro de la jornada, es posible aprovechar la jornada para esto, es posible jugar con ella.

Pero además de que los maestros cubren las actividades propias de la enseñanza-aprendizaje y otras colaterales que conforman su trabajo, a veces el tiempo de la jornada no les es suficiente para realizarlas todas y entonces tienen que decidir qué hacer. Esa decisión puede significar optar por trabajar con los niños, desarrollar una actividad diferente o utilizar parte del tiempo con sus alumnos y parte en otra cosa:

Hay cinco maestras y dos maestros ensayando un baile frente a la dirección. Es un baile que presentarán los maestros para festejar a las mamás el próximo diez de mayo. Aunque hace rato empezaron el ensayo solamente bailan dos parejas; los demás maestros ven desde las sillas que están recargadas fuera de la dirección la escena y controlan la grabadora. En los pasillos y en el patio hay muchos niños jugando. Desde el tercer piso el maestro R se asoma hacia este grupo de maestros quienes le gritan que ya baje a ensayar con ellos. El maestro R duda. No se decide a bajar ni a quedarse con su grupo. Dice que había que dado con sus niños que habría examen y por eso no ha bajado. Además dice que cambiaron el horario del ensayo pues lo habían estado haciendo después del recreo pero lo adelantaron este día porque unas maestras de las que bailarían tienen que ir a un curso a la Inspección a la hora programada para el ensayo. No había bajado pues tenía lo del examen pero ahora ya terminó. Los maestros lo reclaman y sus niños lo animan a que baje. Baja.

El horario de trabajo escolar puede ser cambiado pues es flexible en tanto puede ocuparse para la actividad que se planea por un solo maestro o por varios. Ese horario permite ser usado para realizar una actividad no programada en el calendario escolar; la presentación de un baile por parte de los maestros. Además se modifica el horario si no todos pueden cubrirlo según lo programado. La decisión del maestro R no es inmediata, se retrasa pues siente como un deber quedarse con el grupo, con sus niños. Pero al mismo tiempo parece darse cuenta de que el tiempo se estira permitiendo ambas cosas: quedarse un rato con su grupo mientras aplica el examen y bajar al ensayo, lo que impli-

ca convivir un poco con sus compañeros. Las maestras que irán a una junta en ese día estarán poco tiempo con sus niños por quedarse un rato ensayando y el resto de la jornada en un curso en la Inspección escolar.

El horario establecido, por muy rígido que parezca y aunque se suponga que los niños y maestros se han acostumbrado a seguirlo, puede alterarse de muchas maneras. Basta dar otra indicación o proponer otra actividad y el tiempo establecido para un asunto adquiere forma y sentido para otro.

En la jornada se establece que de 10:30 a 11:00 hrs. es tiempo de recreo y todos los que participan en él lo aprovechan para diferentes asuntos. Los maestros platican entre sí, juegan volibol solos o con algunos alumnos de grados superiores, comen lo que traen desde sus casas, lo que compran allí, lo que le encargan a gente del rumbo y les llevan para almorzar; mientras hacen cualquiera de estas actividades también regañan al niño que no obedece a otros niños que son de la guardia de orden, castigan al que le pegó a otro, curan al que se raspó, al que se descalabró.

Durante la media hora de recreo los maestros hacen cosas como éstas y muchas otras. A veces las 10:30 es el inicio de una reunión oficial, de una junta que lleva a alargar la duración del recreo:

Son las 10:54, hora del recreo. Los niños juegan, corren y corren por el patio. No se ve ningún maestro y la puerta de la dirección está cerrada: hay junta. Dos niñas, sentadas debajo del asta bandera, dicen que los maestros no saldrán aún de la dirección "porque están en junta". Mientras terminan su reunión los maestros, los niños juegan juegos que generalmente no jugarían estando algún maestro cerca (tamaladas, imitan pirámides humanas...).

A las 11:35 se escucha música de un disco: "-¡Ya nos

vamos a formar, se terminó la junta!", exclama una de las niñas. Se abre la puerta de la dirección y salen los maestros rumbo al patio, a la formación. Los maestros a los que acostumbran llevarles almuerzo se instalan en las escaleras que comunican a los dos patios y comen rápidamente de lo que les trajeron este día, lo hacen antes de llegar con su grupo, mientras los niños se empiezan a formar.

Una junta, dentro del horario de trabajo, generalmente modifica el horario y altera la rutina. Con las juntas se evidencia la posibilidad de cambiarla, de jugar con ella, de aprovecharla para hacer lo que de otra forma no sería tan fácil hacer (jugar juegos prohibidos en el caso de los niños) y al mismo tiempo lo que a pesar de ella podría suponerse imposible (comer lo que se les guisa, en el caso de los maestros). Además cuando se modifica el horario se ve de qué manera se realizará ese cambio de rutina y qué tanto afectará a la jornada. Puede suceder que se acuerde terminar las labores antes de lo establecido por cuestiones de tipo administrativo, social, de salud, es decir porque se realicen juntas, convivios o falte el agua en la escuela.

En esos casos no necesariamente se suprime el recreo. Si por ejemplo se realiza una junta de Consejo Técnico se prefiere enviar a los niños a su casa a dejarlos solos en los salones expuestos a algún accidente. Suprimirlo significaría quitar la oportunidad de recaudar fondos para el festejo del día del niño o para la despedida de los sextos años o para cualquier otra actividad que los requiera. No se suprime el recreo pero se puede "suprimir" media jornada de trabajo con los niños. Al suprimirse esa media jornada de trabajo con los niños los maestros deben permanecer en la escuela en la junta aunque si ésta dura menos del tiempo programado es posible, en ocasiones, retirarse de la escuela antes de las 12:30 hrs.

Así, suprimiendo media jornada ésta se rompe. Se rompe con las juntas, con los problemas de abastecimiento de agua que hacen insalubre la estancia en la escuela durante todo el día, con los festejos a los niños, a las madres, a los maestros...se rompe, aunque sea ocasionalmente.

Dada la flexibilidad en el manejo del tiempo pueden cambiar se totalmente los horarios y actividades de la jornada. Siempre que entre maestros se prepara alguna actividad o sucede algo inesperado hay cambios en la rutina. Cuando, por ejemplo, se acuerda paralizar las clases por demandas sindicales y se cita a los padres de familia para comunicarles las razones de la suspensión y buscando su apoyo ese día se vive una jornada diferente. Un paro de labores le imprime otro carácter. Ese día no se trabaja con los niños ni con el director y, de todas maneras, debe cumplirse el horario. Cuando esto pasa los maestros hacen cosas no habituales: cuelgan mantas, hablan por micrófono o sin él con los padres no sólo de sus alumnos sino de los alumnos de otros grupos, hablan por micrófono sin que les toque la guardia, comentan con los padres problemas de carácter político y social y solicitan su apoyo, actúan juntos al menos por un momento. Es una jornada diferente, tal vez un día con el mismo horario pero con un contenido distinto al que los maestros se enfrentan diariamente.

Con esta breve revisión de algunas de las muchas actividades que realizan los maestros al interior de la escuela puede verse que cuando en la jornada hay tiempo y flexibilidad suficientes los maestros aprovechan esto para realizar diversas tareas en diferentes lugares y tomando en cuenta a los demás sujetos con los que tiene relación su trabajo: a los niños, a los padres, al director, al conserje.

11. Sea que se entre y salga rápido del salón, que se salude o no a los niños, que se trabaje con ellos, se les deje solos o no se trabaje, cada maestro puede optar por quedarse dentro o fuera del salón, se toque o no el timbre que indique que ya es tiempo de hacerlo. Lo pueden hacer dentro de los límites que el propio horario marca, dentro de los límites que el trabajo con sus alumnos demanda y dentro de las formas de regulación que en cada escuela se gestan a partir de las dictadas oficialmente. Porque, de una u otra forma, los maestros se erigen en la escuela como los dueños del lugar.

Minutos, segundos, horas. Salones, patio, dirección, pasillos. Los maestros los transforman, los llenan de contenido y de sentido cada día. Lo hacen porque tienen cierta percepción de lo que significa su trabajo y porque los márgenes de acción que el tiempo y el espacio escolares les ofrecen y los que ellos abren, son más amplios de lo que se supone.

En esta sección se describen algunas de las relaciones que los maestros establecen en su labor, para mostrar cómo se relacionan con los niños, con los padres de familia, con los otros maestros y con la escuela. Se describen también algunas de las relaciones que los maestros establecen con los niños, con los padres de familia, con los otros maestros y con la escuela. Se describen también algunas de las relaciones que los maestros establecen con los niños, con los padres de familia, con los otros maestros y con la escuela.

Esta sección se divide en tres partes, cada una de las cuales tiene como eje la relación entre los maestros con otro personaje que como ellos, participa en la escuela. El eje de análisis es cómo se relacionan entre sí y cómo se relacionan con los niños, con los padres de familia, con los otros maestros y con la escuela.

## II. LOS MAESTROS Y LOS OTROS PERSONAJES DE LA ESCUELA

A cualquier persona que le pidamos nos diga qué es un maestro, nos dará una definición muy cercana a ésta: "es una persona que da clases, que enseña". Y tal definición es real pero parcial, a veces mucho más parcial de lo que suponemos normalmente desde fuera de la escuela como se ha bosquejado en el capítulo anterior y como se muestra en otras investigaciones. Los maestros son trabajadores que, además de realizar actividades propiamente de enseñanza, llevan otras tareas no reconocidas como propias de los maestros pero que al fin y al cabo hacen: organización, administración, ventas y revisiones, entre otras. (Gálvez et al. 1979; Aguilar 1985; Rockwell y Mercado 1986).

El trabajo magisterial supone, necesariamente, el contacto de los maestros con los niños, el director y el conserje, pero se conoce poco acerca de las formas que adquieren las interacciones y relaciones que establecen en situaciones concretas. En esta sección se toman como contexto algunas de las relaciones sociales que los maestros establecen en su labor, para mostrar cómo es el margen de acción que tienen los maestros al interior de la escuela en comparación con los otros personajes que participan en ella. Los ejemplos que se incluyen corresponden a diferentes maestros y así deben tomarse, pues aunque existen coincidencias en las formas de actuar entre maestros también hay diferencias entre ellos. Estas diferencias tienen que ver con la concepción que manejan de lo que es y significa su labor y con las condiciones en las que la realizan.

Esta sección se desarrolla en tres partes, cada una de las cuales tiene como base la relación entre los maestros con otro personaje que como ellos, participa diariamente en la escuela. El eje de análisis de toda la sección continúa siendo la manera y posibilidades de construir y asumir el margen de acción con

base en las relaciones sociales que los maestros establecen con los otros sujetos. Se utilizan ejemplos de actividades y situaciones en los que participan con los niños, el director y el conserje.

En primer lugar se presentan ejemplos de la interacción entre maestros y alumnos en tanto esta relación es inherente a la definición de docente y porque, además, los alumnos son los sujetos con los cuales el maestro tiene un contacto más constante durante su trabajo. Las situaciones que se incluyen están organizadas, a su vez, en dos aspectos de la relación: la pertenencia mutua de niños y maestros y las reglas escolares que se rompen en la práctica. Se incluye también un pequeño apartado referido a prácticas no reconocidas que los niños desarrollan a partir de su relación con los maestros.

En segundo lugar se trabaja la interacción entre maestros y director pues es éste la autoridad y la representación oficial de la normatividad escolar al interior de la escuela. Se incluyen ejemplos de situaciones en las cuales es importante la influencia de los maestros en su definición. Asimismo se presentan algunos aspectos de la relación maestros-director y de las semejanzas y diferencias laborales y profesionales entre ambos.

Por último, de manera sucinta, se trabaja la interacción maestros-conserje pues, como se verá, presenta características singulares, poco reconocidas y necesarias de considerar si se quiere reconstruir lo que es la escuela y el trabajo docente.

## A. LOS MAESTROS Y LOS NIÑOS

### -Los maestros y los niños: su pertenencia mutua.

Partiendo de que el trabajo de maestro supone la existencia de alumnos pues trabaja con ellos, es evidente que entre ambos necesariamente se establece una relación que, como veremos, adquiere diversos ángulos.

Maestros y alumnos cambian generalmente cada año: los niños pasan a otro grado atendido por otro maestro y el maestro se mantiene como maestro del mismo grado o cambia el grado con que trabajará y, sea cual sea el grado que deberá atender como maestro, generalmente cambia de alumnos. (°)

Cada año, entonces, maestros y alumnos establecen una relación de pertenencia que ambos reconocen: el maestro tiene a su grupo (que está formado por sus alumnos) y los niños tienen a su maestro. Ambos se pertenecen mientras dura el año escolar.

Esta relación de pertenencia es tan evidente y reconocida por ambos personajes que incluso a nivel de lenguaje se señala con frecuencia por ellos y por los otros sujetos de la escuela: "mis niños", "mi maestro", "nuestro maestro", "su grupo"...

Sin embargo más allá del reconocimiento verbal no es evidente o no es tan evidente la forma y caracterización de esa re-

---

(°) En el cambio de año escolar se dan una serie de alternativas posibles que pueden consistir en el trabajo durante dos años con el "mismo" grupo de alumnos (aunque se "resten" los reprobados del año anterior y se "agreguen" los reprobados del grado a impartir).

lación de pertenencia. Aunque maestros y alumnos interactúan juntos durante un año escolar, las condiciones en que se desarrolla y conforma esa pertenencia no significa necesariamente que se asuma de la misma manera por quienes están involucrados en ella. A continuación se presentan algunas situaciones por medio de las cuales se intenta mostrar cómo se maneja esa relación desde el punto de vista de los maestros.

1. Formas en que los maestros nombran y se dirigen a los alumnos. Al establecerse la relación de pertenencia entre maestros y alumnos se hace necesaria la identificación: reconocerse de alguna manera, con alguna palabra.

Cuando un maestro se hace cargo de un grupo recibe a cierto número de niños, quienes serán por ese año sus alumnos: les pide su nombre y les dice el suyo pero de allí en adelante las formas de nombrarse adquieren diferentes formas. Los maestros utilizan diversas palabras y estilos para nombrar a sus alumnos y su manejo es constante a lo largo de la jornada en que inician, terminan, revisan, califican o cambian de tareas dentro y fuera del salón.

Para dirigirse al grupo de sus alumnos en general utilizan una palabra que puede ser "niños", "jóvenes", "hijos", "enanos", etc.; cuando se dirigen a algún alumno en particular le llaman por su nombre, por su apellido, por el "tú" tan socorrido en un momento de urgencia, olvido o desinterés, y les pueden llamar incluso por un número, el número de lista: "el 34, el 25...".

Así, la forma en que se dirigen a los niños va desde lo personal (identificación única: nombre, apellido), hasta la

despersonalización total que puede significar un número. Ambas formas de nombrar a los alumnos (ya sea de manera general o en particular a alguno), es una forma que decide el maestro.

Es diferente cuantitativa y cualitativamente la manera en que los niños nombran a su maestro: saben su nombre (aunque depende del maestro que le llamen por su nombre), se dirigen a él como "maestro", "profesor", "profe" y aunque estas denominaciones sean genéricas, dentro del aula el maestro del grupo sabrá que es a él y sólo a él a quien se dirigen, mientras que si el maestro dice "niño" puede estarse refiriendo a cualquiera de los alumnos del grupo.

En esta relación maestro-alumnos se da, a nivel de lenguaje por lo menos, una despersonalización y acercamiento de maestro a alumnos, pero no necesariamente de alumnos a maestro. Mientras que para el maestro los alumnos pueden ser "Griselda, Hugo, José Luis...", para los niños el maestro será siempre el maestro (maestro X cuando hay que discriminarlo en relación con otros)°. Se hace explícito, en el caso de los maestros, el papel que ocupan en la escuela como una forma de identificarlos: maestro.

2. Las decisiones que se toman en la escuela. Maestros y alumnos están en la escuela y hay algo que decidir. ¿Cómo se decide?, ¿quién lo decide?, ¿qué tipo de decisiones pueden ejercer y cuáles son sus límites?

-----  
(°) Se sabe, por experiencia personal y por otras fuentes, que hay maestros que solicitan a los niños y, en cierta forma, acceden que los llamen por su nombre. En esta escuela no se encontró ningún caso.

Un maestro por sí solo puede decidir la participación de sus alumnos en actividades escolares que no están relacionadas directamente con la enseñanza-aprendizaje:

En reunión de Consejo Técnico se está discutiendo la participación o no de todos los grupos en la venta de mercancías de la cooperativa. Tres maestras de 1° y 2° grados se oponen a que sus alumnos vendan. La maestra E, quien está a cargo de un 1er. grado, argumenta "los niños chiquitos no están preparados para este trabajo de manejar dinero y menos en este medio". Agrega que además en su grupo apenas han visto del 1 la 8.

El desarrollo de la reunión permite, respecto a la participación de los grupos inferiores, que cada maestro decida si participará o no. La maestra E decide que su grupo no venderá mercancía.

En esta discusión respecto a la participación de todos los alumnos de la escuela en la venta de mercancías de la cooperativa, cada uno de los maestros que participa en esa reunión tiene la posibilidad de decidir respecto a sus alumnos argumentando lo que desde el punto de vista de cada uno apoya su decisión. En este caso la maestra E decide que sus alumnos no participarán en la venta de mercancías de la cooperativa y para apoyar su decisión llega a interponer argumentaciones que parecen ignorar a los niños y al medio en que trabaja (en este medio se sabe por todos los maestros que los niños desde pequeños manejan el dinero por necesidad de trabajo o ayuda a sus familiares, lo manejan en situaciones de compra-venta aunque en ellas no escriban ni las cifras ni las operaciones que utilizan).

Así pues su decisión, basada o no en la capacidad real de los niños, de sus niños, la toma cada maestro. Aunque los niños estén involucrados en esas decisiones, no hay necesidad de consultarlos.

Hay otras decisiones que toman los maestros en grupo y que afectan a todos los grupos de la escuela, por lo tanto son decisiones que todos los niños de la escuela deben acatar. Un ejemplo de este tipo de decisiones es cuando para realizar una junta de Consejo Técnico entre todos los maestros se decide que los alumnos se vayan a sus casas después del recreo para que durante el resto de la jornada los maestros puedan hacer su junta sin estar con el pendiente de los grupos. Como en este caso, sea por mayoría o por unanimidad, son los maestros quienes deciden qué hacer con los grupos mientras hay junta y son los alumnos quienes acatan la decisión.

Puede suceder que a un maestro de la escuela se le otorgue por un tiempo la capacidad de decidir respecto a todos los alumnos de la escuela sobre alguna cuestión en particular, y que esa capacidad le sea otorgada por un acuerdo previo de organización tomado por los maestros de la escuela. Un ejemplo de este tipo de papel y decisiones que se delega en un maestro es el caso de la formación previa a la entrada a clases: el maestro que realiza la guardia y al que le corresponde hablar por micrófono se transforma por unos momentos, por unos días en "el" maestro, "el" único maestro al que todos los niños de la escuela deben prestar atención y hacer lo que indique. Es evidente que el tipo de decisión que los maestros tienen al ser maestros de guardia es limitado y, en realidad, de menor importancia que el que cualquiera de ellos puede tomar con sus alumnos al interior de su grupo. Esto ocasiona que haya veces en las cuales al mismo tiempo los alumnos reciben órdenes de diferentes maestros, incluido el suyo:

Ya sonó un disco que anuncia el término del recreo. Los niños y los maestros se disponen a formarse, pero pasa el tiempo y aún no se escuchan órdenes por el micrófono: la maestra de guardia lucha con él pues no funciona. Pasa el tiempo y la desesperación empieza a apoderarse de esta maestra. La maestra D observa

la escena y se da cuenta de que los niños se inquietan al no escuchar el micrófono y empiezan a desformarse; entonces se adelanta hasta quedar frente a la maestra de guardia y frente a un grupo empieza a lanzar órdenes con voz fuerte, para que los niños empiecen a hacer unos ejercicios. Así los niños que están en ese grupo realizan lo que les indica la maestra D (tomar distancia por tiempos, media vuelta, etc.) y en ese momento no sólo el grupo al que inicialmente se dirigía la maestra los hace, sino que los niños de los grupos que estando junto a éste también poco tienen a su maestro al frente, al no haber recibido órdenes mientras se forman, empiezan a hacer también esos ejercicios. Así las órdenes de la maestra D (maestra adjunta) llegan a abarcar varios grupos.

Pero entonces sucede que otra maestra (maestra de uno de los grupos que siguen las órdenes de la maestra D), empieza a dar órdenes de ejercicios a sus alumnos, ejercicios de brazos.

Resultado: los niños, al recibir dos órdenes que no son contrarias sino posibles de hacer al mismo tiempo, las ejecutan: al momento de dar medias vueltas suben y bajan los brazos al frente-arriba, al frente-abajo, como su maestra les indicó. Así incluso llegan a avanzar, mientras la maestra de guardia deja de luchar con el micrófono.

La maestra que en esta situación contaba con una autoridad delegada por el resto de los maestros para dirigir la formación de los grupos de la escuela se enfrenta con una dificultad imprevista: el micrófono no funciona. Otra maestra (la maestra adjunta), quien se percata de lo que sucede, decide intervenir y lo hace con los grupos que están al frente de la maestra de guardia; aunque parece dirigirse a un solo grupo, el resto de los grupos cercanos a éste siguen también las indicaciones de quien ha tomado en sus manos la formación al menos de cierto número de grupos. Pero sucede que una maestra decide también intervenir en la formación de su grupo y lanza órdenes diferentes de las que la maestra adjunta indica, de tal manera que los niños siguen ambas órdenes porque saben que deben responder a las indicaciones que en lo general se dan para la formación (que en este caso asume la maestra adjunta) y también deben responder a su maestra. Los ni

ños no están dentro de los límites físicos ni sociales establecidos que les permitan responder a una u otra maestra, la situación de ambigüedad les lleva a realizar ambos tipos de ejercicios a pesar del esfuerzo de coordinación con que se enfrentan.

Los niños generalmente reconocen la decisión de su maestro y de los otros maestros de la escuela cuando se pone en práctica lo decidido. La forma de comunicar las decisiones a los niños puede ser de manera explícita o implícita, puede modificarse un poco pero son decisiones tomadas.

Además, aunque los niños deban responder a las peticiones de los maestros, ante una petición de un maestro que no es el su yo pueden oponer lo que su maestro les ha indicado y siempre pensará más la opinión de su maestro -aunque esté ausente- que la del que sin ser su maestro les ordene...así por lo menos mientras dura el año escolar:

La maestra D está con el grupo de la maestra B, quien no se presentó ese día. La maestra D les puso a los niños una actividad de Ciencias Naturales porque según comenta, cuando les quiso poner un ejercicio de Español, los niños protestaron: era la hora de Ciencias Naturales.

En este caso la maestra D respetó el horario establecido por la maestra B, ausente por ese día, y lo hizo a sugerencia de los alumnos. Podría haber solicitado que de todas formas hicieran lo que ella pedía y los niños tendrían que haberlo hecho, a pesar de que su maestra había establecido otro orden. Esto es posible, en parte, porque el manejo del horario es muy flexible y generalmente queda totalmente abierto a lo que cada maestro sugiera (mientras no afecte a otro grupo); pero también es posible porque niños y maestros se han dado cuenta de esa flexibilidad y en ella se mueven.

3. Las órdenes: una manera de comunicar las decisiones. Una de las formas en que se traducen las decisiones que se dan a conocer directamente a los niños, son las órdenes.

Un maestro puede dar órdenes a los alumnos del resto de la escuela, aunque no sean sus alumnos, por medio de actividades formalmente establecidas con tal fin, como vimos en el caso de las órdenes por micrófono durante la formación, órdenes directas en los pasillos, en el recreo.

Pero también puede dar indicaciones a alumnos que no son directamente sus alumnos, en situaciones particulares:

Como se programó una junta de Consejo Técnico para después del recreo, todos los alumnos deberían haber se ido a sus casas una vez terminado éste, pero aún quedan varios niños que vendieron tacos. A solicitud de la secretaria, el maestro R se acerca a los niños que en ese momento están recogiendo sus cosas, mercancía y el dinero que reunieron. Una maestra que junto al puesto come un taco de los que vendían los niños, al acercarse el maestro R le pregunta si son sus alumnos R le responde que no, se dirige a los niños y les pide que en cuanto acaben de levantar entreguen el dinero a su maestro y salgan rápido de la escuela pues de lo contrario tendrán que esperar a que termine la junta y salgan los maestros.

Como en este ejemplo, cualquier maestro puede acercarse a los alumnos de otro maestro, si éste no está presente, y darles indicaciones u órdenes respecto a algo: que le vendan un taco aunque ya se acabó el recreo, que recojan pronto y que entreguen el dinero a su maestro para que salgan de la escuela como el resto de los alumnos lo hizo ya. Se pueden dirigir a cualquier alumno de la escuela y solicitarle algún asunto, los alumnos responden a cualquier maestro que identifiquen como tal.

Los alumnos tienen que hacer caso a las órdenes de los maestros, de cualquier maestro, aunque los maestros, pueden o no hacer caso a lo que les requieran o exijan los alumnos. Pueden dejar de hacerles caso, sobre todo si no son sus alumnos. Esta posibilidad de hacerse caso se matiza tanto por la pertenencia cercana de unos a otros, como por el tipo de argumentación con que se puede aceptar o rechazar la orden (como el caso de la clase de Ciencias Naturales y la maestra D).

Hay órdenes con las que los maestros señalan claramente qué es lo que se espera que hagan los alumnos y quién o quiénes se espera que lo hagan: "Araceli, qué palabra es la que no entendiste", "Saquen (todos) el libro de lecturas de Español en la página..." Sin embargo no siempre es así. Muchas veces utilizan una gran variedad de formas de ordenar sin que el mensaje esté claro: los niños tienen que descubrirlo y responder ante él.

Así, a veces los maestros con una sola palabra dan una orden que significa más que lo que la palabra por sí sola indicaría en primera instancia "¡Otras!", grita la maestra y los niños entienden el mensaje: hay que tomar dictado de nuevas operaciones y resolverlas, cuando los niños escuchan esta palabra se sientan, se acomodan, toman sus lápices y están listos para recibir la indicación de los números que hay que escribir. Todo con una sola palabra. Otro ejemplo de este tipo de palabras-órdenes son: "¿Ya?", que significa "si están hablando quiere decir que ya terminaron, entonces guarden silencio y continuamos", o bien, "si no han terminado y están hablando dense prisa porque si no continuaremos aunque no haya concluido"; "Terminan" que significa "se acabó el tiempo, hayan o no terminado cambiamos de actividad".

Al dar las órdenes los maestros pueden especificar la materia de trabajo claramente o realizar alguna actividad que permi-

ta a los alumnos descubrir qué cuaderno sacar y qué materia trabajarán a partir de ese momento:

La maestra P les pide a los niños escriban en su cuaderno lo que va a poner en el pizarrón. Los niños preguntan si en el cuaderno de Español o en el de Matemáticas. Ella no contesta y sigue escribiendo. Un niño dice "en el de Español", seguramente porque ha reconocido que "antónimos y sinónimos" pertenece a esa materia.

Es frecuente encontrar en el salón de clases que una indicación dada no se aclare a menos que el maestro considere que las condiciones en que dio la primera explicación lo amerite y, en ese caso, puede ser que aclare la indicación. Pero puede no aclarar nada el maestro porque considere suficiente escribir el ejercicio para que, como en este ejemplo, los niños descubran que el trabajo refiere necesariamente a la materia de Español y saquen, de esta manera, el cuaderno correspondiente. Que se repita o no la orden, que se de con mayor precisión o no, es una decisión del maestro, decisión que puede ser tomada sin sentirse forzado ni obligado por la petición expresa de los niños.

Como se indicó, cuando un maestro se dirige a algún alumno en particular generalmente utiliza el nombre, el número de lista o algún pronombre acompañado de un gesto que permita al alumno saber que se trata de él. También puede dar órdenes sin utilizar ninguna de estas formas e identificar al alumno en cuestión con formas que se sobrentiende y que los alumnos logran distinguir porque sólo a un alumno en particular pueden ser dirigidas, el contexto lo define:

Un niño se acerca a la maestra D para decirle que otro niño le quitó su material (un trapito para hacer un pañuelo). La maestra en voz alta y aparentemente dirigiéndose sólo al niño que se acercó emplea un tono que es posible escuchar en todo el salón y le dice que le pida el trapito a quien se lo quitó, que sí se lo van

a regresar. Mientras dice estas palabras, la maestra coloca en la solapa de la camisa del niño, una aguja que él traía en la mano. Le advierte al niño que tenga cuidado de no picarse y éste, poco después, se va tranquilamente a su lugar.

En este caso la maestra D decide dirigirse aparentemente sólo al niño afectado, pero al hacerlo se refiere a quien le quitó el material y le dice que se lo devuelva sin que ella tenga que pedírselo directamente; le dice "devuelve ese material", pero se lo dice indirectamente. El niño que se va a su lugar lo hace con tranquilidad porque sabe que, en caso de que no le regresen el trapito puede regresar nuevamente con la maestra y ésta, posiblemente, decida entonces solicitarlo directamente a quien se lo quitó. Porque una orden puede no tener apariencia de orden pero serlo, y la forma en que se presenta a los niños depende de cómo el maestro decide en cada caso, o en general, manejarse con su grupo.

Al trabajar el maestro puede decidir en su grupo cómo hacerlo y así lanzar órdenes generales, pedir o exigir silencio de manera que parezca que se refiere a todos y a nadie en particular o a alguien en particular, pero ese alguien servir de pretexto para advertir a los demás que, como él, podrían recibir la misma llamada:

Mientras los niños resuelven un ejercicio las maestras P. y D. platican a un lado del escritorio. La maestra P, maestra del grupo, de vez en cuando se dirige a los niños para llamarles la atención por la forma en que están trabajando: "Oye Raúl, guarda el libro, si lo necesitaran les hubiera pedido que lo sacaran, esto ya lo vimos"; "José, si no te callas voy a empezar a sacar gente"; "Están empezando a levantar el volumen..."; "Oye Raúl, van a empezar a salir... pero a su casa si no te callas"; "No se copien". Los niños levantan la vista cuando la maestra habla, algunos sonríen según el comentario, otros siguen con su trabajo. Casi todos trabajan juntos: con el del lado, con los de atrás; se escu-

cha muy poco ruido, se siente el trabajo.

Detrás de cada intervención de la maestra P hay una regla a seguir: la maestra ordena algo, una forma de trabajo que, según concierna a uno o a todos los alumnos del grupo puede esperar que en lo general, a pesar de dirigirse a un alumno en particular, se obtenga la respuesta deseada incluyendo otros alumnos aún sin nombrarlos directamente. Una orden y su comentario dirigidos a Raúl, sirven de advertencia tanto para Raúl como para el resto de los alumnos, lo mismo sucede con la advertencia a José. La maestra define las reglas del juego, aún cuando dependiendo de las respuestas de los niños lo modifique; en sus manos tiene una autoridad conferida que define el peso de sus solicitudes: son órdenes,

En resumen cuando los maestros dan órdenes dentro de la escuela, pueden hacerlo no sólo con sus alumnos sino, dentro de los límites que la situación impone, ordenar a cualquier alumno de la escuela. Sus órdenes pueden expresarse claramente o suponer una interpretación de lo que se pide, de lo que se ha decidido y cada maestro decide si importa mucho o no que los niños entiendan tales decisiones.

La claridad de las órdenes parece estar relacionada con los alumnos a los que se dan: si son alumnos cualesquiera se es más claro que si se dan órdenes a los alumnos del grupo que el maestro atiende, a los de su grupo. De esta manera se gesta una especie de juego de adivinanzas detrás de la manera de dar y recibir órdenes en el salón y es un juego posible de establecer dada la cantidad de tiempo que conviven maestros y niños: si en una ocasión no se entiende cuál es el sentido de la orden, seguramente habrá otras oportunidades semejantes para descubrirlo. Si los niños no responden con la rapidez y certeza que se espera, hay tiempo para que lo hagan o para que el maestro varíe la manera

de ordenarlo si así quiere hacerlo. Finalmente depende de los maestros cómo comunicar las órdenes a los alumnos.

4. Las solicitudes de atención en el salón de clases: una condición para el trabajo. Básicamente quienes dirigen el trabajo dentro del salón de clases son los maestros y para hacerlo requieren solicitar la atención de sus alumnos. Para lograr esa atención los maestros adoptan diversas estrategias a las cuales los niños tienen que adaptarse según el maestro con el que les toque: manejo de la voz (subir o bajar el volumen o subirlo e irlo bajando poco a poco según se obtenga la atención), manejo del cuerpo (palmadas, observar directamente a los ojos a los niños), uso de materiales (láminas, pizarrón):

La maestra B entra al salón y pide silencio. Habla dirigiéndose a todos los niños y explica que van a hacer unos ejercicios "como los que vendrán en el examen". Consigue que 6 o 7 niños la miren y adopten una actitud de atención a lo que dice (dejan de hacer lo que hacían mientras el resto del grupo continúa haciendo otras cosas). La maestra parece darse cuenta de esto porque entonces usa el pizarrón al tiempo que dice: "Si viene por ejemplo 'Raya de la siguiente cantidad la que indique la cifra correcta'..." Continúa: "Ciento treinta mil cincuenta y seis..." (escribiendo los números). Con la escritura de las cifras, los niños empiezan a hacerle caso.

La maestra B intenta centrar la atención de sus alumnos haciendo alusión al ruido. Al empezar a hablar del trabajo que en ese momento harán se da cuenta de que pocos alumnos realmente tienen actitud de escucharla. Puede optar por pedir atención volviendo a pedir silencio, pero decide continuar apoyándose en un recurso más: el pizarrón. Con este recurso los niños, al ver que la maestra escribe algo, centran su atención en lo que dice y hace. Entonces la maestra ya puede darles las explicaciones e indicaciones que quiere pues ha conseguido la atención necesaria para empezar a trabajar.

Y una vez que un maestro obtiene la atención de los niños se presenta de manera natural el dar órdenes, indicaciones o explicaciones respecto al trabajo a desarrollar.

5. Algunas reglas que se manejan en el salón de clases. Para trabajar se manejan reglas al interior de cada salón de clases, reglas que rigen allí, con quienes forman parte del grupo. Pueden existir reglas para los alumnos que para los maestros pueden resultar privilegios. La consulta de materiales cuando se tiene alguna duda, la poca claridad en las explicaciones sin que alguien solicite mayor claridad y la posibilidad de errar sin ser sancionado, son algunos ejemplos de estas reglas aplicadas de manera desigual para alumnos y maestros.

Una regla que existe en el salón es no consultar ni el libro ni al compañero del lado a menos que el maestro lo permita. ¿Qué sucede con esta regla cuando un maestro tiene que explicar algo a los alumnos y no lo maneja muy bien?:

El maestro R traza en el pizarrón un disco de Newton. Al mismo tiempo indica a los alumnos qué medidas considerar para trazar, junto con él, los suyos. Para trazar el círculo y respetar el tamaño que debe tener cada color el maestro consulta constantemente el libro. Cuando se equivoca simplemente borra, les dice a los niños que el color que borró -y que los niños ya habían trazado también- no es de esa medida sino de otra. Borra y vuelve a trazar. Los niños -que protestan, esperan a que termine el maestro para estar seguros en esta ocasión, o siguen trabajando- deben volver a trazar el espacio de ese color aunque esto implique mayor trabajo para los que estaban coloreando ese espacio con el color que antes el maestro les había indicado.

Los niños de 6o. están resolviendo un ejercicio de raíces cuadradas. Hay dificultad para resolverlas: el maestro lo nota al hacer un comentario en voz alta mientras camina entre las filas diciendo "Acuérdense que se divide en grupos de dos a la derecha y se empieza por la izquierda". Los niños trabajan consultándose entre sí, copiándose cuando de plano no entienden. Un niño junto al que estoy sentada, como disculpándose porque le cuesta trabajo responder el ejercicio, me dice: "Es que casi nos las acaban de enseñar". Otro niño cercano, refiriéndose al maestro con un movimiento de cabeza, explica: "Es que le ayudaron. La maestra B, vino y nos la dijo de una manera, el maestro nos la había dicho de otra. ¡Así cuándo vamos a aprender!". Otro niño comenta que mejor llevará su calculadora (Así, sea como sea el procedimiento, obtendrá el resultado correcto).

Ambos maestros pueden consultar -el libro o a un compañero- si tienen duda de cómo hacer el trabajo, buscando la claridad y certeza en los conceptos o actividades que les ponen a sus alumnos. Es factible y, es válido consultar, si uno es el maestro. Si en la búsqueda de esos apoyos se equivocan o crean mayor confusión en los alumnos es otro asunto. El hecho es que pueden consultar abiertamente a otra persona o material, lo pueden hacer sin que nadie les pida que cierren el libro, o que guarden los apuntes, o que no se copien o pregunten al compañero. Pueden hacerlo y pedir, además, que los niños resuelvan correctamente los ejercicios sin este apoyo.

Así como los maestros pueden consultar las dudas que tengan, también pueden dar una explicación confusa o errónea, sin que nadie les exija mayor claridad:

Una niña tiene duda de lo que significa la palabra "cordero". Están leyendo un texto y se les pide que encuentren las palabras de las que desconocen el significado. Aunque el texto habla de los corderos la niña expresa su duda. El maestro J pregunta al grupo qué significa la palabra "cordero"; los niños dicen que significa "borrego" y un niño agrega "hijo de la oveja" (frase que obtuvo al consultar el diccionario) Entonces el maestro retoma parte de lo del dicciona-

rio y parte de lo que dijeron los niños, porque supone que así es y dice: "hijo de la oveja o de la borrega". Y añade que borrega, cordera y oveja "son iguales, aun que tienen algo de diferente". Es un ejercicio para definir.

Durante el ejercicio de definición, al trabajar con la palabra "cordero" surgen dos palabras más a las que se asocia: borrego y oveja. El maestro toma las tres palabras y, como sabe que tienen que ver unas con otras, las acomoda como considera que es. Pero la consideración que hace muestra que tiene una duda: sabe que tienen que ver unas con otras pero parece suponer que si existen tres palabras diferentes es porque alguna diferencia habrá. Resultado: es igual pero diferente, aunque no se aclare. La explicación de lo que significa "cordera" resulta confusa, pero aunque los alumnos puedan preguntar más cuando tienen duda y es permitido hacerlo, es opción del maestro contestar o enviarlos a alguna fuente que les saque de dudas sin que le sea exigido más.

Los maestros, como los alumnos, como cualquiera de nosotros, cometen errores. Errar en el salón de clases puede llevar a diferentes actitudes de los maestros cuando los alumnos yerran: se les corrige inmediatamente, se les califica, se les regaña, se les pide que rectifiquen. En el caso de que sea el maestro el que yerre también se le abren diferentes posibilidades de reacción ante su error:

La maestra P al revisar un trabajo de Matemáticas no se fijó que el único niño que terminó de resolverlo cambió un número que le permitió encontrar una solución antes que los demás alumnos y esta rapidez provocó que todos en el salón, la maestra incluida, se concentraran en el reto que, a partir de ese momento significó resolver el ejercicio como el alumno que lo terminó. Al darse cuenta la maestra de que hubo un cambio de número en el ejercicio resuelto y que esto eliminó cierto grado de dificultad, con alivio y tranquilamente le dice al grupo lo que sucedió. Inmediatamente después agrega que entonces todos pueden

cambiar algún número con tal que les salga completo el ejercicio. Desde ese momento la maestra ya no intenta más resolver el ejercicio mientras los niños, con nuevos bríos, continúan trabajando.

Están pasando a leer un texto en voz alta frente al grupo, una vez que lo leyeron en silencio en su lugar. En la lectura aparece la palabra "furtivos". El niño que está al frente la lee correctamente pero el maestro interrumpe su lectura para "corregirla" indicándole que se dice "fúrtivos". El niño escucha y se dispone a seguir leyendo una vez repetida la palabra como el maestro la pronunció. Poco tiempo después hacen un ejercicio que viene en el libro para apoyar la lectura del texto. El maestro pregunta palabras que no hayan comprendido: "Furtivo", dice Araceli. Entonces el maestro se dirige al grupo y les pregunta a los demás niños que quién puede decir lo que significa "fúrtivo". Nadie responde. "Saquen su diccionario a ver qué quiere decir 'fúrtivo'", pide el maestro. "Furtivo, ¿no?", dice una niña con un tono que puede escuchar el maestro dirigiéndose a él. El maestro no contesta y sigue trabajando.

Mientras ambos maestros se equivocan, uno al revisar el trabajo, otro al corregir una actividad de lectura, ambos salen de la situación: abriendo las posibilidades de trabajo de los niños (en el primer caso), otros más ignorándolos (en el caso de "furtivos-fúrtivos"); y hay otros maestros que se corrigen sin mayor problema esperando que, sin más, los niños rectifiquen lo que hicieron por equivocación del maestro (como en el caso citado del trazo del disco de Newton); también hay maestros que, se den o no cuenta los niños, se ríen de su error. Así los maestros salen de la situación sin mayor problema porque a ningún maestro en su salón, con su grupo, un tercero hace evidente -con palabras y actitudes como en el caso de los alumnos- que ha errado, cuando más se le da a entender. Pocas son las veces que un maestro maneja abiertamente que ha cometido un error, porque aunque evidentemente los maestros se equivocan, parece que no se considera necesario ni válido manejarlo así como en el caso de los alumnos ni frente a ellos. Lo muestre como una situación intrínseca al hombre, lo ignore, o realice alguna modificación sin mayores expli-

caciones al advertir el error, es una de las decisiones que los maestros adoptan y que no necesariamente coincide con la forma en que reaccionan ante los errores de sus alumnos.

Una de las formas como se pueden apreciar los aciertos y errores de los alumnos es la revisión de los trabajos, revisión que en general deriva en calificación. Así pues en el salón de clases se revisa y se califica. ¿Cómo se hace?

En el salón de clases tanto maestros como alumnos pueden participar en la revisión, aunque el maestro decide si se apoya con los niños (intercambiando cuadernos entre sí), o si él solo revisa los trabajos de todos. Este tipo de revisiones supone siempre una calificación.

En cualquier caso cada maestro establece un orden para revisar y es un orden que puede variar dependiendo del trabajo de que se trate: si son trabajos supuestamente terminados por todos en el momento de iniciar la revisión (como las tareas), o si son trabajos que pudieron ser concluidos por algunos alumnos y por otros no.

Cuando un maestro decide revisar un trabajo del primer tipo (como las tareas), generalmente califica en el momento y sigue un orden establecido y aprendido-reconocido por los alumnos. Esto supone, por lo general, que los niños se acerquen al escritorio del maestro. Hay maestros quiénes, por ejemplo, llaman fila por fila a los niños, a veces incluso primero a las niñas y luego a los niños; hay otros que piden se acerquen al escritorio con su cuaderno, de dos en dos, empezando por los de enfrente de cada fila hasta los del final; y hay los que llaman por orden de lista.

En cambio, cuando se revisan trabajos elaborados durante la jornada escolar, aumentan las variaciones en el orden que se solicita a los niños seguir para revisarles. Generalmente en estos casos es cuando los maestros admiten apoyarse en los alumnos para la revisión, aunque no siempre todos los niños hayan concluido; hay maestros que caminan entre las filas y se acercan a quienes terminaron para calificarles en su lugar; hay quienes -como una maestra de 1er. grado- admiten que prácticamente todo el grupo esté al frente del salón esperando ser calificados... pero formados; y hay los que admiten que una cierta cantidad de niños esté esperando junto al escritorio a ser calificado mientras no sean muchos los que se amontonen al frente, porque entonces el orden se altera:

La maestra P está sentada en su escritorio y los niños empiezan a concluir su trabajo: uno de ellos se para, se dirige a la maestra, ella le califica y él regresa a su lugar. Así continúa la revisión-calificación hasta que se juntan más de tres niños al mismo tiempo para que les califiquen. Entonces la maestra manda a todos los niños a su lugar y les pide que cuando terminen dejen su cuaderno abierto sobre el escritorio: ella los calificará allí y una vez que termine de revisar cada cuaderno, les llamará para que lo recojan.

Porque en el salón existen reglas y un orden a seguir también para revisar trabajos. Este orden lo deben aprender los niños de acuerdo con lo que cada maestro solicite y aunque esa solicitud se vaya conociendo o modificando con la práctica; deben aprenderlo los niños de cada maestro por el que pasan a lo largo de la escuela, porque cada maestro lo define según su criterio. Está establecido que él tiene que revisar. El establece cómo hacerlo.

## 6. La revisión y la calificación de los trabajos en el aula.

Al revisar las tareas y otros ejercicios los maestros adoptan diversas modalidades: pueden hacerlo con base en una clave de respuestas con la cual comparar los resultados obtenidos por cada niño y lo que tendría que haber contestado; pueden hacerlo como un ejercicio de revisión colectiva y pasar frente a los niños (a veces varios niños a la vez) para resolver cada reactivo frente a todos supuestamente para que el grupo en su totalidad vea cómo se resuelven y de qué manera se obtiene el resultado (aunque muchas veces esto sea más un supuesto ya que generalmente los mismos niños tapan con sus cuerpos el trabajo que realizan en el pizarrón y sólo cuando han terminado dejan libre el espacio que permite ver qué se hizo); hay maestros que resuelven los ejercicios en el pizarrón, apoyándose en las respuestas que los niños les dan a cada paso del ejercicio; hay también quienes resuelven solos, frente a los niños, los ejercicios.

La revisión de trabajos, por lo general, deriva en una calificación y, obviamente, quien tiene posibilidades de calificar en el salón de clases es el maestro. Es el único que puede hacerlo para que la calificación sea válida. El tiene en sus manos las decisiones de señalar qué calificar, cómo hacerlo y cuándo hacerlo y por supuesto para esas decisiones se apoya en los alumnos; puede tomar la revisión y calificación de los trabajos como una tarea colectiva o como una tarea que recae completamente en sus manos, pero se ve restringido por la normatividad oficial referida a las evaluaciones.

En la escuela existen diferentes tipos de calificación de los trabajos: la calificación del "diario", la de las tareas y ejercicios, la calificación de los exámenes y la calificación que aparece en las boletas (que no necesariamente corresponde a las otras calificaciones). La relación y variación entre esas cali-

ficaciones en relación con un mismo alumno queda en manos del maestro.

Lo mismo sucede respecto al punto de vista desde el cuál los maestros califican. Al revisar y calificar un trabajo puede buscarse la lógica del niño, preguntarle por qué resolvió de esa manera el ejercicio o, simplemente, optar por la lógica propia como única forma de resolver el ejercicio:

Es un 6o. grado. Los niños trabajan en un dibujo por que están en Artes Plásticas. El maestro J observa el dibujo que le muestra uno de sus alumnos: es un "pitufo" que dibujó con la técnica que están empleando (cra yones y tinta china). El niño copió el dibujo del pitufo de una estampa impresa que presenta al pitufo en primer plano y con cierta perspectiva de manera que el horizonte aparece como una línea detrás de la figura del pitufo y que lo cruza por detrás a la altura de las rodillas. El maestro ve el dibujo y le pregunta al alumno si su pitufo está volando. Sin esperar respuesta del niño le pide el clavo con el que raspó la tinta china y marca, sobre el dibujo, varias rayas de bajo de los pies del pitufo para que, según él, tenga dónde pararse. Después le regresa su dibujo.

Este es un ejemplo donde el maestro considera su punto de vista exclusivamente para interpretar el dibujo. No intenta buscar por qué en el dibujo que hizo el niño no aparece el suelo como él esperaba que apareciera. Corrige como supone debía ser realizado el dibujo y aunque el niño sí representó el suelo el maestro ignora el posible significado de esa raya que cruzaba por las rodillas del muñeco y esa otra posibilidad de representar el suelo. Corrige y califica partiendo de su criterio. No hay tiempo para que los niños aclaren, muestren, protesten al menos abiertamente.

Generalmente cuando los maestros califican ponen una nota (un número, una "paloma", un sello, una letra) y a veces esa nota se convierte en un recado:

"¡Griselda!", llama la maestra. "¿Qué no hiciste la tarea? Ven con tu cuaderno". Los niños que están frente a la niña comentan que le van a poner un recado a Griselda.

Al revisar la tarea resulta que Griselda no tiene posibilidades de nota porque ni siquiera hay qué calificar, no resolvió la tarea. La maestra decide ponerle un recado como en la mayoría de los casos en que un alumno no cumple con la tarea. Y así como hay calificaciones altas y bajas hay recados "buenos", "malos" y "no tan malos", como en el caso de Griselda:

Ya le pusieron el recado a Griselda, un recado que fue escrito con mucha energía, como incrustando el lápiz en cada rasgo que la maestra hacía. Griselda al regresar a su lugar se nota preocupada, pero en realidad no mucho, como si tuviera una molestia pasajera. Se sienta y sigue trabajando en las multiplicaciones que hacía cuando la llamó la maestra. Resulta que el recado de Griselda no tiene fecha y, según los niños, los recados que tienen fecha tienen que ser firmados por los papás, éste no.

La maestra puede poner recados porque no se cumplió con la tarea, porque se está platicando en el salón durante las clases, porque no se llevó el material que se solicitaba, porque decide que es importante comunicar a alguien más que al niño, la necesidad de que responda conforme los requerimientos que ese año se establecieron en el salón al que asiste. Las consecuencias que acarreen a los niños estos recados pueden ser o no consideradas al decidir hacerlo.

Pero hay otras formas de enfrentar el incumplimiento de algún trabajo o el haberlo hecho erróneamente. Puede suceder que el maestro solicite repetir correctamente el ejercicio dentro o fuera del salón de clases, en casa o durante la jornada escolar:

Un niño fue sacado del salón del maestro J porque resolvió mal el ejercicio de Español que consistía en inventar una serie de enunciados, escribirlos y analizarlos gramaticalmente en sujeto, predicado, modificadores, "ojetos" directo, indirecto y circunstancial. En el pasillo está con su cuaderno y con cinco compañeros más que salieron del salón por razones diferentes: no llevaron la tarea extra que les dejó el maestro y que consistía en repetir 400 veces una frase que les puso por estar hablando en clase. La condición para regresar al salón, en cualquier caso, consiste en terminar el trabajo, mostrárselo al maestro y si él está de acuerdo en que ya se cumplió con lo convenido, el niño podrá sentarse en su lugar dentro del salón, si no seguirá fuera del aula.

En ocasiones, como en este caso, repetir el trabajo supone salir del salón, y si se desea reingresar al mismo, debe terminarse el trabajo y solicitar el permiso para entrar, permiso que solamente el profesor puede otorgar.

Como hemos visto los maestros tienen la posibilidad de reaccionar de diferentes maneras ante la calificación y revisión de los trabajos: tachar, corregir, sacar a los niños, poner recados... Los maestros tienen, además, la posibilidad de errar sin que nadie les tache, les corrija por escrito, les saque del salón o les ponga un recado. Porque dentro del salón, de su salón, ellos mandan, ellos deciden.

Durante un año maestros y alumnos comparten el salón de clases como espacio común, aunque pertenezca a ambos ese espacio, los maestros se erigen como los verdaderos dueños del lugar: determinan la manera de ocupar ese espacio (asignan lugares o permiten que los niños los seleccionen), deciden a qué hora y para qué usarlo (alterando o no las actividades normales de su grupo y mientras no afecte al resto de la escuela), deciden si usar o no los pasillos de la escuela para algo más que deambular en ellos. Lo deciden para los niños y para ellos mismos: en el salón los maestros se pueden ubicar dentro de ciertos límites en

donde quieran, como quieran, cuando y con quien quieran, no importando mucho que estén allí o no los alumnos. Todo esto lo pueden disponer los maestros sin dejar de cumplir con las actividades y normas generales de cualquier escuela. Pueden hacerlo por que de alguna manera el salón y los alumnos son "suyos".

Esa relación de pertenencia que se establece desde el inicio al fin del año escolar poco a poco se vislumbra como una pertenencia desigual: a uno le pertenece más el otro y por eso uno puede decidir más respecto al otro, no importa la cantidad que esté del otro lado (son muchos alumnos y un solo maestro), y no importa porque de hecho hay una autoridad concedida a los maestros desde la institución, desde los padres, desde los mismos alumnos.

- Los maestros y los niños: las reglas que se rompen.

Las reglas del juego en el salón las establecen los maestros y son ellos quienes pueden romperlas. Pueden establecerse reglas para los niños que no necesariamente rigen para los maestros, actividades prohibidas para unos y permitidas para otros.

Enseguida se presentan ejemplos de algunas de las reglas que se manejan en la escuela y que se vuelven tan flexibles para los maestros que llegan a romperlas abiertamente frente a los demás sujetos de la escuela y, a veces incluso, apoyándose en ellos. Los ejemplos se centran en cuatro actividades que normalmente tienen cierto horario y condiciones para ser permitidas a los alumnos y que, de manera sucinta se verá cómo pueden ser utilizadas por los maestros: el consumo de comida, las conversaciones, las ausencias y los juegos.

1. La comida y los maestros en la escuela. La actividad de comer, dentro de la escuela, tiene posibilidades de realizarse para cualquiera que esté en ella a la hora del recreo. Hay quienes

antes o después de la entrada a la escuela comen algún dulce pero, en general, es a la hora del recreo cuando oficialmente se consumen alimentos. Por lo menos esto es lo que se supone.

Sin embargo, aunque la posibilidad de comer a otras horas dentro del horario y espacio escolares está restringida para la mayoría de quienes allí asisten, para los maestros esta posibilidad se agranda considerablemente.

Un maestro envía a otro una rebanada de pastel para que lo pruebe. La posibilidad de que una niña lo lleve al salón del maestro convidado permite que circule comida por los pasillos de la escuela, que la niña se sienta orgullosa de su encargo. Para los niños circular la comida (desayunos o mercancía de la cooperativa) fuera del recreo se reduce a situaciones específicas y casos excepcionales que, por lo general, son permitidas por los maestros (la comida que se acostumbra dar el Día del Niño, por ejemplo).

Pero no sólo se puede llevar comida preparada y comerla con o frente a los niños, incluso se puede preparar en el salón, durante la hora de clases:

Falta aproximadamente media hora para el recreo. En el salón de la maestra P la maestra D, quien está de visita allí, me invita un café o un té, según prefiera. Me encuentro sentada en una de las bancas del centro del salón, junto a una alumna que, como el resto de sus compañeros, trabaja en el ejercicio que les puso su maestra. D me hace la invitación en voz alta, como si no hubiera nadie más en el salón, como si estuviéramos en su casa. (El ofrecimiento de café o té es posible porque en el salón la maestra P tiene una parrilla para calentar el agua, azúcar, café, té). Un poco después llega al salón el maestro S, amigo y vecino de salón de la maestra P: viene a tomar su cafecito.

En otra ocasión la maestra D trabajaba con un grupo, deja a éste ocupado repartiendo los desayunos y, con el encargo de que sigan trabajando sin salirse del salón, sale. Va al salón de la maestra P, para tomar su cafecito "porque ya es hora".

La preparación del café puede suponer armar un "tenderete" para disfrutarlo y establecerse una hora diariamente para reunirse dos o más maestros a tomarlo. Mientras tanto los niños trabajan en el ejercicio o actividad que se les encarga; ellos no pueden armar su "tenderete" en el salón, los maestros sí.

Hay ocasiones en que para disfrutar una comida entre todos los maestros llega a suspenderse media jornada de trabajo, por ejemplo cuando:

Se realizará junta de Consejo Técnico y los niños salen de la escuela después de la hora del recreo. Es difícil juntar a los maestros suficientes para dar inicio a la reunión pues como es fin de año civil algunos maestros se tardan en salir de los salones y de "despachar" a sus alumnos. El director trata de reunir a los maestros y poco antes de empezar la junta comenta que cuatro maestras están prendiendo el anafre para que, después de la junta y antes de las 12:30 (hora de salida) dé tiempo para preparar las carnes asadas con las que festejarán el fin de año. Mientras tratan de encender el anafre las maestras juegan, ríen, se divierten. La junta no tarda mucho pues "hay que ir al festejo".

Los niños salen a sus casas después del recreo porque se realizará junta de Consejo Técnico, seguramente con este argumento se les autorizó el trabajo sólo hasta medio día con los niños. Sin embargo al mismo tiempo se programa una reunión social entre los maestros, una comida que se menciona en varias ocasiones durante la álgida junta que se desarrolla mientras las maestras comisionadas preparan el anafre y las carnes asadas. Una vez terminada la junta los maestros se dirigen al lugar donde se instaló la reunión y comen, platicando algunos, otros sólo comiendo.

Aunque los niños pueden comer a escondidas o con el permiso de los maestros, la posibilidad de hacerlo abiertamente y sin permiso, a cualquier hora y en cualquier parte de la escuela mientras los niños tengan algo que hacer, es sólo una posibilidad de los maestros. Es así aún durante el festejo del Día del Niño, festejo que como mencionamos generalmente consiste en dar comida a los niños, o en las kermesses que se organizan en la escuela, y que son planeadas, dirigidas y conocidas previamente por los maestros. No todos los maestros comen en el salón ni a otra hora que no sea el recreo, pero todos tienen la posibilidad de hacerlo.

2. Los maestros y las pláticas en el salón de clases. Es sabido por todos, por la experiencia personal, que en la escuela uno puede platicar cuando es alumno, a veces sin que el maestro lo descubra y otras veces porque el maestro lo acepta. También es sabido que maestros y alumnos platican en el salón de clases, sin embargo, la actividad de platicar es cualitativamente diferente entre unos y otros. La plática de los niños existe mientras el maestro lo permite o no se da cuenta. Mientras tanto los maestros pueden platicar mientras los niños trabajan y lo pueden hacer fuera o dentro del salón:

La maestra P, después de un rato de estar conversando con la maestra D y conmigo (ambas de visita en su salón), nos invita a que salgamos un momento al pasillo para comentarnos un asunto que considera confidencial. Se trata de un niño al que le sustrajeron dinero que ganó trabajando y que llevó a la escuela para comprar se un yo-yo saliendo de allí. P dice que supuestamente el compañero de banca de ese niño se lo sacó. Cuenta cómo dice P que sucedió y le dice a D que llamará a la mamá del que al parecer tomó el dinero para pedirle que sea pagado al que lo perdió (aunque el acusado niega haber tomado el dinero). Después le comenta a D de otro niño cuya mamá entrará a trabajar como sirvienta para ganar un poco más de dinero y, por último, se ponen a platicar de las peripecias que el esposo de una de ellas ha tenido en su trabajo. Todo esto lo platican en el pasillo, mientras los niños trabajan en el salón.

Este ejemplo muestra que los maestros pueden platicar, dentro o fuera del salón, de cosas relacionadas con la escuela o no, pueden hablar de cualquier cosa que incluso puede ser escuchada por los niños y, si no quieren que les oigan, optar por salir del salón para comentarlo. Aunque puede platicarse de los niños como si estuvieran y, a la vez, no estuvieran:

P y D platican de un comentario que hice a D respecto a lo calladitos que son los alumnos de P. Esta maestra, emocionada, dice que sí, que "son muy lindos" y, sin mayor recato, me muestra a los que considera más lindos de todo el grupo, los que son más trabajadores (señala a un grupo de niños que están casi frente al escritorio junto al que estamos paradas). Los niños nos miran, seguramente escucharon lo que se está diciendo porque el volumen de voz que emplea la maestra lo permite y porque además pareciera que ellos se dan cuenta. Inmediatamente después P me dice que "...de esos los más inteligentes son: ..." y señala a tres muchachitos de este grupito.

Ante el entusiasmo que muestra la maestra P al comentario respecto a sus alumnos, muestra (señala y menciona) a los niños que considera más lindos y dentro de ellos a los más inteligentes, lo hace al parecer sin importar que los niños la escuchen, aún cuando eso supone descalificar a otros. Los niños se convierten por un momento en objetos sobre los que se puede platicar en el salón de clases.

Para platicar, entrar y salir, los maestros tienen la posibilidad de hacerlo, de desplazarse sin pedir permiso, abiertamente y en el momento en que lo decidan o requieran, a diferencia de los niños.

Por último hay muchos momentos de la jornada que de hecho se prestan para platicar: mientras es la hora de formación de entrada y se reúnen en el salón de maestros para firmar, mientras avanzan los grupos a los salones, mientras los niños "hacen depor

tes" solos, los ponen a resolver algún trabajo o se forman después del recreo, mientras los maestros van por los desayunos. En esos momentos y en los que además cada maestro busca y abre, se platica, se chisimea, se critica, se ponen de acuerdo, se consultan, se ayudan, Pueden hacerlo, controlan el tiempo, el espacio y a sus alumnos.

3. Algunas formas de ausentarse del salón de clases. El poder ir de visita a otros salones, para tomar café o platicar con otros maestros supone que los niños tengan algún trabajo por hacer. Bajo este requisito básico puede ser que los maestros salgan del salón de clases físicamente, como una posibilidad de ausencia: salir del salón porque los mandan llamar a junta, porque tengan que recibir o repartir mercancía de la cooperativa, porque ensayan un bailable con otros maestros para el Día de las Madres, porque desean un café, porque necesitan un borrador. Platican, se asoman desde el pasillo, miran desde la ventana hacia la calle. Esas y otras posibilidades las tiene el maestro mientras no rebase los límites físicos de la escuela durante la jornada°.

Como se ha mencionado, el desplazamiento físico que los maestros pueden tener en el espacio y el tiempo escolares es un privilegio que de una u otra manera ejercen y que ningún otro sujeto de la escuela, a excepción del conserje, puede utilizar con tanta soltura y seguridad como lo hacen los maestros.

---

(°) En una de las escuelas en las que trabajé como maestra cabía incluso la posibilidad de ausentarse por un momento físicamente de la escuela siempre y cuando el director estuviera enterado y concediera el permiso para hacerlo: una maestra salía todos los días a la hora del recreo a comprar las tortillas para su casa.

Esas ausencias físicas consisten en un desplazamiento físico de su persona hacia algún lugar que rebase los límites que impone la puerta y paredés de su salón de clases. Sin embargo, hay otro tipo de ausencias de los maestros, las ausencias que permiten hacer abstracción de los niños, de lo que sucede a su alrededor y actuar como si no hubiera nadie más que ellos en el salón°:

La maestra M revisa la tarea: llama a los niños por su nombre o apellido. Una vez que el niño o niña llega junto a su escritorio, toma el cuaderno y se "mete" literalmente a calificar. Parece ignorar lo que pasa a su alrededor: agacha la cabeza como dejándola caer, en coge y echa los hombros hacia adelante, toma su pluma y usando un cuaderno desde donde compara los resultados de cada niño, pone "palomas" y "taches". Sólo cuando ha terminado de calificar "regresa" al salón. (En el momento en que llegué al salón la maestra también revisaba trabajos y hasta que los niños corearon "Buenos días, maestra", la maestra M levantó la vista del cuaderno que calificaba).

La concentración que muestra la maestra M al calificar le permite ignorar lo que pasa a su alrededor, desaparecerlo al menos psicológicamente mientras revisa, y la revisión es una de las actividades más frecuentes que permite a los maestros "salir" sin salir un momento del salón.

Esa posibilidad de salirse del salón -física o psicológicamente- supone ignorar lo demás, "desaparecer", metafóricamente hablando, a los alumnos y/o a otros niños de la escuela. Esta situación es frecuente cuando un maestro entra al salón de otro

---

(°) Jules Henry (1975:48-49) habla de "extracción ilusoria" a esta disociación que hace el adulto para extrarse mentalmente de la situación que le resulta perturbadora u hostil y de la que el maestro hace uso también.

maestro: aunque puede suceder que al entrar salude a los niños también sucede que entra, habla con el maestro y sale como si el maestro con el que habló estuviera completamente solo. El evento en que la maestra P platica con otro de las características intelectuales de sus alumnos en su presencia ("los más inteligentes"), puede ser un ejemplo de este trato.

Hay situaciones en las que se puede ignorar a los niños de tal forma que, para el maestro al menos, desaparecen prácticamente del lugar. Una vez decidido que esos niños no deberían estar allí el maestro actúa como si en realidad no estuvieran:

#### 4. Los jueces de las maestras. Las maestras pueden jugar y jugarán

Este día saldrán varios grupos para visitar un museo. La maestra C, de 1er. grado, es una de las maestras que llevará a su grupo de visita. Como el día anterior no fue a la escuela por una junta que hubo en la Inspección, pide a una de las maestras que controla lo de la visita le dé la lista de los niños de su grupo que pagaron el día anterior. Dice que no llevará a más de los cuarenta que tenía programados. Un rato después, frente a la fila de su grupo, en el patio en que están formados, hay dos niños recargados en la bardita. Ellos me platican que no pagaron lo del pasaje porque sus papás no tenían dinero. No saben qué pasará con ellos este día en que el resto del grupo y su maestra saldrán de excursión (...). Llegan los camiones en que se irán de excursión y la maestra avanza con todo su grupo excepto los niños que sacó y que se quedan recargados en la barda mirando al grupo, se quedan allí como cualquier cosa. No se les dirige ni una palabra, ni siquiera una mirada: se quedan allí, simplemente.

Los dos niños separados de la fila (un niño y una niña) porque no cumplieron con un requisito básico para poder ir de excursión se quedan en la escuela. La maestra de grupo los saca de la fila y parece que desde el momento en que los separa del resto del grupo los niños ya no existieran más, al menos por el momento. El problema no es de la maestra, aunque sean sus alumnos o de cualquier otra maestra, y pasa a ser exclusivamente un problema de los niños; la maestra ya no se refiere más a ellos. No se

resalta el hecho de si los sacó con o sin razón sino el que, al sacarlos, les hace pasar a una categoría de cosas a las que puede ignorar sin ningún problema.

Porque un maestro puede sacar a sus niños del salón o de la escuela, de la fila y siguen siendo sus alumnos; puede ignorarlos pero siguen estando allí, son sus alumnos, así como él sigue siendo el maestro de esos niños, aunque ellos no puedan desaparecerlo o sacarlo, cosificarlo. La relación que se establece entre maestro y alumnos no permite esa igualdad.

4. Los juegos de los maestros. Los maestros pueden jugar y juegan en la escuela: en su salón y fuera de él, con sus alumnos y con otros maestros, con el lenguaje, con objetos. Los maestros juegan dentro de la escuela.

Una de las formas que utilizan los maestros cuando juegan con sus alumnos son los chistes. Un chiste en clase, en la fila puede hacer más divertida y agradable la jornada, es un chiste que se comparte. A veces, sin embargo, no importa mucho si los alumnos entienden o no los chistes, los maestros de todas maneras los hacen y se divierten:

Después de leer un texto los niños subrayan y buscan en el diccionario las palabras que no entienden. El texto se llama "La cruz". El maestro pone como palabra no entendida ("cruza") y hace un chiste respecto a ella: les pregunta a los niños qué es una cruz y se los dice mostrándoles sus dedos en forma de cruz. "¿Es esto una cruz?", les pregunta. Los niños se quedan callados, mientras el maestro se ríe de su broma; parece que los niños no se dan cuenta de que en este momento el maestro bromea. El maestro insiste: "Esto es una cruz". Y los niños le dicen "No maestro, pero una cruz de animales, de perros..." Para el maestro no es satisfactoria la respuesta y aunque los niños saben qué significa pero no saben definirlo les dice simple y llanamente: "Investíguelo". Los niños consultan el diccionario.

Cuando el maestro hace un chiste, situación que al parecer no acostumbra, los niños se quedan callados: no saben qué sucede. Mientras tanto el maestro ríe de su broma.

Y para hacer chistes pueden utilizarse las palabras, los gestos, el sarcasmo. También puede jugarse con los niños utilizando el albur:

"¿Ya Hugo?", dice el maestro dirigiéndose a uno de sus alumnos. "No maestro, es que no sale", responde el niño. "Pues tócale para que salga", responde el maestro. "Se sale", dice el niño.

Un albur que surge ante una pregunta referida a la conclusión de un trabajo. Un albur que brota a iniciativa del maestro. Un albur que, para serlo, utiliza el lenguaje. Pero hay muchos juegos más en los que se utiliza el lenguaje, juegos en el sentido de desconocer el empleo común que tanto maestros y alumnos hacen del lenguaje, se simula ese conocimiento, como si dentro de la escuela no existiera el uso común. Con esa idea de base se juega a un lenguaje escolar-escrito y a un lenguaje que es el otro lenguaje, el que se usa dentro de la escuela pero que no se vale escribir, por lo menos en el cuaderno:

La maestra P escribe una lista de diez palabras para que los niños escriban enfrente de cada una un antónimo y un sinónimo. La maestra D, quien está de visita en el salón, le dice a P que escriba "chingón" para ver qué escriben los niños (lo dicen entre ellas, en voz baja y ríen de su ocurrencia). P le dice a D que mejor pone "fregón" para que escriban como sinónimo "chingón". Todo queda en una broma entre ellas.

Más tarde, cuando ya están revisando los trabajos, la maestra P se acerca a D y ríe mucho mostrándole la razón de su risa: una de las palabras que puso fue "trabajador", a lo que un niño escribió como sinónimo "eficiente" y como antónimo "huebón" (sic). Ambas maestras ríen mucho y P, sin perder la sonrisa, llama al dueño del cuaderno y le pide escriba otro antónimo, comentando al grupo en general que el ejercicio no es

para "que muestren su lenguaje florido". Los demás niños del grupo no saben con certeza lo que sucedió, pero al ver a las maestras risa y risa y escuchar el comentario parecen darse cuenta de lo acontecido y ríen también.

Las maestras juegan con el ejercicio antes de que los niños lo resuelvan, juegan con supuestos que son factibles de comprobar porque las palabras con las que juegan se manejan comúnmente en el barrio y en la escuela en la hora del recreo, entre los niños y también entre los maestros. Cuando un niño escribe un antónimo similar a las palabras con las que antes jugaban, con su actitud las maestras muestran que entienden el lenguaje que el niño utilizó y que no hay mayor problema que el repetir esa parte del ejercicio cambiando una palabra que, siendo igual de correcta, no pueda ser catalogada como del grupo del "lenguaje florido". Piden que sea repetida esa palabra que es similar a las que utilizaron durante su juego y que incluso utilizan ellas frente a los niños de manera gestual, durante la misma jornada:

Hay una niña sentada junto al escritorio de la maestra P. La maestra D pregunta si la niña está allí porque no le alcanzan las bancas. P le contesta con un gesto, sin palabras: porque es floja. Hace el gesto con las manos, un gesto que en el uso popular significa "huevón".

Mientras los niños no deben usar cierto lenguaje en la escuela a riesgo de repetir el trabajo o ser castigados, los maestros lo usan entre ellos en sus formas verbales y gestuales. Los maestros sí pueden usarlo porque, en último caso, son quienes definen muchas de las reglas que se manejan en la escuela, reglas con las que pueden jugar. Usan el lenguaje de manera muy semejante a la manera en que lo usan los niños, lo entienden y a pesar de eso simulan no entenderlo y pretenden hacer creer a los niños que no son comprensibles esas palabras, al menos en la escuela:

que, si bien es cierto que el trabajo se centra en el papel de los maestros al interior de la escuela en sus interacciones con otros personajes, sabemos que los alumnos también muestran que son capaces de traspasar los límites que formalmente establecen maestros y el resto de la escuela en general al asistir a ella. El omitir esta parte podría suponer que se le niega o se le considera de poca importancia, pero no es así. Es enorme la cantidad de acciones que los alumnos desarrollan en la escuela y que les permiten moverse, aunque no se igualen a las posibilidades de acción de los maestros.

Repetimos, sin embargo, que no es el propósito de este trabajo hacer una presentación exhaustiva respecto de los alumnos pero no se quiere dejar pasar por alto algunos de los ejemplos más interesantes que se encontraron al observar la relación maestros alumnos en la escuela, pues muestran los límites de acción de los maestros.

En primer término se describen, desde el punto de vista de los alumnos, algunas actividades y actitudes comunes entre maestros y alumnos que permiten contrastar la forma en que se asumen desde el punto de vista de cada uno. En segundo lugar se presentan algunas de las muchas reacciones y consecuencias que tienen los alumnos respecto de las acciones que emprenden los maestros con ellos. Estas actividades y actitudes muestran cómo los otros personajes perciben a los maestros en un papel especial en la escuela.

Los niños identifican a los maestros por su nombre, por algunas características físicas o por su forma de actuar y, aunque le llaman "maestro", por detrás de esa denominación pueden pasar una serie de valoraciones que se formulan respecto de ellos y que pocas veces los maestros conocen:

La maestra D está calificando unos enunciados que les pidió a los niños que redactaran. Una niña se acerca con su cuaderno para que le califique. La maestra lo toma, "palomea" los enunciados y al leer uno de ellos se detiene y le dice, en voz alta para que los demás niños también escuchen: "¿La cama está regada?, que, ¿las camas se riegan? Ande, ponga bien, 'La cama esta destendida'. ¡Cómo regada!".

El comentario de la maestra evidencia que entiende el sentido del enunciado escrito por la niña pero resulta que hay lenguaje que se puede escribir y lenguaje que no se vale escribir. Esto se convierte en un juego (de adivinanzas para los niños y de divertimento para los maestros). Existen muchos momentos y lugares de la escuela en los que se usa el lenguaje, muchos son también los momentos en que se convierte en motivo de juego. Los maestros establecen cuándo y cómo, y son ellos quienes hacen los juegos.

Pero, como señalamos en un principio, los maestros también juegan con materiales: a la hora del recreo (con las pelotas de volibol o de basquetbol), a la hora de la formación o a la hora de las clases:

Los grupos están formados para entrar en los salones. La maestra secretaria camina entre las filas de los grupos de los maestros que aún no llegan. Trae en la mano una pistola de juguete que le quitó a un niño por estar jugando con ella en fila. Usándola les pica las costillas a los niños que no están bien formados para que lo hagan. Ríen.

La maestra D está en el pasillo, frente a la puerta del salón, vigilando el trabajo de los niños. Desde allí, de repente, llama a un niño del grupo y le pide que le dé su yo-yo. Al parecer el niño estaba jugando con él cuando se supone tendría que estar resolviendo el ejercicio. La maestra le recoge el yo-yo, se lo coloca en su mano y se pone a jugar con el yo-yo, allí, en el pasillo frente a los niños, mientras trabajan.

Más tarde el niño al que le quitó el yo-yo le pregunta a la maestra si se lo va a regresar. La maestra le di

ce que quizás en 60. año se lo devolverá. Es un tercer grado.

Los maestros utilizan materiales de la escuela, de los niños y los utilizan para jugar con los niños o ellos solos. Pueden jugar con los juguetes de los niños una vez que a ellos se los han recogido por estar jugando. Lo que tienen prohibido para los niños lo permiten para ellos. Incluso se continúa ese juego negando el regreso del yo-yo de manera inmediata y abriendo la posibilidad de recuperación después de un tiempo largo y que, por lo mismo, no es seguro. Se resta seriedad a la pregunta del niño, quien habla en serio.

Pero los maestros no sólo juegan con las palabras, con los niños, con las cosas de los niños, también juegan entre ellos, juegan como los niños:

Varios grupos esperan la llegada de los autobuses que los llevarán de visita a un museo. Están en el patio. Los niños deben permanecer formados mientras esperan, las maestras se juntan en una "bolita" y hacen cuentas para pagar a los camiones y firmar el escrito de permiso para la excursión que deben dejar al director antes de partir. M, una de las maestras que saldrá y que es de las que más se mueve para organizar a quienes irán, hace chistes con las maestras. De repente se une con otras tres, se pega a ellas, encoge los hombros como cuando los niños están diciendo algo que no quieren que les escuchen (alguna travesura) y les muestra lo que por el momento no logro distinguir qué es. (Resultan ser unas tarjetas postales con caricaturas de "El Fisgón", caricaturas de humor negro y rojo). Al mostrarles las tarjetas a las demás maestras lo hace como si ocultara a la vista de los demás las caricaturas, pero ese gesto se convierte en una invitación para que la rodeen y busquen verlas más de cerca. Las maestras que ven las postales ríen e incluso hacen bromas de una pareja de maestros de la escuela cuando ven una de ellas. Mientras, los niños se mueven un poco, algunos caminan pero, en general, mantienen la formación.

Así las maestras pueden jugar entre ellas, aún frente a los niños mientras éstos deben permanecer formados o, en otros casos, trabajando; imitan actitudes de los niños al jugar con algo que para los niños está prohibido. Porque cuando los maestros juegan algo prohibido o con algo prohibido -como esas postales- deja de ser prohibido para ellos.

Los maestros se relacionan necesariamente con los niños; se pertenecen uno más que otro, en una pertenencia desigual que no obstante permite desenvolverse, interactuar. Es una relación que implica muchos elementos que se entrelazan, definen y organizan de una u otra forma, según el maestro, según los alumnos, según la escuela, dándole cuerpo y riqueza a esa relación.

Cada maestro ha adquirido, con sus alumnos, un status que no sólo formalmente está establecido sino que el tiempo y la necesidad de "sobrevivir" en la escuela le hace desarrollar nuevas posibilidades de acción, posibilidades que no siempre comparte con los demás sujetos de la escuela y que le permiten mayor libertad de acción y de decisión.

Así los maestros se convierten poco a poco, con sus pequeñas y grandes acciones, en los dueños de la escuela, de ese lugar. Aunque haya una definición formal y oficial de su trabajo, en la realidad adquiere muchas formas y caminos que los maestros les imprimen. Son posibilidades muchas veces desconocidas por los propios maestros que las construyen, que las crean, que las abren.

- Algunas prácticas que los niños desarrollan a partir de su relación con los maestros.

A continuación se presentan, de manera muy general, algunas de las múltiples formas de acción que los niños desarrollan a partir de su relación con los maestros. Estos ejemplos se incluyen por-

Conversando con dos niñas acerca de su maestra me dicen que "es muy buena" porque adorna su salón con flores y que ya les dijo que luego van a poner mariposas. Poco después me preguntan si la conozco y, como les digo que no (estamos en el patio a la hora del recreo), me la señalan y dicen que "es güera pero porque se pinta el cabello". Esto último lo dicen como una acotación, ni con desprecio ni crítica, simplemente como una información, saben que así es.

Estas niñas reconocen a su maestra físicamente y además identifican características físicas de ella: se han fijado que no es "güera" natural y además, la describen como "buena" porque les adorna el salón de clases. Saben cómo va vestida ese día y con qué otros maestros platica. Están con ella y tienen tanto tiempo para fijarse en ella por ser la figura alrededor de la cual giran las actividades en el salón de clases, que pueden descubrir algunas características que para otros pueden pasar desapercibidas o ser irrelevantes. Los niños identifican a su maestra más fácilmente que la maestra a los niños (si lleva poco tiempo con ellos o si no son sus alumnos); es una persona muy importante para los niños durante ese año escolar.

Como vimos, los maestros lanzan órdenes a veces poco explícitas y los niños tienen que aprender a descubrir lo que se les pide. Así, en la escuela es frecuente que los niños se manejen en una especie de juegos de adivinanzas a pesar de que busquen mayor información para saber con exactitud qué se les pide:

El maestro les pregunta a los niños si están listos para hacer el examen de Español. Ellos entusiasmados (con voz fuerte, segura y alegre), gritan que sí. Entonces el maestro les pide que saquen "un libro...de Matemáticas...no de Español". Lo está pidiendo para que se recarguen en él al resolver el examen. Sin embargo algunos niños no escucharon bien y preguntan "¿Matemáticas?" "Sí, el de Matemáticas o de Ciencias Sociales", responde el maestro. En esta segunda ocasión los niños tienen que entender que pueden sacar cualquier otro libro excepto el de Español, tienen que

adivinarlo, deducirlo porque no se dice claramente que el único que no hay que sacar es el de Español.

Cuando los niños están ante una situación similar, aún si no están seguros de lo que se les está pidiendo pueden actuar conforme suponen que es la respuesta que se espera de ellos, en una situación similar lo más que puede pasar es que les pidan que cambien de libro o que les den una reprimenda por no escuchar bien y de una u otra forma aprender a identificar lo que se espera de ellos.

Sin embargo hay ocasiones en que acostumbrados a un tipo de orden y a formas especiales para trabajar cada concepto o materia, las consecuencias pueden derivar en una calificación:

Los niños y el maestro "leen" el examen antes de resolverlo. El maestro se dirige a ellos y dice: "-Luego, allí, dice sinónimos de..." (suponiendo que los niños van leyendo al igual que él). Lupe, poco antes de que dijera el maestro que hay que encontrar sinónimos dijo "El diminutivo" (la presentación del ejercicio era similar a otro en el que les pedían encontrar diminutivos). Cuando el maestro repite que hay que encontrar sinónimos, Lupe dice "saltito". Seguramente oye al maestro pues el salón se escucha silencioso, pero lo que escucha lo reinterpreta a lo que supone debe contestar: diminutivos.

Es común que en el salón se manejen modelos para hacer las actividades: de una manera se trabajan los verbos, de otra las multiplicaciones, de otra los adjetivos y generalmente hay un solo tipo de conceptos en un ejercicio. El problema surge cuando se sale de ese esquema y se supone que los niños se darán cuenta de esto. Puede ser que lo hagan pero es común que se confundan y que incluso, como en este caso, yerren.

En este tipo de situaciones escolares casi todo se mueve en apariencias. Los niños no dejan de percibir esto y aprovechan y aprenden a moverse a partir de ello: cuando a una niña le llama la atención la maestra porque está platicando, ella la escucha, gira su cuerpo hacia la banca en que está sentada y hace como si continuara trabajando mientras la maestra la ve, pero una vez que la maestra sigue calificando la niña regresa a platicar con su vecina de atrás. Puede suceder también que la maestra diga que no vale consultar el libro y que resuelvan solos los problemas que puso, pero que los niños a pesar de estar orden sigan trabajando por lo menos en parejas y tengan debajo del pupitre el libro abierto si consideran que tienen que consultarlo. En ambos casos los niños hacen lo que quieren pero sin dejar de obedecer, aunque tengan que simular. No se niegan directamente a hacer lo que les exigen los maestros; les reconocen autoridad, la aceptan de manera implícita.

Pueden simular porque pueden reconocer los límites de sus conductas y las posibles consecuencias que tiene el no obedecer al maestro:

La maestra U está ensayando con los demás maestros un bailable. Varios de sus alumnos están en el pasillo en el piso en que está su salón. Les pregunto si la maestra no les dejó trabajo. "No", dicen tres alumnas y una de ellas agrega "No nos dejó trabajo, nos dejó que nos aprendiéramos unas fórmulas de áreas y de...¿Cómo se llama?...". "Perímetros", agregó y ríe divertida por la palabra. "¿Y no les dicen nada por estar fuera del salón?" "¡Ay, sí, nos regañan!", exclaman pero siguen afuera hasta que ven que su maestra se prepara para regresar a su salón.

Las alumnas de la maestra U reconocen las consecuencias que puede tener el estar fuera del salón mientras la maestra ensaya. Sin embargo reconocen que hay ciertos límites a partir de los cuales esas consecuencias tienen efecto y así se manejan: mientras la maestra no las vea, mientras estén dentro del salón cuan

do regrese, mientras no haya dejado a algún compañero apuntádoles en el pizarrón para acusarles, mientras estén a salvo de ese castigo. Simulan obedecer, como les parece también simulación de trabajo el aprender unas fórmulas: diferencian aprender de trabajar. Como muchas otras cosas en la escuela se manejan términos de manera muy particular y su sentido está fuertemente determinado por los maestros. Los niños retan al maestro pero dentro de ciertos límites que muestran respeto a la figura del maestro quien es, a fin de cuentas, quien manda allí.

Los alumnos, como los maestros, también se ayudan entre sí cuando tienen problemas para entender algún concepto, para resolver el trabajo que el maestro dejó, para contar con el material necesario para trabajar. Es frecuente observar en clase que los niños se presten sus "sacas" (como llaman al sacapuntas), que circule el lápiz rojo, la regla, el compás, el libro compartido con el compañero de junto. Hay otro tipo de ayudas: pueden dejar copiar al compañero cuando éste no sabe resolver unas operaciones, pueden ayudar a explicarles, pueden decirle que ya le toca que le revisen su cuaderno si no escuchó su número de lista, pueden trabajar juntos para que una compañera reingrese al salón:

Una niña de 60. baja por las escaleras pues la acaban de sacar del salón porque resolvió mal unas divisiones. Parece no afectarle mayor cosa el que la sacaran: está "fresca como una lechuga". Se dirige a un grupo de compañeros a los que sacaron por otras razones del mismo salón. Le pide a uno de los niños que si le puede hacer las divisiones porque en cuanto las tenga resueltas bien puede entrar de nueva cuenta en el grupo pero no las sabe hacer y si el niño se las explica tardaría mucho en volver a entrar. El niño acepta resolvérselas y empieza a hacerlo, otras niñas que están allí dan su opinión respecto a "cómo toca" cada uno de los números dividido entre otro. Así lo resuelven, en grupo.

La niña que salió del salón podía optar por quedarse fuera en tanto resolviera las operaciones, o pedir ayuda para entrar más rápido, al

fin y al cabo en ese momento al menos no importaba tanto si las podía resolver ella sola o no, lo importante era regresar. Por eso buscó ayuda y por eso se la brindaron sus compañeros, una ayuda y trabajo mutuos que de alguna manera permiten los maestros, en tanto no lo hagan en el salón, frente a ellos.

Los niños llegan a sentir las revisiones de los trabajos y las calificaciones como algo que no necesariamente tiene que ver con lo que ellos hacen, con su esfuerzo y con el trabajo realizado, parece más importante responder a los maestros. En varias ocasiones se escuchó en los salones que los niños preguntaran "¿Qué te sacaron?" o dijeran "Mira lo que me sacaron", como si la calificación fuera algo externo y diferente a su trabajo. No se manejaron como participantes en esa calificación y sí de alguna forma en quien la pone (el maestro) aunque se pluralice esa referencia "qué te sacaron". Ellos la obtienen aunque sepan que no necesariamente refleja ni su esfuerzo ni su trabajo, y aparentemente lo toman así.

Los niños, como los maestros, también juegan en la escuela y lo hacen no sólo a la hora que les indican ni en el lugar en el que se supone deben y pueden hacerlo. Juegan en los momentos en que los maestros no se dan cuenta, en los momentos en que los dejan solos, cuando pueden. Y, como los maestros, también juegan con el lenguaje: dicen palabras del "lenguaje florido", las escriben e inventan y circulan juegos de doble sentido en los que escriben quizás con más entusiasmo que cuando les piden que redacten enunciados. Buscan espacios "clandestinos", no siempre abiertos como los maestros.

En general los límites de movimiento que tienen y desarrollan los niños presentan una restricción mayor respecto a los maestros: éstos imponen ciertas reglas a las que los alumnos buscan fisuras, momentos para quebrarlas, para sentir las menos pesadas y que están supeditadas en gran parte a las característi

cas del maestro con el que ese año les tocó estudiar°.

Es innegable que los alumnos reciben muchas restricciones por parte de los profesores, restricciones que les llevan a desarrollar una variedad de actitudes y sentimientos hacia los maestros. Por ejemplo, en una situación en la que varios niños fueron sacados del salón por diversos motivos, ellos asumieron diferentes posiciones ante la posibilidad de regresar al salón:

Estos niños, que pertenecían al mismo grupo, que fueron sacados del salón por no haber cumplido con una tarea (repetir 400 veces "No debo hablar en clase"). Una de las niñas a la que llaman "la Güera", trató de defenderse para no salir del salón pero dicen las otras niñas que el maestro no le permitió hablar: él hablaba y hablaba diciendo cosas a las niñas (quizás justificando por qué las sacaba). "La Güera", al intentar hablar y no poder hacerlo porque el maestro no se lo permitía; al salir del salón le dijo desde la puerta: "¡Ya cállese maestro!". Las niñas que salieron con ella por el mismo motivo comentan que "la Güera" ya no será recibida por contestarle así al maestro. "La Güera" da una serie de argumentaciones respecto a la conducta del maestro con quien no está de acuerdo y se exalta cada vez más hasta que llega a decir con mucha emoción: "¡Lo odio!".

Otro niño, del mismo salón, salió porque resolvió mal un ejercicio de enunciados: tenía que escribirlos y analizarlos. Al escribir enunciados no se ajustó al tipo de enunciados que se manejan en el salón y escribió un texto donde dice, entre otras cosas, que le gustaría ser explorador y entrar al centro de la Tierra. Con el estilo de redacción su análisis no pudo ajustar

---

(°) Al respecto Bertely (1985), refiriéndose al nivel preescolar, señala que la actividad espontánea de los niños establece límites a la actividad dirigida por la maestra, pero que la actividad de los niños se desarrolla bajo el principio de discreción (no se expresa de manera evidente sino oculta).

se a sus enunciados (aunque seguramente era posible haberlo, la ubicación de cada estructura gramatical le impidió señalar con corrección). La condición para que él ingrese nuevamente al salón es rehacer el trabajo y llevarselo al maestro para que lo revise y, si está bien, puede sentarse nuevamente en su lugar dentro del salón. Ya terminó de rehacer el trabajo pero no quiere ir al salón porque tiene miedo, según me dice, porque no se atreve: "...y si el maestro se enoja más y me grita?". Prefiere esperar con los demás a que la hora del recreo empiece, después pueden entrar de nuevo al salón.

Estos niños, que pertenecen al mismo grupo, que fueron sacados del salón por motivos diferentes y por el mismo maestro, tienen diversas actitudes respecto a la decisión del maestro de sacarlos y de los requisitos que tienen que cumplir si quieren entrar de nuevo. Una niña, "la Güera", en un extremo de desesperación le respondió al maestro que se callara y así cerró la posibilidad de regresar al salón, al menos por ese día; el niño de los enunciados, ante el temor de enfrentar al maestro, prefiere esperar la hora en que, por el tiempo, pueda regresar al salón; la tercera niña (la de las divisiones) opta por cumplir con el requisito acordado y regresar al salón. Diversas actitudes (con sus acentos emocionales correspondientes) ante un mismo maestro, ante situaciones similares vividas por niños diferentes quienes, a pesar de serlo, deben aprender a responder como el maestro desea si no quieren tener problemas.

No cabe duda que los alumnos pueden hacer muchas cosas que influyen incluso en la conducta de los maestros, pero es cierto también que muchas veces se les pide que dejen de lado sus expectativas, deseos, pensamientos para seguir, por lo menos en apariencia, los de los maestros. Pueden estar con un maestro con ciertas características durante un año y tener un maestro diferente en el siguiente y, a pesar de eso, deben seguir una regla básica para trabajar en el salón: hacer lo que quieren y pueden pero ante todo responder a las exigencias de los maestros, aún

cuando no se entienda el por qué. El comentario de un niño: "Se hace así porque siempre lo hacemos así", podría traducirse en "se hace así porque el maestro dice que es así".

## B. LOS MAESTROS Y EL DIRECTOR

"Existe, indudablemente, un considerable margen disponible para aquellos que participan en la lucha sobre la 'definición de la situación', pero la cuestión de cuál definición prevalecerá es principalmente un asunto de poder".

Karabel (1976)

Para la organización y administración de las escuelas se expiden reglamentos y disposiciones formales que hay que acatar, según dispone el organismo oficial que las dicta directamente o por medio de sus dependencias (el organismo es la Secretaría de Educación Pública). Los maestros llegan a conocer esas normas básicamente en dos momentos de su formación: durante el curso de su preparación y, una vez que se desarrollan como maestros, en su práctica profesional (generalmente es así como conocen las disposiciones y modificaciones o nuevos reglamentos). En el primer caso, durante sus estudios, son los profesores de Normal quienes les dan a conocer a los futuros maestros esas disposiciones o normas que oficialmente deben regir en las escuelas; en el segundo caso, durante su desempeño como maestros, es el director de la escuela donde trabajan el encargado de hacerles llegar, conocer y acatar las disposiciones y reglamentos vigentes. (Para conocer esas disposiciones véase SEP 1982)°.

-----

(°) Se hace referencia básicamente a las escuelas de organización completa en las cuales el director cumple solamente las funciones de su cargo de manera formal. En las escuelas de organización incompleta o unitarias la situación es diferente.

El director es básicamente la persona comisionada oficialmente con ese rango para representar a las autoridades escolares ante el resto de quienes conforman la escuela: ante los niños, los padres de familia, el conserje y, por supuesto, ante los maestros. (Véase Wolcott 1974 para un estudio etnográfico respecto a las funciones y desempeño del director).

Como representante de la normatividad escolar el director tiene como una de sus funciones principales la de vigilar y hacer cumplir las disposiciones oficiales en la escuela de adscripción y, para poder cumplirlas, posee un rango de autoridad oficial que se le confiere externamente.

En su expresión concreta ese rango conferido que reconocen el resto de los sujetos escolares pareciera asegurar la autoridad real que el sujeto nombrado director esperaría por el sólo hecho de ser nombrado como tal, no importando, incluso, que por lo general un director al ser nombrado pase a ocupar su puesto en una escuela diferente a la escuela en la que trabajaba como maestro de grupo, convirtiéndose en una persona nueva en el rumbo y, en el mejor de los casos, en la escuela que se le designa.

El cargo de director puede ser ocupado formalmente por un maestro que ha obtenido cierta cantidad de puntos escalafonarios. Sin embargo existen otras formas de ocupar el puesto aunque sea de manera temporal, por ejemplo, obteniendo una comisión de la Dirección General donde se adscribe la escuela. Así pues, el antecedente inmediato para ser director es haber sido maestro de grupo.

En esta parte del trabajo se continúa con el propósito de señalar los márgenes de decisión y acción que tienen los maestros al interior de la escuela durante su trabajo, en sus relaciones con el director (considerándolo como la representación de la nor-

matividad oficial). Para abordar esta perspectiva del trabajo de los maestros, se describe cómo son el director y los maestros en sus interacciones, el contenido de éstas, así como las decisiones que se toman por ambos personajes influyéndose mutuamente en sus funciones y en las que afectan a la dinámica escolar en general.

La organización de esta sección del trabajo es similar a la utilizada en la parte en que se trabajaron las relaciones de los maestros con los niños. Básicamente se describen algunas respuestas que los maestros producen al enfrentarse con la normatividad escolar representada por el director (la normatividad impuesta desde el exterior y la que desde el interior se genera). Para ello se utilizan ejemplos donde esas respuestas pueden observarse básicamente por medio de la interacción maestros-director: en cuanto a la forma de acatar las reglas, los mecanismos que los maestros crean para enfrentarlas ante el director, las discrepancias y ajustes que ambos personajes hacen de la normatividad y los puntos de vista que desarrollan unos respecto a otros a partir de esas normas.

Es conveniente señalar que durante el periodo de observación hubo cambio de director entre un curso escolar y otro en la escuela seleccionada para la observación. Ambos directores tenían el nombramiento por escalafón (lo que supone cierta edad). Este movimiento permitió detectar con mayor riqueza y claridad las múltiples influencias entre director y maestros.

#### 1. La formalización de la presencia de extraños en la escuela.

Dentro de las escuelas quienes participan en ella al menos durante algún momento del año, son los sujetos que hemos mencionado (alumnos, maestros, director, conserje y padres de familia). El acceso que tienen los niños y padres está limitado en tanto se pida su presencia por el director o los maestros y, generalmente

se concibe la presencia de los padres en términos de la escolarización de los hijos exclusivamente aunque, como se verá en el tercer capítulo esta imagen no siempre es cierta.

Sin embargo, hay otras personas que pueden entrar en la escuela sin tener nada que ver directamente con su funcionamiento. Se supone que su acceso, en estos casos, sería del conocimiento del director y se tendría su consentimiento. Como veremos a continuación, muchas veces ese permiso se da porque el hecho lo reclama y, otras tantas, el director no conoce exactamente qué hace una persona extraña allí pero lo permite en tanto no sepa qué quiere hacer en la escuela y mientras no la sienta un peligro.

Es frecuente ver en las escuelas que algún maestro lleve a algún familiar consigo algún día: a su hijo, a su mamá, a su hermana, a su amiga. En estos casos lo que sucede, respecto al permiso para entrar se ve resuelto si el director está enterado, y las más de las veces es suficiente con que alguno de los maestros acompañe a ese extraño o avise que irán a buscarlo y se les permita la entrada. Así, con el sólo permiso del maestro esa persona entra en la escuela. Esta situación no necesariamente ignora la presencia del director en la escuela; la mayoría de las veces los maestros se lo comunican para que tenga conocimiento de esa presencia, para que esté avisado de quién más entrará en la escuela ese día.

Pero si el director sabe quién es esa persona que va a su escuela algún día a la semana, no por ello conoce las razones de su presencia, a pesar de que pueda ser constante, como en mi caso. Ese desconocimiento parece depender, en parte, de la confianza que deposite en sus maestros y tal vez también en el tratar de evitar posibles enfrentamientos con ellos por suspicacias.

Mi presencia como observadora en la escuela es un ejemplo de qué puede suceder cuando un extraño se presenta en la escuela con el simple consentimiento de un maestro y las condiciones que permiten formalizar esa presencia cuando el director conoce las razones de ella:

Durante las primeras tres observaciones a las que voy a la escuela lo hago porque una compañera trabaja allí y me comenta que no hay problema para que me presente: que asista, vea si me conviene observar allí, y cuando lo decida le digamos al director para formalizarlo. Así lo hago: voy en tres ocasiones antes de hablar con el director respecto a lo que significa mi presencia en la escuela.

El primer día que voy el conserje sabe que llegaré por que la maestra D se lo ha avisado. Una vez que llego frente a la reja me identifico y digo que voy a buscar a la maestra D. El conserje me da el paso al interior de la escuela. También desde el primer día nos conocemos el director y yo. D me presenta como una compañera de su trabajo de la tarde. El director no pregunta más y de buen grado acepta mi presencia esa y las otras veces antes de explicar las razones de mi visita y formalizar el asunto.

En la segunda ocasión, al llegar, la maestra P quien sabe que estoy yendo a observar, me pregunta frente a los otros maestros si esa información me ha sido de utilidad.

No es sino hasta la cuarta observación cuando le comento al director mi interés por asistir regularmente a la escuela. El director me escucha, acepta que vaya pero me pide un oficio dirigido a él explicando las causas de mi presencia allí y quién me envía (la institución de estudios). Pide el oficio no sin antes decir: "Usted sabe...eso de profesionalismo...y nos están vigilando".

Durante el primer periodo de observaciones puedo asistir con el solo permiso primero de la maestra que conocía y de acuerdo con su sugerencia en cuanto a cómo hacerlo; después, con el permiso del director porque sabe que soy conocida de una de las maestras (lo que parece facilitar el asunto). Cuando se da el momento de comunicarle mi interés por asistir regularmente es el momento de oficializar la presencia de esa extraña allí y entonces el director solicita un oficio dirigido a él donde la institu-

ción de estudios ampare las visitas, haciéndome saber que en cuanto a él concierne es una formalidad. Sin más trámite se hace el oficio y de esa manera el director tiene un escrito con el cual justificar mi presencia allí. Justificar quizás ante él y los maestros, ampararse en algún documento con el cual poder enfrentar cualquier protesta, comentario o pregunta que hubiera al respecto, aunque en tres ocasiones anteriores nadie los había hecho al menos abiertamente. Después de esto no hay ninguna otra solicitud formal respecto a mi asistencia y actividades en la escuela.

Con el otro director la situación fue diferente:

Durante el segundo periodo de observaciones en que ya ha habido cambio de director y lleva poco tiempo allí, por medio de mi compañera sé que el director autoriza mi entrada siempre y cuando lleve un oficio de la Dirección General a la cual pertenece la escuela para que mi presencia en la escuela tenga la autorización superior correspondiente.

El día que llevo la copia del oficio y me presento con él, le pongo en antecedentes de mi trabajo anterior en la escuela. El director me reclama que "desde el martes me esperaban" (en el oficio se consignaban como días de observación martes y jueves para tener un margen de movimiento y él había recibido la comunicación de la Inspección de mi solicitud y posible presencia el día martes). Después de reclamarme me cuenta un rato acerca de su labor como maestro rural durante muchos años y su deseo de jubilarse en fecha próxima. Poco después me indica que no existe ningún inconveniente para que asista a la escuela y me pide que cuando pase con los maestros a los salones les indique que voy con permiso de la dirección (parece que se refiere a la dirección de la escuela) y agrega que, en todo caso, muestre la copia del oficio que llevo (en realidad se refiere a la Dirección General que extendió el permiso).

Con el cambio de director mi presencia en la escuela se dificulta. El nuevo director ofrece mayor resistencia que el anterior y mi compañera me dice que ella le comentará antes de que yo vaya a la escuela lo que haría allí; por ella sé que es necesario

el oficio; un oficio dirigido a la Dirección General, con copia a la Jefatura de Sector y a la Inspección de la Zona correspondiente y, por supuesto, a la dirección de la escuela. (De haber ido de visita no habría necesidad de oficios ya que aún con el cambio de director los maestros podían permitir la entrada de otras personas).

En el caso del segundo director parece existir una doble protección: justifica con el oficio mi presencia ante las autoridades superiores y lo hace también ante los maestros como si él no tuviera nada que ver en que yo deseara entrar a observar una jornada de sus labores. Los "otros" son las autoridades superiores y los maestros de su escuela. Al parecer se protege de ellos.

Así, los maestros pueden permitir el acceso de cualquier persona en la escuela y a los salones; el director también puede hacerlo pero en ambos casos busca justificarlo ante los "otros", los "otros" que, invariablemente incluye a los maestros.

2. Algunos sucesos relacionados con la asistencia o no de los maestros a la escuela. Hay una reglamentación que controla y sanciona o al menos prevé sanciones en los casos de inasistencia o retardos de los maestros por causas injustificadas. Esta reglamentación incluye casos en los cuales se puede justificar cualquiera de estas situaciones y evitarse las sanciones correspondientes. El director es el encargado de vigilar, controlar y hacer cumplir esa reglamentación al interior de la escuela (Cfr. SEP 1982:Cap. IV).

Cuando uno se acerca a la escuela se da cuenta de que así como los maestros pueden hacer que alguien entre a la escuela, pueden decidir faltar al trabajo, con o sin aviso previo, aún con las consecuencias que esto acarrea (descuentos salariales, grupos solos, por ejemplo). De hecho no sólo pueden hacerlo: lo hacen.

En la escuela donde se recolectaron los datos era común que faltara, por lo menos, un maestro. La maestra adjunta, cuando no tenía que asistir a algún grupo a sustituir al compañero ausente decía que era su "día de descanso" y ese día de descanso era poco frecuente: casi siempre estaba con un grupo, si no con dos o tres durante el día. Esta situación fue más evidente durante el primer periodo de observaciones y, posiblemente influyeran dos hechos que cambiaron con el curso escolar: las relaciones director-maestros estaban muy deterioradas y varias maestras solicitaron su cambio de escuela con el nuevo ciclo escolar.

El director tiene en sus manos la reglamentación y la autoridad oficialmente reconocida para sancionar la inasistencia sin permiso de los maestros, pero tiene en sus manos también la posibilidad de llegar a un acuerdo con sus maestros para justificar las faltas con días económicos que soliciten con posterioridad para "reponer" -al menos en lo formal- esas faltas. Y esa posibilidad de llegar a un acuerdo con los maestros es hasta cierto punto para evitar problemas con los maestros, problemas que pueden llegar a niveles personales y de franco enfrentamiento.

Hay otras posibilidades que los directores tienen en sus manos para evitar que los maestros sean sancionados y las usan de acuerdo con la manera de actuar de los maestros, de acuerdo con la forma en que los maestros reaccionan, aunque también ideen otras para protegerse:

La maestra A está molesta porque tuvo una discusión con el director. Ella le había solicitado con anterioridad un permiso para faltar el viernes siguiente (día que se junta con un lunes feriado) y hoy jueves que la maestra le recordó al director su permiso, éste se lo negó aludiendo, entre otras cosas, que si no quería a los niños. La maestra dice que ya había planeado salir con su esposo y unos amigos de paseo y que parece que no lo va a hacer porque el director no le da el permiso y la amenazó con reportarla si

faltaba. A ella le preocupa que en el reporte aparezcan más de tres días de faltas -por el puente y fin de semana- y la puedan correr. La maestra D le dice a A que lo que pasa es que el director se acababa de pelear con otra maestra y estaba alterado pero que lo que puede hacer es hablar con la secretaria y que que de con ella de acuerdo para que el oficio diga claramente cuál es la fecha de inasistencia (un solo día) y no tenga problemas. Así lo hará la maestra A.

Dado que hay flexibilidad en las normas escolares, la maestra solicitaba el permiso para ausentarse el día viernes. Como ese permiso no llega a obtenerlo "por las buenas", es decir quedando de acuerdo con el director, decide tomarlo "por las malas", sin su permiso, aún a costa de las consecuencias que acarrea, pero protegiéndose lo más posible y previendo las consecuencias menos desfavorables. Entre dos maestras (D y A) y más tarde entre tres (la secretaria también es maestra), quedará protegida por esa falta de asistencia. Ante una posible afectación por la normatividad, los maestros juntos buscan la mejor alternativa para enfrentarla.

En otra ocasión sucedió, que ante la sistematicidad con que faltaban los maestros de esta escuela el director se atrevió a lanzar lo que los maestros calificaron de "amenaza": les comunicó que si faltaban sin permiso y sin aviso a la escuela se les levantaría el acta correspondiente. (Una advertencia calificada de amenaza). Otro día, cercano al anterior, una maestra colocó en la Sala de Maestros un cartel que decía: "Las circunstancias no son casuales, nosotros las hacemos. Analiza". Una maestra comentó, respecto a ambas situaciones, que el director ya había empezado a enviar reportes escritos a la Inspección y que lo había empezado a hacer hacía poco tiempo aunque antes no los elaboraba pero que los maestros "...ya se pasaron de 'conchas'". Los maestros influyen en el proceder del director, en la forma de aplicar la normatividad. El director, si pretende estar en la escuela durante algún tiempo y tener buenas relaciones con sus

maestros, les recuerda y/o avisa de las sanciones que está en sus manos aplicar pero que por lo general no aplica sin más, al menos en esta escuela. Al respecto Becker (1985:86) dice que tanto maestros como director "...tienen a su disposición medios eficaces para controlar el comportamiento del otro, así que la situación general es llegar a concesiones mutuas (si es que hay desacuerdo); las sanciones se utilizan sólo cuando se sobrepasan los límites acordados...".

¿Y por qué un director les avisa a los maestros lo que hará? ¿Por qué tarda en ejercer sin más la normatividad que tiene en sus manos? El director sabe que puede actuar conforme al reglamento pero no es un aplicador del mismo porque tiene que convivir con los maestros, trabajar con ellos día con día y hacerlo de la manera más cordial posible si quiere que el trabajo en la escuela sea fructífero y llevadero. Pero además el director, cualquier director, ha sido alguna vez un maestro de grupo -e incluso puede seguirlo siendo en otro turno de trabajo- y ha vivido la relación con otros directores; así hay cierta identificación con los maestros aunque por ser director también asume cierta identificación con la autoridad. El director es "casi" un maestro como cualquier otro. Ese "casi" le lleva a llamar la atención de los maestros cuando no cumplen con sus obligaciones o con la reglamentación vigente y, al mismo tiempo, buscar proteger y ayudar a sus maestros:

La maestra M tuvo una licencia por gravidez durante tres meses pero nunca entregó el formato donde se le autorizaba y ahora que regresa no pueden redactarle su oficio de reanudación de labores porque no existe el antecedente en archivo. En la mañana el director y la maestra M tuvieron una discusión por esto y, se comentan dos maestras que estaban presentes, la maestra M le dijo al director que si quería la pusiera a disponibilidad.

La maestra no entregó su licencia y al reincorporarse se crea un problema para que le den de alta en la escuela. El director le llama la atención y discuten sobre el asunto. Ante el reclamo del director y lo acalorada que se pone la discusión la maestra lo reta "la puede poner a disponibilidad". En el momento en que llegó a la escuela el director no se encuentra allí porque fue a la Dirección General correspondiente a arreglar lo de la licencia de la maestra M para que pueda hacerse su reincorporación a la escuela. El director trata de arreglar el asunto con las instancias externas competentes y al interior, aunque no deja de reclamar a la maestra su apatía para entregar el documento de la licencia en el momento oportuno, busca la forma de resolver el problema.

Los maestros pueden retar al director, el director a los maestros; si se asume o no el reto parece depender de la correlación de fuerzas entre los maestros, de lo que la mayoría de ellos pueda opinar de una acción del director en contra de algún maestro, quede esto o no dentro del reglamento.

Se expresa una preocupación constante de muchos directores por el cumplimiento de la asistencia de los maestros a la escuela pues cuando falta un maestro el orden se altera; en cambio si el director es el que no asiste, a menos que haya que atender un asunto con alguna persona externa y que solamente él pueda darle solución, no hay mayores repercusiones, excepto los comentarios que de él hagan los maestros: "no ha llegado", "quién sabe dónde anda", faltó o no ha llegado porque "es igual de 'bolsa' que el anterior". Comentarios que tienen más sentido que el que aparentan las palabras por sí solas porque marcan el sentir de los maestros hacia un comportamiento del director que a ellos se les prohíbe tener abiertamente.

3. Valoraciones que hacen los maestros del director. El director, por lo general, se expresa bien de sus maestros: los alaba, enumera sus virtudes, agranda características positivas, los describe como maestros buenos, responsables, inquietos; pero lo hace por lo general cuando habla con algún elemento ajeno a la escuela.

El director, con la autoridad que le otorgan instancias superiores. Los maestros, en cambio, definen al director de acuerdo con la forma en que reacciona con ellos como individuos y por la percepción de su trabajo. Si no les autoriza faltar (como el caso de la maestra O) lo que pasa, según esta maestra, es que el director "... no tiene pantalones para sostener lo que dice"; si le reclama a una maestra no haber entregado la licencia de maternidad cuando debía, ella opina que "la ponga a disponibilidad"; si no lo han visto llegar, aunque lo que pasa es que anda en los salones con los grupos que no tienen maestro ese día, "... es igual de 'bolsa' que el anterior", si decide que se puede aprovechar media hora más de trabajo antes de sacar a los niños de la escuela para hacer una junta dicen "por sus pistolas" decide hacerlo y suspender el recreo. Un director puede ser tachado de arbitrario, flojo, autoritario y otras cosas más porque no hace lo que los maestros esperarían de él, aunque haya momentos en que los defiende y ayuda a pesar de sus reacciones. (Aunque, si comparte puntos de vista con otros maestros y cuenta con el apoyo de éstos o de los padres puede actuar tajantemente con los maestros y hostilizarlos o ponerles realmente a disponibilidad sin mayor problema. En todo caso requiere constituir un grupo de maestros que le permita actuar con una fuerza y poder reconocidos al interior de la escuela más allá de la investidura que le otorga el cargo de director).

4. Reglas que se crean al interior de la escuela. Los reglamentos dictan formas de organización y funcionamiento en cada escuela. Sin embargo para ponerlas en práctica en una situación particular se dan diferentes posibilidades de acción aún ajustándo-

se al reglamento. Esas posibilidades y formas de actuar y organizarse son discutidas al interior de la escuela y las deciden tanto maestros como el director, aunque el papel que juegan unos y otro en esa definición no se desempeñe de la misma manera y con el mismo peso siempre.

El director, con la autoridad que le otorgan instancias superiores y externas a la escuela, puede decidir lo que considera más conveniente para los niños, para los maestros y para su escuela en general, aunque si los maestros, al menos la mayoría de ellos no coincide con él, puedan modificar esa decisión de acuerdo con la forma en que lo considere más conveniente:

Durante el primer periodo de observaciones cuando hay junta de Consejo Técnico los maestros disponen que los alumnos deben salir a sus casas después del recreo. En el tiempo restante de la jornada se efectúa la reunión de maestros. El director, de acuerdo con los maestros, hace la solicitud o el comunicado formal a la Inspección. Es una regla que rige porque según los maestros puede ocurrir algún accidente mientras ellos están en junta si los niños se quedan solos dentro de la escuela durante ese tiempo.

Durante el segundo periodo de observaciones, un día desde la hora de inicio del recreo hasta las 11:35 hrs se desarrolla la junta de Consejo Técnico. Terminada ésta el maestro R me comenta bastante molesto, que tuvieron la junta a esa hora y con los niños en el patio porque el nuevo director no está de acuerdo en enviar a los niños a sus casas después del recreo y prefiere que estén solos en el patio mientras hay junta. R comenta que los maestros no están de acuerdo con esta disposición de la dirección pues, argumenta, si lo que dice el director es que es mucha responsabilidad de parte de la escuela que a los niños les suceda algo por salir antes de la hora reglamentaria de la escuela, lo es también -quizás mucho más, dice- qué les suceda durante el recreo, mientras los niños están en terreno escolar y ellos en junta.

El primer director compartía el punto de vista de los maestros respecto a la salida de los niños hora y media antes de la hora oficial. Al menos por ese lado no tenía problemas con los maestros.

El segundo director, en cambio, dispone que las reuniones se desarrollen mientras están los niños en la escuela y sostiene que tan sólo con alargar la hora del recreo es suficiente para solucionar el que se queden solos durante una hora o más. Lo dispone sin consultar a los maestros, creando descontento entre ellos.

En el primer caso, cuando se acuerda que los niños salgan de la escuela, los maestros tienen la posibilidad de compartir y disfrutar el recreo con y como los niños, asistir a la junta e incluso, si termina antes de las 12:30, platicar un rato entre ellos o, quizás, salir un poco antes de la escuela si el director lo permite. En el segundo caso, en cambio, la hora del recreo se alarga mientras la reunión termina y los maestros están en junta: ese momento del día en que pueden compartir comida y plática con otros compañeros y con los niños se ve interrumpido. Cualquiera de las dos alternativas puede ejercerse, en último caso depende del director, aunque éste siente que tiene que tomar en cuenta a los maestros:

Los maestros protestan con el nuevo director porque no permite que los niños se retiren a sus casas después de la hora del recreo para realizar las juntas de Consejo Técnico como acostumbran. Se lo dicen y están mo lestos con él.

Más o menos un mes después se realiza otra junta de Consejo Técnico pero en esta ocasión los niños sí se van a sus casas. Los maestros esperan el timbre que anunciará la hora del recreo, pero el director lo suspende sin consultarlos aunque la salida de los alumnos es hasta las 11:00 hrs. El director además de suspender el recreo permite que pasen a los salones las personas comisionadas a vender comida y golosinas, como si fuera recreo.

El director que en su llegada a la escuela dispone que no saldrán los niños cuando haya junta de Consejo Técnico un mes después modifica esa decisión: en la siguiente ocasión salen los

niños después de la hora del recreo como los maestros solicitaban y reclamaban. Y aunque su decisión coincide con la de los maestros, de todas formas toma una decisión más, nuevamente sin consultar a los maestros: el recreo ese día se suspende (según dice para que pueda aprovecharse esa media hora más para trabajar con los grupos) y, para evitar que los niños se vayan a sus casas sin tomar su "lonchecito", permite que pasen a los salones las personas comisionadas a vender comida como si fuera la hora del recreo. Resultado: no todos los maestros comparten la decisión del director de suspender el recreo y tampoco se coincide, necesariamente, con su buena voluntad al permitir la venta de comida en los salones

La maestra D me recibe en su salón diciendo que al director "por sus pistolas se le ocurrió que el recreo que estaba programado se suspendía". Dice que ahora no le alcanza el tiempo para realizar ninguna actividad pues si la inician es seguro que la dejarán sin terminar por el tiempo que falta para salir. No obstante hacen cosas: revisan un ejercicio, les pregunta a los niños respecto al tema que trata el ejercicio, espera que contesten, compran mercancía que les pasan a ofrecer, esperan y esperan.

En la junta de Consejo Técnico ese día que se permite la salida de los niños a sus casas después de la hora del recreo la maestra C, a modo de propuesta, dice que la venta quede suspendida una vez terminado el recreo, que los que venden ya no entren a los salones, que no entren como lo hicieron hoy.

Posiblemente en otra ocasión ya no se pase a vender mercancías a los salones a pesar de suspenderse el recreo porque aunque al director pudo parecerle muy buena idea, a sus maestros no les pareció igual. Quizás también para otra ocasión los maestros supongan que si salen los niños se suspende el recreo, a menos que se reúnan y coincidan en plantear al director la solicitud de que no se suspenda, lo que seguramente influiría en la decisión final del director.

El director puede disponer ciertas reglas pero, según reaccionen los maestros, puede sostenerlas, modificarlas o cambiarlas.

##### 5. Actividades similares y actitudes diferentes del director y los maestros.

El director y los maestros asumen funciones diferentes: el maestro tiene a su cargo un grupo de trabajo, el director el funcionamiento regular de toda la escuela. Los maestros deben de solicitar permiso al director para salir de la escuela, el director lo puede hacer sin pedir permiso, simplemente avisando a dónde va; el director es el intermediario entre las autoridades superiores y los maestros. En la escuela se cumplen funciones y se realizan actividades diferentes por el rango que ocupa cada uno de ellos. Sin embargo hay actividades que realizan de manera similar maestros y director, algunas veces porque cabe dentro de sus funciones y, otras, porque es necesario hacer lo así para mantener la organización de la escuela.

El director puede pasar a los salones como cualquier otro maestro. Exactamente así. Puede entrar y salir de allí sin mayor problema pero, a diferencia de los maestros cuando se visitan entre sí, cuando el director pasa a algún salón con el maestro o los niños, los asuntos a tratar son diferentes de los que tratan los maestros y la actitud también lo es:

En un 4o. año la maestra L dirige una actividad de lectura "a coro": leen un poema renglón por renglón. La puerta está cerrada y de repente por la ventana se asoma el director. Le pide desde allí hablar con ella. La maestra L se acerca a la puerta mientras sigue con su libro la lectura de los niños. Mientras el director habla con ella, allí en la puerta, la maestra no deja de dirigir la lectura y de repente dice "los otros dos" en voz alta (refiriéndose a los dos renglones siguientes), "muy disparejos" comentando la lectura de los niños mientras escucha lo que dice el director y asiente, con la cabeza, a lo que él le dice. Poco después el director se va, la maestra cierra la puerta, regresa al centro del salón y continúa leyendo sin interrumpir.

Cuando el director visita este grupo la maestra lo atiende pero sin dejar de hacer lo que estaba haciendo en el momento en que llega el director: sigue dirigiendo la actividad. Si el maestro está escribiendo sigue haciéndolo, si está calificando continúa, a veces sin siquiera levantar la vista asiente moviendo la cabeza. En cambio, cuando un maestro visita a otro, se suspende la actividad que el visitado realiza e invariablemente, al menos por un momento, le dedica toda su atención al visitante.

Así también cuando el director visita a algún maestro es por algún asunto de la escuela, a diferencia de las visitas de los maestros a los salones, visitas que como hemos visto pueden ser sociales, para solicitar la participación de los niños en algún bailable o para venderles un boleto para una función de cine. En esos casos es más probable que el maestro de grupo les preste más atención que el que, por lo general, recibe el director. Aunque es una autoridad los maestros le otorgan la atención que consideran necesaria.

Como los maestros, el director entra para asuntos oficiales también puede entrar para algún asunto "menos" oficial, por ejemplo para pedir la colaboración de los niños para el festejo de los maestros:

Entra el director al salón de la maestra T y, acercándose a ella le solicita salga por favor un momento. Es 12 de mayo y pronto se festejará el Día del Maestro. Una vez que la maestra se retira el director se para al frente del grupo y saluda a los niños, les pide que se paren al saludar y después les indica que se sienten. Comenta con los niños si recuerdan el festejo que se les hizo a sus mamás, los niños lo escuchan y con sus cabecitas asienten (es un 1er. grado). Algunos niños hablan y comentan con él lo que les dice. Pregunta entonces si saben que va a ser Día del Maestro, que si quieren a su maestra, a lo que ellos responden que sí. Entonces agrega: "...Pues como va a ser Día del Maestro cada uno de ustedes va a traer un clavel rojo para hacerle un ramo entre todos y los que tengan voluntad le traerán un regalito ¿verdad? Pero sólo los que tengan voluntad. Hablan un poco más y

luego el director se retira. La maestra tarda un rato más en regresar al grupo.

El director actúa como promotor del festejo de los maestros. Va a cada salón para promover entre los niños el festejo de su maestro aportando una flor y algún regalo que quieran ofrecerle. Al entrar en el grupo aprovecha el momento para "enseñarles" como saludar: que se paren y se sienten hasta que se les indique, para enseñarles la posibilidad de llevar un obsequio si se tiene "voluntad". Aprovecha para transmitirles sus valores, los que considera correctos e indispensables que aprendan los niños. Allí está un rato platicando con los niños. Como los maestros, el director va a los grupos y les solicita su cooperación. A diferencia de los maestros que visitan a otros maestros, el director les enseña a los niños cómo saludar y platica con ellos, no sólo les dice a lo que va.

El director muchas veces reacciona y se mueve según le indican los maestros con sus acciones: si un maestro falta -o más de uno- y no hay maestro adjunto o está atendiendo a otro u otros grupos también sin maestro, él se presenta en el grupo y les pone algún trabajo para que no estén sin "hacer nada". Es otro momento en que el director entra a los salones cumpliendo, en cierta forma, funciones atribuidas a los maestros exclusivamente.

Puede ser también que visite los salones porque ve a los niños fuera y se acerca a ver qué pasa con el maestro, con ellos, por qué están afuera (si los sacaron, si se salieron, si están solos). El averiguar por qué están afuera permite al director tener elementos para sugerir otras conductas a los maestros, pero estas sugerencias con frecuencia las hace en una junta de trabajo (en donde la indicación o comentario aunque se pueda aplicar a una sola persona la maneja de manera general). Quizás

esa estrategia que utiliza permite evitar mayores enfrentamientos directos con los maestros aunque no por eso queden satisfechos a quienes no les toca el comentario.

Así los directores realizan actividades semejantes en apariencia a las que hacen los maestros: pueden atender grupos, visitar a los otros maestros, decir a los niños cómo comportarse, decírselo a los maestros (como estos se lo pueden decir a los niños o a los padres). Son actividades similares pero no iguales porque de hecho la categoría que ocupan dentro de la escuela les permite desenvolverse de manera diferente. Los maestros lo pueden hacer con mayor soltura que el director y, aunque finalmente tienen que acatar disposiciones que el director u otras autoridades deciden, pueden llegar a influir y modificar esas disposiciones.

#### 6. El director como intermediario funcional con los maestros.

Al interior de la escuela se gestan puntos de vista diferentes entre los maestros respecto a una misma situación. Esas diferencias pueden convertirse en conflictos que provocan enfrentamientos entre los mismos maestros, conflictos que se manejan de manera abierta o no. En esas diferencias el director puede jugar un papel importante como mediador, intermediario o catalizador de conflictos.

Por ejemplo, cuando surge una diferencia de opinión entre los maestros el director puede llegar a actuar como intermediario, lo que no le impide expresar su punto de vista, como en el caso de la cooperativa:

Se está discutiendo la participación de los niños de primer grado en la venta de mercancías de la cooperativa. Las maestras que se oponen a que los niños de los grados inferiores vendan se dirigen al director como si fuera él quien tomara la decisión. La maestra C, quien tiene a su cargo la cooperativa, les contesta di

rectamente a las maestras que se oponen las razones por las cuales se consultó a la Dirección General qué grados deberían participar en la cooperativa según marca el Reglamento. Cuando la maestra C termina de hablar el director no dice nada e inmediatamente la maestra T, dirigiéndose a él, no a los otros maestros, le dice que se podría hacer un "arreglo económico" como todos los años. (Se refiere al arreglo de exentar a los primeros grados del manejo de la cooperativa). Al dirigirse al director lo hace como pidiéndole un favor, casi rogándole.

Continúa la discusión entre una serie de acusaciones veladas y directas entre las maestras que argumentan los dos puntos de vista y hay un momento en que el director dice tranquilamente que la cooperativa debe manejarse y fomentar el compañerismo entre todos. Los maestros siguen la discusión, parece que nunca van a llegar a un acuerdo.

Durante la discusión, que lleva a la definición de la participación o no de todos los grupos en las actividades de la cooperativa, hay maestros que optan por dirigirse directamente al director como si fuera él quien comentara sobre el punto de vista contrario al que sostienen. Al dirigirse a él lo hacen como un ruego y no de manera casual, en la escuela tiene una autoridad conferida desde fuera y sostenida desde dentro en tanto se compartan sus puntos de vista. Al hablarle a él pareciera que tratan de convencerlo que sostenga ese punto de vista que le están proponiendo y que, de esa manera, esos maestros lo apoyarán en la decisión. De alguna forma el director da su opinión al respecto al hablar del compañerismo que, según él, debe fomentar la cooperativa. Es un argumento, una postura que no ayuda a terminar la discusión: su comentario funciona como uno más de los que se presentan en la junta. Y aunque los maestros siguen discutiendo entre sí, hay otros momentos en que el director llega a señalar abiertamente su opinión, toma una posición:

(...) Más adelante el director vuelve a intervenir. Dice que propondrá una situación intermedia: que sí participen los grupos de los primeros grados pero ayudados por sus maestros, auxiliándose además por niños de grupos de grados superiores. Se escucha su propuesta y los maestros siguen discutiendo. Cada vez se vuelve más álgida la discusión y hay un momento en que la maestra C (la responsable de la cooperativa) pide a cada maestro le diga si aceptará o no la mercancía y agrega "porque no aceptaré groserías". Ante esta situación nuevamente interviene el director y ordena "que la reciban" (refiriéndose a la mercancía). Inmediatamente después la maestra C empieza a preguntar quién la recibirá y quién no.

El director toma una posición al respecto: para él todos los grupos deben participar en la venta y si las maestras que se oponen argumentan que los niños están muy pequeños, él encuentra una solución (que les ayuden a vender los niños mayores). Sin embargo su solución -que considera resolver el principal obstáculo que señalan quienes no quieren vender- no es suficiente para parar la discusión, porque en el fondo las argumentaciones parecen ser pretextos para evitar una situación que algunos maestros consideran innecesaria y que implica más trabajo. Sin embargo la presión es tanta entre los maestros que algunos de ellos toman como intermediario al director: se dirigen a él aunque quienes les hablen en contra dejen de lado al director. La discusión toma un giro tan radical que, cuando la maestra encargada de la cooperativa dice que sólo se enviará mercancía a quien esté dispuesto a recibirla, el director interviene para ordenar que la reciban todos pero, como en otros casos, se le ignora. No puede decirse que no se escucha su intervención pero sí puede suponerse que con que lo diga el director no es suficiente para asegurar una decisión satisfactoria, segura y con el menor conflicto posible. Simplemente los maestros involucrados en la discusión deciden arreglar y definir claramente la situación: quien diga en ese momento que la recibirá se le enviará la mercancía, quien se niegue a recibirla no se le enviará. En este caso el director sirve de intermediario para la discusión, pero no lo dejan actuar como definidor de la misma.

7. El director de la escuela: una "especie" de maestro de los maestros de la escuela que dirige. Como se ha señalado, el director es un maestro de profesión.

Cuando el director se dirige a los maestros se repite, en mucho, la forma de relación que los maestros establecen con sus alumnos: el director regaña a los maestros, les da "clase" de lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, les dice cómo deben comportarse, los trata con condescendencia pero con firmeza, y al mismo tiempo los cuida de los extraños aunque no deje de criticarlos:

El director me acompañará con la maestra T para presentarme formalmente y pedirle me permita observar su grupo. Antes de llegar al salón de primer grado (el de la maestra T), el director me habla de ella, me dice que es una buena maestra aunque falta mucho y llega tarde. En ese momento pasan unas mamás preguntando si la maestra ya llegó y lo corroboran. El director dice que las mamás tienen razón pues la maestra falta mucho pero -dice- es buena maestra.

El director piensa de sus maestros que quizás no son tan responsables como esperaría que fueran, pero al mismo tiempo, cuando empieza a externar su opinión acerca del comportamiento de un maestro en particular, quizás para evitar que se sienta demasiada crítica, alaba al mismo tiempo que critica. Me advierte cómo es, según él, la maestra y además me acompaña a ese salón porque quizás considera una forma de enterarse con más detalle cómo es en sí la maestra: él me sugiere observarla y además me pide que le entregue una copia de mis observaciones. En otra ocasión, después de una acalorada discusión entre los maestros, comenta que "son jóvenes y tienen inquietudes, a veces se exaltan un poco, pero todos son buenos". El director opina de sus maestros como éstos lo hacen de sus alumnos cuando los alaban: aunque haya mejores "todos son buenos". Sin embargo los maestros no se sienten tan cautelosos cuando se expresan de lo que piensan de

tal o cual alumno, lo hacen abiertamente: se puede ser muy inteligente o el más inteligente.

El director también acostumbra dar recomendaciones a los maestros, les pide que no falten tanto, que lleguen puntualmente, que les permitan a los niños salir al baño, que no los saquen del salón porque es peligroso. Les recomienda hacer ciertas cosas que él considera conveniente se realicen como dice y son opiniones que los maestros tienen que escuchar (como los niños a los maestros), aunque a diferencia de la relación maestros-niños, generalmente se dirige el director a los maestros de manera tranquila, pausada, como rogando, tratando de convencer aunque sabe que no puede hacer más que recomendar. En el caso maestros-niños el tono en que se den las indicaciones depende del profesor, pero muchas de ellas son claramente órdenes y no recomendaciones, si los alumnos no responden como se les ha indicado pueden ser castigados. En caso de que el director eleve la voz puede darse un enfrentamiento con los maestros y, en caso de que no sigan sus recomendaciones, puede aplicar sanciones aunque por lo general les avise de esa decisión y muchas veces no pase de recomendación lo que les sugiere. El toma más en cuenta la reacción de los maestros que los maestros de los alumnos.

El director da recomendaciones a los maestros, les llama la atención y les pide que hagan cosas e incluso les reclama algunas otras, los maestros pueden-y de hecho lo hacen- reclamar algo que consideran justo, como la salida anticipada de la escuela, lo largo de una junta o lo tarde que se haya empezado. Por lo general los niños pueden responder de la misma manera que los maestros ante el director, pero generalmente sólo los maestros tienen la fuerza suficiente para resistir una respuesta por esa reclamación.

Hay llamadas de atención del director en las que reclama cierto comportamiento a los maestros que se asemejan a las que los maestros hacen a los niños:

Empezará la reunión de Consejo Técnico y hay varias maestras sentadas sobre los mesabancos como si fueran sillas. Otras maestras se han sentado "como se debe" a pesar de que resultan bastante incómodas para un adulto pues son pequeñas y de poca altura (mesabancos binarios de madera). Antes de dar por iniciada la reunión el director llama la atención a las maestras que están encima de los mesabancos y les pide que por favor se sienten en las papeleras "bien sentadas". Las maestras dicen que no caben, que son muy incómodas para ellas. El director insiste e incluso jala hacia el frente la primera banca de la fila en la que están sentadas las maestras para que arrimen hacia adelante las demás y puedan meterse con más comodidad. Las maestras a regañadientes, hacen lo que el director ha solicitado: vacilan y se ríen entre ellas.

Poco tiempo después se incorpora a la junta el maestro G, ya van en el segundo punto de la reunión. El maestro entra en el salón y se sienta sobre una de las bancas cercanas a la puerta, se sienta exactamente como el director pidió que no se sentaran. La junta sigue y el director no vuelve a llamar la atención sobre este asunto aunque el maestro se queda el resto de la junta sobre la banca.

El director llama la atención de las maestras por no estar bien sentadas y llama "bien sentadas" al hecho de sentarse en el asiento aunque les resulte incómodo. Las maestras le obedecen aunque protestan y se ríen como si hicieran una travesura. Poco después el maestro G se sienta exactamente como no debía sentarse según el director pero, aunque seguramente éste lo ve, no hace ningún comentario al respecto. De esta manera, sin querer o por descuido o riesgo de suscitar una discusión por ello, el director en un momento pasa por alto lo que minutos antes pidió se rectificara, aunque sea incómodo para los maestros. El director trata a los maestros como niños a quienes hay que decirles qué hacer y cómo hacerlo, no importa que sean los maestros a los que está ha-

blando, y tal vez por ser a los maestros a quienes habla y no a los niños, no insiste en corregir la misma situación aunque se repita.

Los maestros pueden hacer lo que quieran y correr el riesgo de que les llamen la atención o la suerte de que no les diga nada el director, como hacen ellos con los niños. Puede suceder con la asistencia a las juntas, la puntualidad a las actividades programadas o cualquier otra actividad que se les solicite fuera de lo que es el trabajo con el grupo. El director puede llamarles la atención pero los maestros no necesariamente responden obedeciendo, su posición frente al director es más ventajosa que la de los niños en relación con ellos.

Sucede también que los maestros pueden ser regañados por el director y que la actitud que adopten ante el regaño vaya desde simplemente escucharlo, hasta el enojo declarado y el reto abierto. El hecho de ser una situación que directamente les atañe o una que no les afecte más allá del momento en que escuchan, parece definir el tipo de respuestas que los maestros adoptan ante el regaño. Así hay ocasiones en las que los maestros responden aparentemente por simple reflejo y otras en que ignoran totalmente lo que les ha dicho el director pues pueden encontrar justificación a sus comportamientos. Quizás los momentos en que hay enojo y reto son consecuencia de percibir que el director, ante el exterior, tiene mayor poder que ellos, aunque aún así pueden enfrentarlo si la fuerza que llegan a constituir neutraliza esa autoridad aparente.

El director puede prometer y cumplir amenazas como levantar actas por falta de asistencia, notas de extrañamiento e incluso poner a disponibilidad a algún maestro si no cumple con las actividades que se deciden respecto a la forma de funcionamiento. Pero la aplicación de estas disposiciones depende de lo que los

maestros hagan como grupo. Porque los maestros vigilan al director, lo observan, lo califican y pueden incluso hostilizarlo de diversas maneras: no haciéndole caso, respondiéndole, organizando lo que desean sin tomarlo en cuenta. Por lo general no pueden pasar de allí y a la vez ser suficiente para que un director solicite su cambio o modifique su actitud, como sucedió en el caso descrito. Si el director no considera a los maestros, el margen de acción que tiene puede disminuir a tal grado que la autoridad real la tengan los maestros y él sólo porte una autoridad aparente que le inmovilice.

La situación del director es entonces un tanto desventajosa dado que no es completamente una autoridad (pues aunque en apariencia la tenga en su contacto y trabajo con los maestros, esa autoridad toma forma, cuerpo y extensión real) y tampoco es totalmente un maestro aunque llegue a cumplir funciones como tal y así apoyarlos (al atender grupos, cuidar niños, hacer guardias, solicitar dinero para pintar las bancas). También escucha las quejas de los padres de familia respecto de los maestros; las de los maestros respecto de los niños, los padres y los otros maestros; solicita lo que los maestros deben hacer con los niños, con su trabajo; ayuda a cuidar a los niños cuando los maestros faltan; debe cobrar los cheques y pagarlos; comunicar decisiones superiores que alteran la dinámica escolar, etc. El margen de acción del director es relativo dado que su papel como autoridad lo construye en sus relaciones con los demás.

Así el director cuenta con una autoridad real externa que, al relacionarse con los maestros puede convertirse en mera apariencia. Los maestros pueden llevar en la escuela más tiempo que el director y haber adquirido una autoridad real que aún cuando no se les reconozca con un rango o sueldo diferente, les permite desarrollarse con mayor margen de acción. Entre esa autoridad real y esa autoridad aparente se entreteje una serie de relacio-

nes que marcan los niveles de acción y decisión reales de maestros y de director.

Todos los maestros de esta escuela se rigen por las disposiciones que allí se han establecido, en parte considerando las que las autoridades superiores externas a ésta comunican y en parte por las que entre el director y los maestros establecen, no necesariamente respetando las "oficiales", no necesariamente ignorándolas. (Cfr. Becker 1985).

El director es uno y cuenta con el apoyo de sus superiores. Los maestros, como totalidad, son más y muchas veces pueden contar con el apoyo de los alumnos y de los padres de familia, pudiendo echar abajo disposiciones que ha dictado el director sin la aprobación ni el consentimiento de los maestros. Sin embargo la situación no es tan clara, lineal, ni simple.

El juego de las fuerzas y del poder no dependen exclusivamente de un cargo o de la simple voluntad. Las relaciones son más complejas, el aglutinamiento más complicado y las respuestas ante la autoridad, por lo general, más individuales. Pero un análisis más a fondo de este problema rebasa los propósitos de este trabajo. Bástenos señalar, por el momento, que los maestros a final de cuentas pueden hacer lo que deciden dentro de los márgenes que tanto los reglamentos como la dinámica escolar les permiten abrir. Pueden hacerlo aún por encima y a pesar del director y de las normas que representa. Pueden hacerlo en parte porque tienen un margen de acción mayor que el que tiene el director.

### C. EL CONSERJE

Cuando se observa la labor de los maestros en la escuela y se descubren las múltiples posibilidades de acción que crean y ganan debido al esfuerzo e inventiva que imprimen a su trabajo, se pue-

de descubrir también a otro sujeto en el edificio escolar a quien maestros, alumnos, director, padres de familia y gente del barrio identifican: el conserje.

En esta parte del trabajo se ha querido introducir una aproximación a ese sujeto que está presente en la escuela, que puede pasar desapercibido, pero que conoce y está enterado de los movimientos de la escuela tanto o más que el maestro más antiguo en ella, una persona que está en el edificio y que se mueve en él con mucha seguridad.

Para mostrar al conserje, quien se parece en parte a los maestros por la posibilidad y facilidad para moverse en la escuela, se presentan brevemente algunas de las actividades que allí realiza con los maestros y con los demás sujetos con los que se relaciona a partir de su trabajo, tomando como punto de comparación el margen de acción que tienen en la escuela. A diferencia de las otras secciones no se parte de que los maestros tienen mayor margen de acción que el conserje, pues su margen es tan amplio y quizás más que el de los maestros para desplazarse y hacer suyo lo que pasa en el edificio. En todo caso se pretende abrir la inquietud por reconocerlo más como un personaje importante en la constitución de la escuela aunque las prerrogativas y poder que tenga sean limitados, al menos en relación con los maestros.

El conserje: un personaje casi imperceptible. El conserje es una persona que tiene como una de sus funciones principales la vigilancia y aseo del edificio escolar. Tiene un espacio destinado a su casa-habitación dentro del edificio, en este caso en la misma construcción que ocupa la dirección, y vive allí con su familia. De hecho la escuela es para el conserje su casa, al ocupar formalmente una pequeña habitación.

El conserje conoce lo que sucede en la escuela y alrededor de ella, el hecho de vivir allí todos los días y a toda hora le permite enterarse de lo que sucede fuera de la escuela; la posibilidad de prestar a los maestros por un momento su cocina o baño -que está más limpio que el que se destina para ellos al fondo de los baños de los niños- le permite entablar una relación más personal con algunos maestros al menos.

Si en la escuela hay personal auxiliar de intendencia, éste está bajo las órdenes directas del conserje, con él se auxilia en las tareas de aseo. Y a pesar de tener cierto peso en la escuela, cuando se entra en ella el conserje casi no se ve, no se nota pero allí está. Es como un vigía: cuida los movimientos que se dan en la puerta, él la abre y la cierra, él tiene la llave del candado.

Este personaje aparece desde que uno quiere atravesar la reja y entrar en el edificio:

Aquí está el conserje, con sus ojos grandes cubiertos con gruesos espejuelos que parecen indicar que no ve más allá de su nariz, se da cuenta de todo: abre la puerta cuando ha terminado el interrogatorio a que lo somete a uno para saber por qué quiere pasar y con quién se va a dirigir; si ya ha identificado a quién está detrás de la puerta y decide que uno puede entrar. Si no considera suficiente la información, averigua con los maestros si citaron a alguien o si alguien los busca. Sólo cuando está seguro e informado abre la puerta.

La reja es su espacio. En la reja se le puede encontrar junto con un maestro -quien hace guardia- o con el director y, aunque no haya maestro ni director él está allí: interroga y decide si pasa o no pasa quien lo solicita, cuida que no entren los perros, vigila.

Desde la puerta el conserje se entera de muchas cosas: qué maestros llegaron y quiénes faltan por llegar, si el director entró o salió, si alguien buscó a tal o cual maestro, si algún niño se enfermó y hubo necesidad de que se retirara, si ya llegó la comida para los maestros, si ya traen las paletas para venderlas. Se entera de eso y de mucho más.

Pero como no sólo está en la puerta, el conserje se entera de otras cosas con sus desplazamientos por la escuela, con el apoyo que brinda para cuestiones administrativas, juega y vacila con los niños quienes lo conocen por su presencia en la puerta todos los días. También los regaña si hacen alguna travesura y puede llegar a cuidarlos si son muchos los maestros que faltaron y maestro adjunto y director ya están con otros grupos.

El conserje se relaciona con los maestros para recordarles de las juntas, para llevarles a firmar algún recado que les envían de la dirección, para avisarles que ya llegaron los desayunos escolares y que hay que pasar a recogerlos, para buscar a alguien que el director requiere para algún asunto. Para comunicarles cualquiera de estas cuestiones, y otras más, de manera natural se acerca a los maestros y entra y sale de los salones como los maestros lo hacen: con confianza y seguridad.

Además, el conserje se convierte en un elemento importante para el director desde el momento de su llegada a la escuela. En él el director apoya muchas de sus acciones. El conserje le puede informar, desde su perspectiva, el movimiento de la escuela cuando el director es nuevo allí. Por medio de él se puede enterar el director de muchas cosas que los maestros pocas veces le comunican cuando entra como "nuevo" a la escuela. Se convierte en el ayudante del director, incluso para revisar y levantar el inventario que el nuevo director tiene que hacer cuando llega a la escuela:

El director y el Sr. F (el conserje) están viendo algo detrás de la parte posterior del asta bandera. Ambos están agachados revisando lo que hay dentro de una puertita que hay allí y que abrieron. Parece como si estuvieran componiendo algún desperfecto. El conserje está apoyando al director para levantar el inventario.

(...) Más tarde, mientras estoy con el director en la habitación destinada a la dirección, entra como si nada el Sr. F y le dice al director que faltó anotar una pantalla. Ambos deciden, juntos, cómo registrarla y dicen que la consignarán de acuerdo al material de que está elaborada. Después de esto el conserje se retira tal como llegó: como si nada.

El conserje ayuda al director a levantar el inventario que éste último debe entregar a la Dirección General. Como el conserje se da cuenta de que falta agregar una pantalla a la relación que están haciendo, entra sin más a la dirección, habla con el director y le ayuda a decidir cómo registrarla. Entra como en su casa aunque estamos el director y yo, entra como en su casa quizás por el hecho de sentirla así y de habernos identificado al director y a mí "como de la familia".

Dentro de la escuela el conserje puede tener tantos años o más que cualquiera de los maestros más antiguos en ella. Este hecho le puede permitir mayor seguridad al desenvolverse en ella, y con los que llegan como extraños o que tienen menos tiempo que él, aunque sean maestros, directores, padres. Puede reconocer a los visitantes indeseables y a los que no lo son, identificándolos incluso como parte de la escuela:

Llego a la escuela a la hora del recreo. El señor F me abre la puerta y al preguntarle por la maestra D me dice que están en junta en la dirección pero que le pase, que al fin soy una maestra "como de la familia".

El conserje me da permiso para entrar a la junta que se está celebrando en la dirección, me lo permite porque ya me considera "de la familia", al menos como si lo fuera. Me permite la entra

da aunque tiempo atrás restringía mis movimientos al entrar y no reconocirme:

Durante la segunda serie de observaciones toco para entrar. Ese día llevo el oficio de autorización para observar. El conserje se asoma por el hoyo que hay en la puerta y se da el siguiente diálogo entre nosotros:

- O. ¿Puedo pasar?, le digo dirigiéndome a él.
- C. (Abre la puerta y me pregunta) ¿A quién busca?
- O. (Como no me reconoce y no sé qué decirle, titubeo) Vengo a ver al director...Me conoce la maestra D...Traigo este oficio...
- C. ¿A quién viene a ver, a la maestra D o al director?
- O. Conozco a la maestra D pero vengo a ver al director ¿está?
- C. Sí está, por allá arriba (señala con la cabeza hacia el patio). Pero espérela en la dirección. (Hasta entonces me permite el paso).

De esta manera se ve claramente cómo un desconocido tiene menos posibilidades de acceso a la escuela y que esas posibilidades las maneja el conserje. Incluso decide dónde y hasta dónde permitir el acceso de la persona que llega cuando no la conoce.

En relación con los maestros el conserje tiene más o menos las mismas posibilidades de desplazamiento físico, aunque las decisiones que toma son de carácter diferente que las que toman los maestros. De todas formas, como ellos, su seguridad y desenvoltura lo hacen convertirse en un amo más del edificio. Y quizás haya más elementos en la actividad del conserje en la escuela que sean importantes de reconocer para reconstruirla desde el ámbito de lo concreto.

Este capítulo del trabajo aporta nuevos elementos para dar mayor consistencia a la afirmación central del mismo: el margen de acción y decisión que tienen los maestros al interior de la escuela rebasa el de cualquier otro sujeto que la conforma, considerando a los padres de familia como sujetos que participan en la conformación de la escuela y del barrio. Por esa razón se

### III. LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y EL BARRIO

No hay escuela que no cumpla propósitos y realice acciones de carácter social. Sin embargo, los alcances y formas que adquiere lo social en las escuelas primarias en particular, parecen depender en parte del papel que se otorga a la escuela y a los maestros en relación con el barrio. Este papel varía conforme a la época de que se trate (véase por ejemplo la función de maestros y escuela en el periodo cardenista en Raby 1974 y Lerner 1979 y en la época actual en Poder Ejecutivo Federal 1984 y Subsecretaría de Educación Elemental 1987) e incluso del tipo de escuela que se observe (véase para el caso de la escuela rural mexicana actual a Mercado 1984).

La escuela, como edificio, se instala en una zona física donde se localiza una población que real y potencialmente la requiere. Por eso la ubicación de una escuela en una determinada zona o barrio no es casual y eso lo saben, de una u otra manera, los habitantes del barrio y los maestros que allí trabajan.

La instalación y funcionamiento de una escuela en cierto lugar puede obedecer a una petición expresa de los habitantes del barrio, o bien ser la consecuencia de una decisión de las autoridades escolares con fines políticos y de expansión más que de cobertura real de necesidades sociales. Es probable que el surgimiento de una escuela a petición o no del barrio tenga que ver con el tipo de relaciones que se establecen entre ambos.

Este capítulo del trabajo aporta nuevos elementos para dar mayor consistencia a la afirmación central del mismo: el margen de acción y decisión que tienen los maestros al interior de la escuela rebasa el de cualquier otro sujeto que la conforma, considerando a los padres de familia como sujetos que participan en la conformación de la escuela y del barrio. Por esa razón se

aborda básicamente la relación que establecen en este caso los maestros con el barrio y viceversa, buscando las interrelaciones e influencias que entre ambos se ejercen y tratando de resaltar el papel que los maestros juegan en las posibilidades de acción y decisión del barrio en el interior de la escuela.

Como se dijo, se considera que los padres de familia son parte constitutiva tanto de la escuela como del barrio; son los sujetos del barrio que, después de los niños, tienen cierta posibilidad de acceso e influencia en la escuela.

Reconociendo que la escuela es potencialmente parte del barrio y siendo alumnos y padres de familia sólo una parte de éste, se incluyen situaciones más generalizadas por medio de las cuáles se muestran relaciones escuela-barrio y el papel de los maestros en estas relaciones que incluyen también a otros habitantes del lugar.

Con base en lo anterior esta sección se organiza de la siguiente manera: en primer término se presenta una breve descripción del barrio en que se ubica la escuela observada, se apuntan algunos elementos que permiten tener una idea general de la situación económica de sus habitantes y se muestran situaciones en las que ellos intentan entrar en la escuela. Posteriormente se incluyen descripciones de actividades que la escuela organiza especialmente para que la gente del barrio participe en ellas. Por último, de manera más puntual, se caracterizan algunas interacciones entre padres de familia y maestros con el propósito de hacer evidentes algunas formas en que los maestros conciben al barrio y a los padres de familia, las posibilidades y limitaciones que les atribuyen y cómo se asumen las relaciones maestros-padres en esta escuela, como parte de la más amplia relación escuela-barrio.

Lo mismo en sus relaciones con la gente del barrio que con los otros personajes de la escuela, en muchos sentidos los sujetos centrales en la definición y manejo de la situación son los maestros por medio de las complejas relaciones que establecen con otros sujetos de la misma. Desde esta perspectiva se describe la importancia del margen de acción y decisión que tienen los maestros en la vida escolar.

#### A. EL BARRIO Y SU PRESENCIA EN LA ESCUELA

El barrio es un elemento sabido y reconocido por todos los maestros como parte constitutiva de la escuela, aunque pocas veces se considere así al hablar de ella.

El barrio no sólo es el espacio físico que resulta de la suma de las casas, las calles y comercios de cierto lugar, sino que es, sobre todo, la gente que lo habita, que le da forma, sentido e identidad. El barrio es más que la colonia, esa división política hecha desde fuera, desde arriba. El barrio es lo que su gente hace de él, lo que puede hacer con él.

La escuela observada se encuentra en un barrio popular del sur del Distrito Federal, cerca de una de sus vías rápidas más importantes. Se accede al barrio a través de una subida constante que por trechos tiene pavimento y por trechos solamente terracería. El camino de subida, cerca de la vía rápida, está lleno de fábricas de cemento y para llegar a la escuela se pasa por una Unidad Habitacional "separada" por una reja del barrio en el que se construyó. Después de la Unidad se adentra uno, casi de golpe, en un paisaje singular: cerros pequeños, terregosos, poblados. Infinidad de casitas construidas con hormigón, lámina y cartón; calles sin pavimentar y con muchas curvas, ausencia de banquetas en partes y su presencia casi imperceptible en otras, baches, "presas" construidas por los vecinos, mucho polvo, tanto

que es fácil pasar desapercibidas las plantas que crecen entre las casas o que las adornan, que cuelga la gente del lugar como si fueran moños de regalo, con mucho cuidado y esmero. Visitando el lugar uno se puede dar cuenta de los "lagos" que hay por la zona: lagos pantanosos, como charcos, como ciénegas. Se percata uno de los cerros cortados de donde se extrae tierra, arena; de las cuevas que hay en los cerros y en los que, según dicen, vive gente. Esta es más o menos la zona en que está la escuela, una zona pobre que parece más pobre cuando se le contrasta con el edificio de la escuela.

El edificio de la escuela está enclavado en el centro de este paisaje terregoso, accidentado, lleno de sorpresas. La escuela primaria, junto con una escuela preescolar, ocupa una manzana completa.

El edificio tiene cerca de diez años. Se parece mucho a todas esas construcciones que se hicieron durante el gobierno echeverrista (la Reforma Educativa de los 70's): tabique rojo, concreto, dos construcciones (una de una o dos plantas y la principal -los salones- de cuatro plantas). A decir de una maestra, parece una construcción de una escuela secundaria. Tiene, además, una sección preconstruida.

Los salones tienen grandes ventanas, hay un patio amplio y otro pequeño, escaleras que forman un zig-zag agradable a la vista, una barda de tabique de no más de dos metros de altura rodea a la escuela casi completamente excepto por un pequeño trecho cubierto por un enrejado de poca altura. Todo el edificio está adornado con grandes macetones colgantes cuyas plantas se "pierden" por el polvo como las del exterior. Podría decirse que es un edificio agradable.

Además del edificio propiamente dicho, fuera de la escuela hay una explanada bastante amplia que se distingue de la banqueta y de la calle porque en ella sí se pisa un material duro, plano, que no es de tierra. En la parte este del edificio hay una pequeña barda que separa los salones de la explanada. En la barda exterior que da a la explanada, cuelga un pizarrón que no anuncia nada pero en el que alguien ha escrito una grosería. Abajo del pizarrón, sobre la pared y escrito con gis, se anuncia que allí venden fritangas en algún momento. Por ningún lado se muestran el nombre y los datos de la escuela. Así se puede ver la escuela desde el barrio, desde fuera.

Estando dentro de la escuela se pueden ver otras características del barrio. Junto a la escuela hay un enorme terreno, lleno de tierra, terreno que separa físicamente las casas de la escuela. Desde el patio puede verse cómo continúa el camino de subida y se pierde tras una curva. El edificio escolar está construido casi en la punta del cerro, del primer cerro, porque más arriba y al oeste alcanza a distinguirse la punta de otro.

Situada en una especie de loma la escuela adquiere una apariencia particular que por su altura y construcción contrasta con las construcciones del barrio: ella se erige como uno imagina podría verse "un hotel de lujo" en esta zona.

El barrio está instalado físicamente fuera de la escuela, pero aún cuando está fuera, desde el patio, la dirección y los salones se ve el barrio: sus casas, el terreno polvoso, los cerros, los camiones, su gente.

#### 1. La explanada de la escuela: un lugar de reunión del barrio.

La explanada de la escuela es el espacio escolar que más claramente marca el límite entre el barrio y la escuela, el límite físico. Es un espacio cubierto de cemento, con una pequeña escalera cerca

de la calle, una bardita que sirve de asiento a aquellos que se colocan junto a ella, una barda más alta que termina en reja y la puerta de la escuela (una reja cubierta con láminas por dentro).

La explanada parece convertirse en un espacio desde el cual la gente del barrio intenta acceder a la escuela, de enterarse qué sucede dentro, un lugar en el que se pueden incluso colocar las mercancías para venderlas a quienes allí, por cualquier razón, acuden:

Son las 8:30 hrs., media hora después de la entrada oficial a clases. Aún hay mamás y papás fuera de la escuela, en la explanada, como esperando ver qué sucede, esperando ver que sus hijos pasen por la escalera rumbo a su salón, viendo si llega o no el maestro de su hijo. Viendo, o tratándolo de ver lo que sucede en la escuela.

Aunque los padres de familia son quienes generalmente se instalan fuera de la escuela, no son sólo ellos quienes lo hacen, quienes se sientan, se paran, caminan o platican en la explanada durante las horas en que los niños habitualmente están fuera de los salones (a la entrada, durante el recreo y a la hora de la salida). Además de padres de familia se pueden encontrar hermanos, exalumnos o simples vecinos que se acercan a "ver" qué se hace adentro:

Faltan algunos minutos para que empiece la hora del recreo. Fuera de la escuela hay poca gente y está distribuida alrededor de la explanada. Sentados sobre la bardita que queda frente a la construcción de los salones hay dos grupos: un señor junto a quienes están tres niños y, un poco más cerca de la reja de entrada, tres jóvenes que visten una especie de uniforme; entre ambos grupos hay un pequeño espacio que los separa físicamente. Frente a la puerta de entrada una señora está parada como esperando algo. Como todas las mamás miran el poco movimiento que se ve a esa hora desde este lugar. La mamá mira, los niños mira, el señor mira.

Unos niños, desde el interior de la escuela, se asoman por las escaleras y ven hacia la explanada de la escuela. Los jóvenes que están afuera parecen conocerlos porque comentan algo entre ellos al mirarlos.

Llega, frente a la escuela, una señora con un carrito de raspados y se dirige a las niñas del puesto de dulces que está abierto. Ellas le dan dinero a la señora quien a su vez se lo da a un señor que llegó tras ella (este señor parece de la familia). Después la señora da consejos a las niñas sobre lo que cada una debe vender y se retira con su carro de raspados por una de las callecitas del lugar.

Son las 10:27 y empieza a sonar un vals: es el anuncio de que empieza el recreo en la escuela. La atención de todos los que están afuera de la escuela se centra en las escaleras de donde bajarán los niños. Hay expectación: los jóvenes se ponen de pie sobre la barda, los niños que están junto al señor abren mucho los ojos, están atentos y dicen que aunque no asisten a la escuela van a verla.

De las escaleras empiezan a bajar niños que parecen un torrente de agua: brincan, corren, saltan. Bajan muchos niños. Los jóvenes gritan desde fuera a quienes reconocen para saludarlos. Quieren entrar a hablar con un maestro pero uno de los alumnos les grita que están haciendo examen y que se enoja si lo interrumpen en ese momento. Los jóvenes comentan entre sí cómo podrían hacer para entrar a la escuela.

La señora que estaba cerca de la puerta se acerca más a ella y pasa, por el hueco que queda entre la reja y el piso, una bolsa de plástico en donde seguramente lleva de almorzar a su hijo o hijos. Cuando entrega la bolsa se queda un momento parada allí y luego se retira como habiendo cumplido un deber muy fuerte, tan fuerte que no parece haberse descargado de él, se aleja con el cuerpo un poco tenso, como preocupada.

Otra señora se acerca a la puerta: tiene el pelo entrecano y lleva una canasta con tortas que vende a los niños de la escuela desde fuera. Las vende desde la reja que da a las escaleras. Para comprar los niños necesitan extender sus brazos para alcanzar unos la torta, otra, el dinero. Uno de los niños que observa el movimiento de la escuela se acerca a la señora y también le compra.

10:38. Hasta el momento han llegado seis señoras y un señor y alrededor de ellos varios niños acompañándolos. A excepción del señor, todas las demás personas llevan de comer a los niños: en bolsas de papel y cascos de refrescos "pepsis, cocas y frutsis". Este señor, acom

pañado de una niña, no quita la vista de las escaleras. Poco tiempo después se comunica a través de la reja con unos niños que están dentro de la escuela y después se va. Nada más. Pareciera que le dio alguna recomendación o mensaje, que nada más fue a hablar con ellos y para eso esperó la hora del recreo.

De repente la explanada toma la apariencia de un zoo lógico en el momento en que la gente da de comer a los animales: las señoras estiradas, los niños agachados extendiendo sus brazos a través de una reja y tratando de alcanzar lo que les ofrecen.

10:41 a 10:47. Una señora, habiendo entregado la comida se dirige a la bardita, se sienta un momento allí y después, sin más, se para y se va. Es una señora embarazada que tal vez descansaba antes de continuar con sus labores del día.

Todas las personas, invariablemente, estiran sus brazos o se agachan para dar a los niños el almuerzo que llevan, o hablan con ellos sin verlos, a través de la reja. Llegan por las calles aledañas a la escuela, caminan rápido como apuradas y por ellas se alejan solas o acompañadas, apuradas como llegaron.

Una mamá al darle a su hijo la comida que lleva, recibe de éste la bolsa con el desayuno escolar que les venden en la escuela (bolsa que incluye un cuarto de litro de leche, un pan y una golosina).

10:49. Un muchacho se acerca a la puerta con la canasta de las tortas que se venden dentro de la escuela. Al acercarse a la puerta ésta se abre sin necesidad de tocar: el conserje está esperándolo como a la señora que poco después llega con una charola con recipientes de plástico con comida, una cafetera y vasos. Lleva comida para algunos maestros.

Y sigue la entrega de comida que se introduce a través de espacios que existen o se abren para poder pasar desde tortas y frutas hasta raspados o unas cuantas frases.

Todo sucede en un intercambio entre el exterior y el interior de la escuela, en un intercambio cuyos obstáculos físicos son la reja y la barda que se levantan y que traspasan los habitantes del barrio según lo requieran: los que asisten a la escuela y los que tienen o quieren tener algo que ver con ella.

Las personas del barrio que se acercan a la escuela en algún momento de la jornada escolar tienen, de una u otra forma, cierta relación con ella, ya sea porque algún pariente o conocido va allí o porque la reunión de personas en la escuela les permite ofrecer su mercancía. Así, estas personas comparten lo que sucede en la escuela, lo comparten a partir de la posibilidad que tienen de saber de ella, de acercarse a ella, de enterarse de lo que en ella sucede ya que la escuela ejerce cierta atracción hacia los vecinos. Hay quienes estando fuera de la escuela aprovechan la venta de tortas -que una señora ofrece principalmente a los niños que están en la escuela- para comprar una también; hay los que intercambian algunas palabras o información entre fuera y dentro de la escuela aunque a veces esa oportunidad está definida por los mismos horarios de la escuela (en el recreo, entrada o salida); intercambian comida (la que llevan de sus casas con los desayunos escolares) quizá para aprovechar la leche para alguien más pequeño de la familia; llevan comida a quienes allí están o, como se ha dicho, realizan un trabajo que les reditúa ganancias (como son la venta de tortas, raspados y comida para los maestros).

Así desde fuera, la gente del barrio comparte cierto tiempo de la jornada escolar aunque se limite su acceso a la escuela o se le permita si realizan cierta acción que tiene que ver con algún beneficio para la escuela, especialmente para los maestros. El acceso a la escuela se permite a unos cuantos.

En los momentos en que la gente del barrio se acerca a la escuela se establece un contacto que tal vez en otras circunstancias sería difícil de lograr como el caso de unas mamás quienes, a la hora de entrada a clases y mientras avanzaban los grupos a su salón, comentaban entre sí acerca del precio y el título del libro que una maestra de 2o. pidió a sus alumnos y de la diferencia con otra maestra que no lo pidió.

Son momentos que aprovechan quienes allí ponen a la venta sus mercancías y que les permiten, en ciertas horas, realizar otras actividades que necesitan hacer: retirarse a otro lado (como en el caso de los puestos "cerrados") o hacer la tarea (como las niñas que atienden el puesto de dulces).

Así de alguna manera la explanada se convierte en un centro de reunión social. La actividad escolar hace coincidir, aunque sea momentáneamente a los padres, comerciantes, vecinos, exalumnos, jóvenes, niños y maestros. Los hace coincidir fuera de ella, en el límite de la escuela y del barrio.

2. La presencia del barrio en la escuela a través de su gente.  
De hecho los niños a quienes la escuela recibe para poder funcionar como tal, son parte del barrio. Ellos se interesan por su escuela; pero además de los niños el resto de los habitantes del barrio también se muestran interesados en lo que pasa en ella, qué movimientos hay, qué se escucha, quiénes entran o salen. La escuela está en el barrio y muchos de quienes lo conforman están al pendiente de ella dispuestos a participar como puedan en lo que allí se realice.

Sin embargo, son pocas las actividades que planea la escuela para que el barrio participe y hay ocasiones en que éste se introduce sin ser invitado, entra abruptamente haciéndose presente con todos los que allí están, especialmente con los maestros:

Es la hora del recreo y sobre la barda que colinda con el Jardín de Niños, hay tres jóvenes observando el movimiento del recreo. Uno de ellos está sentado en la barda y sus piernas cuelgan hacia dentro del patio, otro está de pie sobre la barda también y uno más muestra sólo medio cuerpo hacia el patio, como si el resto lo estuviera apoyando por detrás de la barda.

Otro día, quizás otros jóvenes, quizás los mismos, están en los techos preconstruidos de los salones de 1er. grado. Algunos están sentados y otros caminando sobre el techo intentando, en todo momento ver a los niños que se desplazan en el patio, parece que tratan de reconocer a los más. Están prácticamente dentro de la escuela; se introdujeron por la barda.

Aunque la explanada permite cierto acceso al acontecer escolar, hay algunos habitantes del lugar que buscan estar más cerca de lo que sucede dentro durante la jornada. Por eso escalan la barda, se montan en ella y llegan a traspasarla: rompen los límites físicos que les impiden enterarse y así logran observar lo que sucede de manera directa, aunque los maestros y el conserje les pidan que se bajen, aunque se repita la misma situación con frecuencia y hasta que se opte por tomar una medida más drástica para que no entren más a la escuela sin permiso:

Durante la primera serie de observaciones puede verse a la hora del recreo a jóvenes del barrio que se suben y sientan sobre la barda que rodea a la escuela. Desde allí ven lo que sucede durante el recreo y a veces hablan con alguien de los que están dentro. Ocasionalmente se meten a la escuela desde el techo de los salones preconstruidos y se acercan más al movimiento.

(El siguiente año escolar fue diferente) Ya no sólo no se pueden subir los jóvenes a la barda sino que además no se puede ver a la gente de fuera, las casas, el camino y el terreno polvoso desde el patio de la escuela porque a la barda se le agregó un pedazo. Esa barda gris que delimita a la escuela ahora tiene un agregado de ladrillo rojo para hacerla más elevada. Pero además, se le colocó, hasta arriba, una gran cantidad de pedazos de vidrio para evitar al máximo la posibilidad de que alguien intente escalar esa barda de más de 4 metros de altura.

Aumentando la altura de la barda se trata de evitar que algo molesto y "ajeno" entre en la escuela, y al hacerlo se evita que la presencia física (visual) del barrio siga metiéndose en ella. El paisaje no se ve más. Se decide levantar la barda para impedir la presencia de los jóvenes de las bandas, de las pandillas,

dentro de la escuela, aunque no logre impedirse el interés de la gente del barrio por lo que sucede allí.

Se busca impedir la presencia de los jóvenes al interior de la escuela pero no puede evitarse que los alumnos, que pertenecen al barrio antes que a la escuela, piensen como aquéllos respecto a las pandillas; no puede impedirse la pertenencia de los niños, sus alumnos, a esas bandas:

Están parados en las escaleras algunos niños de tercer grado que la maestra B sacó del salón mientras habla con las mamás adentro. Los niños se asoman por las escaleras hacia la calle y hablan con cuanto conocido pasa por allí.

Entonces una niña me dice que allí están dos de los "Panchitos" (se refiere a dos muchachos adolescentes que visten ropa de mezclilla entallada, que no traen suéter a pesar del frío que hace y que están parados sobre la barda exterior de la escuela, la barda de la explanada) y empezamos a conversar sobre ellos:

O=observadora Na=Niña No=Niño

- O. "¿Y quiénes son los Panchitos?"  
Na. "Son pandilleros"  
O. "¿Y les hacen algo?"  
Na. "No, nada más están allí"  
O. "Entonces, nada más están allí?"  
Na. "Sí, los verdaderos "Panchitos" sí robaban hasta joyerías y eso"  
O. "¿Y éstos no roban?"  
Na. "No"  
O. "¿No les robaban la leche de los desayunos?"  
Na. "No, nos daban dinero para que les compráramos los desayunos"  
O. "¿Y si no querían comprárselos?"  
Na. "No nos hacían nada. Luego les piden gasolina a los coches y si no les quieren dar pues ni modo. No les hacen nada"

(La niña me señala a dos muchachos más que están en la tortillería de enfrente y que, según dice, pertenecen a la misma banda, visten muy semejante a los otros y tienen entre 16 y 19 años de edad)

Inmediatamente después me señala a uno de sus compañeros de grupo (un moreno de no más de 9 años de edad, peladito como soldado y que se mueve de un lado a

otro por las escaleras y por el pasillo). Dice la niña que él pertenece a esa pandilla de los "Panchitos" que me está mostrando.

Entonces el niño, quien ya se dio cuenta de que hablamos de él me dice que no, que no pertenece a la banda: responde con un "no" que sabe es la respuesta que un adulto -identificado como maestro por su relación con otros maestros- esperaría de él; pero con su mirada y la sonrisa que esboza demuestra que es mentira ese no y que se enorgullece de que sea así.

Entonces le pregunto si anda con ellos (refiriéndome a los jóvenes) y él asiente.

O. "¿Y qué haces con ellos?"

No. "Nada"

O. "Ah, nadan, ¿en una alberca?"

No. (Ríe de la broma)

Entonces me dice que ellos no son los "Panchitos", que ellos (incluyéndose) son los "Piratas" y al preguntarle por las bandas que existen allí dice dónde se ubican físicamente dos pandillas más e incluso señala una esquina que es el punto de reunión de una de ellas. Dice que están los "Piratas", los "Foxy" y los "Pistols". Los "Foxy" tienen pintas en varias paredes de frente a la escuela donde se lee: "Foxy, los únicos", "Sólo Foxy"... Otro niño más que también escucha interesado la conversación comenta con el moreno lo que sucede entre las pandillas. Dicen que luego hay peleas entre ellas. El niño que dice pertenecer a los "Piratas" dibuja con gis, en la pared de las escaleras, el escudo de los "Piratas". El otro niño trata de imitarlo y después cada uno dibuja un escudo de los "Piratas" en una hoja de block. (El escudo representa una cara con antifaz -o lentes-, cabello largo y un cigarro encendido puesto en la boca).

En las explicaciones de los niños se advierte una clara diferencia entre el niño, novato de los "Piratas", identifica y muestra las zonas de acción de las pandillas, cuenta las riñas que se suscitan entre miembros de una pandilla y otra y dibuja y se muestra orgulloso de pertenecer a una de ellas que, dicho sea de paso y tal como se anota, tienen un modo de identificación que incluye territorio, nombre y hasta escudo. El niño forma parte del barrio, de una organización juvenil del barrio y a la vez forma parte del alumnado de esa escuela que tiene un muro más alto que el año anterior para impedir que las pandillas accedan a la escuela,

que lo hagan al menos fácilmente. Con el muro se evita la presencia de los jóvenes pandilleros, de los "chavos-banda" que no están uniformados. No se evita que algunos de los alumnos uniformados también pertenezcan a esas agrupaciones. Tal vez se ignora la pertenencia de los alumnos a las bandas de la zona o quizás, como muchas otras cosas en la escuela, se ignora para los propósitos de la escuela.

La niña y el niño de tercer grado tienen experiencias que marcan de alguna forma la visión que tienen de los jóvenes del barrio que se reúnen en pandillas, en bandas. Pero aún entre los niños existen diversas explicaciones del porqué de la nueva altura de la barda en relación con los jóvenes, sus actitudes y presencia en la escuela:

Ante unos niños de no más de 7 años, quienes pasean por el patio a la hora del recreo, observo la barda y les pregunto:

- O. "¿Por qué la pusieron? (señalando la barda)  
N<sub>1</sub>. "Porque se saltaban a la escuela los mariguanos"  
N<sub>2</sub>. (Agrega) "...Y es que podían comprar paletas y acabárselas"  
N<sub>1</sub>. "Pero es que además nos quitaban la leche" (de los desayunos escolares)  
O. "¿Y ya no se las quitan?"  
N<sub>1</sub>. "No, ya no".

En las explicaciones de estos niños se advierte una mezcla entre lo que les han dicho, lo que suponen, lo que saben y les interesa de la escuela en relación con los jóvenes por quienes se aumenta el tamaño de la barda. Lo cierto, en todo caso, es que se levantó la barda para impedir el paso de los jóvenes (a los que se les puede identificar incluso como mariguanos). Al impedir el paso ya no se ven afectados los niños en cuanto a la venta de alimentos que en ella se expenden (paletas o desayunos escolares) y antes de levantar la barda en algo les afectaba, al menos en tener gente "extraña-ajena" a la escuela. Los niños que tienen contacto más cercano con los jóvenes de los que se habla se ex-

presan de ellos y de sus actitudes de manera diferente a los otros niños.

Seguramente tuvieron razón para levantar la barda quienes decidieron esas acciones en la escuela (director y maestros), una razón que puede ser válida o no según suponga, sepa o entienda cada uno de los sujetos que integran la escuela.

Con la respuesta que desde la escuela se da a la entrada sin permiso de un sector del barrio, se reduce la posibilidad de que aún visualmente el barrio esté presente en la escuela. La escuela se convierte poco a poco en una isla enclavada en un lugar para el cual su sentido parece radicar solamente en el hecho de que haya niños que accedan a ella.

Hay personas del barrio a las que parece no importar el afectar los bienes de la escuela y de los maestros, a quienes llegan a considerar como parte de ella:

La escuela ostenta dos grandes bocinas para el sonido sobre el aula de usos múltiples. Son dos bocinas enjauladas y con candado. Están así porque dos veces las han robado, una vez incluso teniendo rejas y el candado.

Detrás de la dirección queda un espacio como corredor y forma parte del patio pequeño, espacio de recreo de los niños. Junto a la reja de entrada hay una puerta de lámina que permite el acceso directamente a este corredor. Por él cada mañana los maestros meten sus automóviles mientras dura la jornada escolar. Los meten a la escuela porque si los dejan fuera se los rayan o quizás hasta se los abren.

El robo de materiales de la escuela o la afectación de pertenencias de los maestros que trabajan allí es una de las formas más fuertes con las que parte del barrio se relaciona con la escuela, con los maestros. Las bocinas de la escuela pueden ser robadas en varias ocasiones incluso cuando las protegen más. Parece

que a algunas personas del barrio no les importa mucho robar a la escuela, ya que aún cuando está allí puede considerársele ajena: llegó y no es evidente la participación de la gente del barrio en lo que tiene, a pesar de que la compra de las bocinas, la reja y el candado haya sido posible por las cuotas que, en diversas formas, se les solicitan a los padres de familia. En cuanto a los coches de los maestros se llegan a considerar como cualquier otro coche ajeno al barrio que, pudiendo resultar un objeto ajeno que contrasta con la situación económica de la mayoría de los habitantes del lugar es susceptible de ser agredido.

Subir la barda, poner lámina tras la reja impidiendo la visibilidad entre interior y exterior, enjaular las bocinas, cerrar la puerta de la escuela y permitir el acceso sólo en casos especiales, son decisiones que se toman desde la escuela impidiendo no sólo que no participe el barrio de sus actividades sino incluso que entre en ella cuando no se le ha invitado expresamente a eso, como si el barrio fuese totalmente ajeno a lo que dentro de la escuela sucede y diferente de lo que supuso su creación. La escuela está en el barrio pero parece no ser del barrio sino cuando desde dentro así se decide y de la manera en que así se decide. Está en el barrio al que pertenecen sus alumnos y de los cuales pueden ignorarse muchas cosas (su pertenencia a bandas, su ayuda para la manutención de la casa o de sus cosas, por ejemplo) y cuando se conocen considerárseles como algo anecdótico y que no influyen en la conducta de los alumnos al interior de la escuela ni en la definición de la relación escuela-barrio que se establece.

3. La escuela se abre para la gente del barrio. Aunque por lo general las actividades escolares ignoran o evitan la presencia de las personas del barrio más allá de sus alumnos, hay otras ocasiones en las que la escuela se abre para todos los

habitantes del barrio. Se abre para quienes quieren entrar. Son ocasiones especiales en las cuales en la escuela se organizan actividades que no tienen sentido sin la participación de "los de fuera" de la escuela. Estas actividades son, por ejemplo, las kermesses y los bazares (de comida, de ropa...)

En general, cuando la escuela abre sus puertas a los otros miembros del barrio lo hace por medio de actividades que tienen como propósito recaudar fondos económicos para realizar mejoras de la escuela, festejar el día del niño, de la madre, la salida de los niños de sexto año de la primaria. Este tipo de actividades han llegado a ser comunes en las escuelas primarias y por eso, quienes asisten a ellas lo hacen sabiendo de antemano que se tiene que llevar dinero y que, además, hay cierto espacio escolar por el cual podrán pasear, caminar, comprar. No toda la escuela se abre, hay zonas permitidas y zonas restringidas, se abren con un carácter diferente al escolar.

Cuando en la escuela se planean estas actividades se parte de supuestos que no necesariamente corresponden a la realidad en que se desarrolla el barrio en el que la escuela está inserta:

Este día se organizó un bazar de ropa. Si una persona desea entrar sólo puede enterarse por medio de alguien de la escuela que hay venta de ropa, porque fuera de ella no hay ningún aviso o anuncio del bazar. Sin embargo, un hecho inusitado puede provocar interés por averiguar qué sucede: la puerta de afuera de la escuela está abierta.

La ropa que se venderá en el bazar fue reunida por los maestros de cada grupo de la manera en que cada uno pudo hacerlo: con sus amistades, familiares o con ropa que incluso ellos ya no usaban. El bazar consiste en poner a la venta a precios muy bajos la ropa que se recolectó. Es ropa de segundo uso, a veces limpia, a veces no, depende del maestro; hay ropa que aún sirve, casi nueva y ropa a la que le falta poco para ser andrajos. Para la venta -que se realiza durante el tiempo de la jornada escolar- se ha "acondicionado" el au-

la de usos múltiples con mesas sobre las cuales se extiende, se amontona y exhibe la ropa y donde cada grupo de los participantes en la venta, tiene su puesto. Para la venta se colocaron los precios en las prendas. Cada maestro fijó el precio de sus prendas aunque hubo un acuerdo general respecto a los costos máximos de venta (de 5 a 50 pesos). Como en las tiendas del comercio de "puesto a puesto" varían los precios y las calidades. Quienes promocionan la ropa son alumnos, con entusiasmo gritan, colocan sobre el cuerpo las prendas, muestran y acompañan a las mamás o personas que vienen al bazar. Los niños que acompañan a cuanta persona entra al bazar son alumnos de 50. y 60. grados: las siguen en todo el recorrido por "la tienda" y cargan lo que cada mamá decide adquirir, cuidando de esta manera que no se roben la ropa al ponérsela encima o debajo de la que traen. A la salida del salón unas maestras hacen la cuenta de lo que cada persona lleva y cobran la cantidad respectiva.

El bazar se organizó porque se quería obtener dinero y se decidió hacerlo de ropa porque, como saben los maestros, este es un barrio de escasos recursos económicos y aún siendo ropa usada, es útil e indispensable para los habitantes del lugar. Algunas de las piezas de ropa que se pusieron a la venta fueron ropa elegante en alguna época (entre los trajes para caballero que se llegaron a vender hubo uno tipo "pachuco" que con una arregladita por aquí y por allá o tal vez tal cual, seguramente será portado por algún señor o joven del barrio).

La presentación de la ropa dependía de lo que cada maestro consideraba indispensable tomar en cuenta para venderla: si estaba limpia o no para algunos fue importante, para otros no. También los precios de la ropa, aunque teniendo máximos y mínimos establecidos quedó a criterio de los maestros: si hubo quienes pusieron precios altos para obtener la mayor cantidad posible de la venta, también hubo maestros que, sin dejar de obtener el dinero que requerían, ponían precios muy bajos para que la gente asistente obtuviera mayor beneficio del bazar. En algunos puestos se encontraron las prendas completas y en otros a veces pare

cían desechos de ropa, esto también dependió de cada maestro.

La compra de la ropa, en tanto, dependió de los padres asistentes y de las otras personas que se enteraron de la oportunidad de adquirir ropa a precios bajos. Cada uno seleccionaba las piezas que se llevaban aunque no las cargaban sino hasta haberlas liquidado. Esto fue así para evitar que la sacaran de la escuela sin haberla pagado. Y a pesar de ese mecanismo hubo ropa que se perdió, ropa que a pesar de la vigilancia fue sacada de la escuela sin cubrir el pago correspondiente. La vigilancia que burlaron algunas señoras fue la vigilancia de sus hijos o de quienes como sus hijos las cuidaban. Se sustrajo ropa que no era nada cara económicamente hablando pero que, a fin de cuentas, era como la ropa que quizás en otras circunstancias podrían recibir regalada; esa ropa era como otro tipo de mercancía de primera necesidad que a pesar de las condiciones en las que se las ofrecen en su mismo barrio, les permiten ayudar a cubrir necesidades familiares.°

Las kermesses muestran algunas diferencias en relación con los bazares. Aunque también se organizan para obtener fondos y aunque suponen gastos para los padres, la organización, parti-

---

(°) Un ejemplo más claro de la situación económica que prevalece en este barrio es el siguiente. En una ocasión en el terreno polvoso que queda al lado de la escuela, había una camioneta combi que reunía a mucha gente a su alrededor; más solas o con sus bebés corrían o esperaban formadas su turno: un par de señoras vestidas de monjas y otra de edad avanzada sin hábito, blanca y hablando con acento inglés repartían gratuitamente verdura, frutas y medicinas a quien quisiera. Fruta y verdura de desecho que sacaban de unas cajas de mercado, alimento a punto de ser putrefecto pero que, buscándole, podía servir para alimentarse. Las señoras se formaban esperando les tocara a todas.

cipación y asistencia del resto de los habitantes del barrio para llevarla a efecto es fundamental. Generalmente una kermesse escolar se organiza con el apoyo de las familias de los niños de cada grupo (un grupo se hace cargo de determinado puesto y cada maestro decide cómo hacer para que del grupo se obtenga lo necesario para montarlo; incluyendo desde materia prima hasta las personas que lo atenderán). Una kermesse se realiza en día domingo: un día familiar, de descanso, en el que puede asistir la mayor parte de la gente del lugar a la escuela. En una kermesse se ponen a la venta comidas de diferentes tipos (antojitos, postres, platillos más elaborados), boletos para rifas de lociones, adornos, floreros y toda clase de baratijas recaudados entre el mismo alumnado; se venden cascarones de huevo con confeti y harina; boletos que, haciendo las veces de dinero, permiten obtener platillos; boletos para las rifas (tómbolas) o algún "servicio" (salón de belleza, discotheque) y por lo general la entrada a la kermesse es libre.

El día que se realiza una kermesse el festejo es más evidente para el barrio: la difusión del evento la hacen los niños y los padres de familia con sus conocidos y vecinos y a veces hasta se imprimen papeles que anuncian e invitan a la kermesse. El día señalando las puertas de la escuela se abren de par en par, hay música de rock, cumbias (música diferente a la que se escucha en un día normal de escuela), se escucha una voz que por micrófono invita a los asistentes a comprar los diferentes platillos que se venden. Hay movimiento, entrada y salida de gente llena de confeti y harina. El ambiente es festivo y no se ve opacado ni siquiera por el policía que la escuela alquila para mantener el orden y cuidar que los asalten: ese día se reúne mucho dinero.

El día que se realizó una kermesse en la escuela de que hablamos, se podía ver en el patio a familias enteras que, vestidas de domingo, paseaban por el patio entre los puestos (pocos

puestos, casi sin adornos) y comían algo de lo que se vendía o simplemente miraban la mercancía; mercancía preparada, vendida y consumida por los padres de familia de la escuela, por las otras personas del barrio y por los maestros que ese día podían verse acompañados de algún familiar o amigo. En esa ocasión había más jóvenes, como los que se veían en los techos, jóvenes paseándose con toda libertad por esa escuela que casi siempre veían o trataban de ver desde afuera; niños corriendo por el patio, jugando, mamás con sus hombres caminando, sentados, mirando. En esos momentos, por unas horas, la escuela podía y pudo ser de todo aquél que se animara a entrar...aún sólo para mirar, aunque fuera para caminar por los lugares que era permitido hacerlo mientras la fiesta durara.

Durante la kermesse algunos maestros apoyaban el puesto que les había tocado atender: la tómbola, los cascarones, alguna que otra comida, el salón de belleza. Los maestros podían estar también comiendo algo de lo que se vendía o sencillamente no estaban en la escuela porque para ellos su labor había terminado al organizar el puesto sin importar mucho cómo resultara el final. Hubo maestros allí, maestros que compartieron responsabilidades y diversión con los habitantes del lugar y hubo maestros, que, como en días de clase, estuvieron ausentes.

Son contados los días en que los habitantes del barrio pueden entrar a la escuela a compartir algo con ella. Por unas horas algunos días especiales seleccionados por los maestros en función de sus objetivos, de lo que consideran debe y puede hacer el barrio en la escuela, ésta se abre para la gente del lugar, la invita a participar, a asistir a ella, aunque generalmente el propósito sea que compren. Ante estas invitaciones el barrio entra, a pesar de las limitaciones económicas participa en ese lugar que se vuelve un lugar de confluencia de mucha gente del rumbo, que se convierte en un punto de reunión social del

barrio aunque muchas de esas veces no sea buscado o propuesto con ese fin desde la escuela. La gente del barrio aprovecha esas invitaciones, esas ocasiones especiales y los descansos de la jornada escolar para conocer a la escuela por dentro, para recorrer su edificio, sentirla más cerca de lo que usualmente se siente al verla desde fuera, al estar allí, en medio de su barrio sin conocerla. Aunque sea por unos momentos lo aprovecha.

4. El conocimiento del barrio y los maestros. Y a pesar de que la relación con el barrio en general rara vez es establecida expresamente por los maestros, a menos que se trate de situaciones como las descritas anteriormente, los maestros saben que la escuela está en un barrio definido y que las características -reales o ficticias- que le atribuyen a éste influye de una u otra forma en los comportamientos y rendimiento escolar de sus alumnos:

El maestro R en una ocasión me señala que en su salón hay mucha indisciplina "porque carecen del material" que les ha pedido. Ese día trabajaron con compás, regla y transportador.

Tres semanas después él me pregunta qué me parece la escuela. Al responderle que me gusta y que me parece interesante se nota que no comparte mis respuestas pues cada que contesto la repite como analizándola con respecto a la suya. Al regresarle las preguntas que me ha formulado el dice que "está en un medio muy difícil" y que carecen de muchas cosas. Le pregunto si no le piden mucho a los alumnos -ya que en las observaciones se ha hecho evidente el manejo de cuotas para diferentes cosas: pintar bancas, ir al cine. El responde que no, que él solo les ha pedido cuatro cuadernos, uno para cada materia, un juego de geometría y lápices. Evidentemente se refiere a lo que él ha pedido a los de su grupo, se cuestiona permanentemente sobre su trabajo.

Para el maestro R las limitaciones económicas de sus alumnos les impiden cumplir con el material que les solicita y considera que así se afecta su disciplina y, posiblemente, su rendimiento.

(Cfr. Eddy 1969). A veces sin embargo, hay maestros que solicitan del barrio más de lo que en otras ocasiones niegan:

La maestra M participó en una reunión de Consejo Técnico en la que puso en duda la capacidad de los niños de su grupo para manejar dinero haciendo alusión al medio. Otro día, en una visita a su salón les encarga a los niños la tarea y les pide que lean alguna de las lecturas del libro de Español pero que se la lean a alguien mayor de su casa y que les firmen de que lo hicieron. Pide que además esa persona que les ayuda tomándoles la lectura no sea algún hermano de secundaria, que sea alguien mayor como sus papás.

En tanto en una ocasión la maestra le resta posibilidades a los niños porque argumenta que el barrio es muy difícil, en otra ocasión en su grupo les pide a los niños la supervisión de su tarea por un adulto aunque posiblemente los padres no lean o lo hagan de manera que no valga de mucho la supervisión que ella solicita. Se refiere al barrio de manera diferente aunque los supuestos de los que parta sean similares. Sus referencias al barrio pueden ser verdaderas o totalmente falsas y parece que pocas veces las contrasta con la realidad que se presenta.

Hay decisiones de tipo económico que los maestros toman de manera general. Cuando lo hacen puede suceder que las diferentes visiones del barrio y de la situación económica de sus habitantes se pongan de manifiesto en la discusión:

Ese día una mamá le ha preguntado al maestro J si pueden llevar las niñas un pantalón debajo del uniforme porque hace mucho frío y al parecer les llaman la atención si alteran el uniforme. J lo platica con otras maestras que están en la Sala de Maestros. De entrada le dieron permiso a la señora para mandar a la niña con

un pantalón debajo, pero J comenta que se vería mejor si el pantalón fuera de la misma tela que la falda del uniforme y, al emocionarse con lo que imagina sería otra posibilidad para el uniforme, dice que se vería aún mejor si les pidieran que en lugar de poner abajo un pantalón les pusieran mallas verdes como el color del suéter. Dos de las maestras que le escuchan se entusiasman como él con lo de la tela del pantalón pero cuando J comenta lo de las mallas, una de ellas dice que eso "ya sería demasiado pedir". J está de acuerdo.

Un maestro que tal vez por sí solo decidiera cómo deberían los niños asistir a la escuela no considera los problemas económicos que tienen las familias de los alumnos, pero al platicarlo con otras maestras reconoce que existe al menos un límite en el barrio que hay que considerar para hacer posible lo que piensa respecto al uniforme. (A esto hay que agregar que de un año al otro se modificó el uniforme y hubo la amenaza a los niños de que aquél que no fuera uniformado no se le permitiría la entrada. Al principio incluso se les controlaba por grupo el cumplimiento de la nueva disposición).

Los maestros saben algo del barrio (mucho o poco) y esto les permite solicitarle y responder ante él de cierta manera (no en vano al organizar el bazar se pone a las mamás con un vigilante para evitar se lleven las prendas sin pagarlas). El conocer las posibilidades económicas del barrio permite, a veces, adecuar las expectativas a esas posibilidades (como en el caso del uniforme y posiblemente el de los útiles escolares). Sin embargo, durante el trabajo del curso escolar ese conocimiento crea ciertas contradicciones: los maestros se pueden preocupar porque una mamá trabajará como sirvienta en una casa para sostener a su familia y, por otro lado, solicitar la cooperación de los padres para vender alimentos (ayuda que consiste en comprar y preparar los alimentos para que al interior de la escuela se vendan a los mismos niños), para la compra de boletos de una rifa o de alguna función

de cine, para que sus hijos vayan al museo con el grupo de la escuela, así como exigir el uniforme que cambiaron o modificaron en algo del año anterior ocasionando más gastos. Las solicitudes de los maestros y exigencias hacia los padres contrastan con lo que saben de sus posibilidades económicas.

En ocasiones lo que se solicita de los padres en cuestión de gastos se hace tomando en cuenta, en la medida de lo que se considera posible, el hecho de no pedir algo que resulte oneroso (aún cuando el mismo gasto en sí pueda ser cuestionado según la necesidad que satisface):

Dos niñas comentan entusiasmadas a la hora del recreo que su maestra les va a poner un bailable muy difícil y muy bonito para el día de las madres. (Es el mes de octubre). Comentan que la maestra P les ha dicho que será un bailable que "nunca se ha bailado en esta escuela" y que solamente escogerán a diez niñas del grupo para que participen; esperan con entusiasmo ser ellas dos de las seleccionadas. Comentan que el traje será muy sencillo y al parecer barato por lo que dijo la maestra. Una de las niñas dice que tiene aún el traje que utilizó cuando estaba en primer grado y que si es igual al que ahora le solicitarán ya lo tiene, ya no tendrán que gastar en su casa y quizás sea más fácil su participación.

Las niñas de la maestra P se entusiasman con su posible participación en un bailable para las mamás. El vestido que usarán para el baile supone cierto gasto y este año la maestra ha comentado que el traje será sencillo posiblemente considerando el gasto que supone para los padres. Sin embargo, al mismo tiempo la maestra comentó que el baile será nuevo lo que hace suponer que el vestuario será diferente a otros utilizados, por lo que se requerirá mayor gasto que si se usa uno anterior. La maestra define el tipo de traje que se usará y a final de cuentas los niños y los padres definen su participación de acuerdo a sus posibilidades.

dades económicas. Aunque esta maestra considere que el gasto no será muy elevado, para los padres ese punto de vista puede no coincidir de acuerdo con su presupuesto y la previsión de ese gasto escolar-extra.

Siguiendo con este ejemplo, es evidente que las niñas tratan de conjuntar un posible obstáculo familiar (la adquisición del traje) con la solicitud escolar (el traje para el bailable). Están en medio de la situación escolar y familiar y buscan como salir adelante considerando ambas, incluso cuando responden a valores diferentes:

"¿Y usted cree que no nos dieron la 'cota'?" Interroga una niña. (Se refiere a la parte proporcional que les corresponde como parte del fondo repartible de los socios de la cooperativa). El asunto es que el año anterior a su grupo no le tocó lo que les correspondía, según les dijo la maestra, que porque una maestra todavía no pagaba y agrega: "Se hubiera quedado ese grupo sin 'cota', ¿verdad?" Al interrogarla acerca de lo que le dijeron en su casa al no recibir su cuota -ya que sus hermanos que están en la misma escuela sí la recibieron-, comenta respecto a su mamá: "No, ni le dije, porque si no me dice que si no puedo reclamar sola". Y agrega que cuando su hermano le enseñó a su mamá los veinte pesos que les tocaban, su mamá le preguntó a ella sobre su dinero y dijo entonces que los tenía guardados.

La niña está inconforme porque no fue equitativo el reparto de la cantidad correspondiente a todos los grupos. Se les dio una explicación del por qué no les pagaban pero de todas maneras otros recibieron su dinero y ellos no. La niña propone una solución que podría haber sido más justa que la que se tomó (que el grupo de la maestra que no había pagado no recibiera la cuota y los demás sí) pero además sale adelante en su casa cuando le preguntan por su dinero. Al comentar que lo tenía guardado evita que le llame la atención su mamá por no haber hecho la reclamación. La niña aprende a manejarse entre dos formas de ac-

tuar diferentes: en la casa le piden que reclame ella misma, en la escuela si reclama puede ser castigada o al menos regañada: decide lo que considera más conveniente en cada caso. Tal vez en situaciones similares encuentre otra solución considerando ambas posibilidades y requerimientos que le demandan los dos ámbitos en los que se mueve: el familiar y el escolar. En el ámbito escolar quienes deciden son los maestros y los niños aprenden a actuar entre esas decisiones y lo que se espera de ellos en casa.

#### B. LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS MAESTROS

Después de los niños, los personajes del barrio que tienen presencia reconocida en la escuela, son los padres de familia. Ellos reflejan en la escuela lo que es el barrio tanto por los valores y actitudes que inculcan a los niños, como por su presencia y acción en la escuela. Los padres de familia que se paran fuera de la escuela mientras sus hijos entran en los salones, los que llevan a sus niños a la escuela, los que esperan el momento en que lleguen los camiones que transportarán a sus hijos a un museo y también los que nunca se aparecen por allí, todos influyen de una u otra manera en el quehacer de los maestros y en la constitución de la escuela.

Los maestros establecen de manera formal y voluntaria cierta relación con los padres, relación marcada en gran medida por la idea que tienen de ellos, de las capacidades y limitaciones que les conocen, que les atribuyen, de la comunicación que permiten o logran establecer con los padres y, sobre todo, del papel que consideran tienen y deben tener en la educación escolar de sus hijos.

A continuación se tratan brevemente algunas formas de relación que establecen maestros y padres de familia, las mutuas influencias que ejercen para, a fin de cuentas, caracterizar el margen de acción más amplio que tienen los maestros. Casi por definición los maestros tienen más posibilidades de acción al interior de la escuela, incluso en lo relativo al papel de los padres en ella, pero es necesario mostrar formas en que ese margen se consigue, sobre qué bases se asienta y qué tan firme puede ser o no a partir de esa relación.

Formalmente se reconoce y apoya la participación de los padres al interior de la escuela. Sin embargo, además de la reglamentación respecto a la Sociedad de Padres de Familia, al interior de cada escuela se da una especie de "reglamentación" dictada, asumida y ejercida por maestros y director, con la cual se delimita el acceso y participación de los padres en toda actividad escolar.

1. El ingreso de los padres en la escuela. A continuación se tratarán brevemente las posibilidades y condiciones de ingreso en la escuela para los padres de familia en relación con la solicitud de que los padres entren porque los llaman los maestros.

Hay básicamente dos razones por las cuales los padres entran en la escuela en días normales: porque ellos buscan al maestro de su hijo o bien porque el maestro los busca a ellos. En ambos casos la relación está dada por el hijo.

Cuando un padre de familia decide tomar la iniciativa de hablar con el maestro de su hijo sin que lo haya llamado tiene dos posibilidades para intentar lograrlo: solicitar al conserje que llame al maestro a la puerta (a la hora de entrada o salida de

la escuela y raras veces a la hora del recreo o entre clases), o bien intentar hablar con él a la hora en que el maestro llega o se retira de la escuela, lo que se convierte prácticamente en "cazar al maestro". En el primer caso el padre se presenta con dos obstáculos a vencer: el conserje y el maestro; en el segundo el único obstáculo es el tiempo que éste llegue a dedicarle en función de las actividades que requiere continuar haciendo (ver a su grupo durante la formación, firmar o retirarse a su casa). De hecho es raro que un padre de familia ingrese a la escuela durante las horas de la jornada escolar si es por iniciativa propia.

Las cosas cambian cuando un maestro decide hablar con algún padre de familia. En primer lugar generalmente se dirige a éste por escrito, citándole a determinada hora o día para hablar con él respecto a su hijo. En estos casos puede tratarse de alguna queja respecto al trabajo, cumplimiento o aprovechamiento del niño. Puede hacerse la cita verbalmente por medio del hijo o directamente cuando se encuentran en la calle maestro y padre. De todas formas aún en estos casos el padre debe pedir al conserje que avise al maestro correspondiente que está allí para hablar con él.

Cuando un maestro cita al padre de familia parece no importar a qué hora le cite: a la hora que el maestro decide el padre o padres deben presentarse si quieren ser atendidos por el maestro. Si no se presenta puede ser que se le pida nuevamente a través del hijo que vaya o, simplemente, se pase por alto el que el padre no haya ido (lo que puede ser interpretado por el maestro como falta de interés del padre).

El asunto a tratar varía también; mientras un padre en general responde a alguna cita del maestro por razones de conducta o aprovechamiento de su hijo, cuando el padre busca al maestro el

asunto puede ser informarle acerca de la enfermedad o contratiempo sufrido por su hijo o sencillamente averiguar cómo va en aprovechamiento.

Un ejemplo tal vez extremo pero de todas maneras revelador de lo que necesitan los padres de familia para entrar en la escuela es la presentación de un "pase" para entrar:

Son las 9:00 de la mañana y afuera de la escuela hay unos cuarenta padres de familia (sólo hay un señor, todas las demás personas son mujeres). Están citados para junta y mientras les abren la puerta para entrar algunas mamás comentan lo que ha sucedido en otras juntas a las que también las citaron otros maestros.

La puerta de la escuela se abre y todos se arremolinan en torno a ella. Una mamá, mientras se acerca a la puerta dice "qué bueno que empiece para que no se haga tarde".

En la entrada se empieza a manejar un filtro: primero pasarán las mamás del grupo del maestro J. Para pasar necesitan presentar un papelito en donde está escrito un recado donde se cita a junta y firma el maestro J. Llevan dos papelitos: uno deben entregar lo al conserje a la entrada y el otro, supuestamente, a la salida.

Las mamás desdoblan los recados que sus hijos les dejaron. Lo hacen como un juego que les divierte.

El conserje recoge los papeles y les dice a las mamás que no traen papelito que esperen, que primero pasarán las que sí lo traen. Cuando dice esto, se producen diferentes reacciones:

- una mamá acompañada de su hija de 7 años de edad aproximadamente, con una sonrisa en la boca, parece divertida porque se le olvidó el recadito y entonces manda a la niña a la casa y le dice que le lleve el cuaderno que dejó allá;
- dos señoras que no traen recaditos empiezan a comentar que de una u otra forma pasarán, que tienen que entrar y entrarán. Se ríen ante esta actitud de reto. Una señora cerca de ellas les dice que sí van a entrar pero que el conserje pide que se esperen un poco;
- la mamá de un alumno del maestro R se empieza a

angustiar porque no sabe de qué recado hablan y pregunta si no la van a dejar pasar. Otra señora le dice que los del maestro R no necesitan recado; - otra mamá pregunta si los de la maestra C van a tener junta. Una mamá le pregunta si la maestra C de 6o (hay tres maestras C en la escuela) y como la señora dice que sí, quien le preguntó dice entonces que sí habrá junta.

Al citar a los padres de familia a junta se llega al extremo de solicitar un "pase" de entrada y salida. Como si se ejerciera un control de ingreso a una planta nuclear o a un lugar semejante, a una zona donde no se puede quedar dentro nadie por más tiempo del solicitado, como si los padres pudieran convertirse en un peligro y solamente en eso. Cuando se les pide a los padres el recado para entrar se producen diferentes reacciones: hay descontrol entre ellos pero a final de cuentas entran, a la hora en que los citan y hasta la hora que cada maestro decide que pueden hacerlo (esto es básicamente mientras tengan las boletas en sus manos, mientras no las repartan y por lo tanto no puedan firmar los papás). Se cita a los papás a la hora en que conviene a los maestros, no importando demasiado si los padres tienen que suspender lo que estaban haciendo para asistir, si tienen que pedir permiso en su trabajo para ir, si tienen que mandar a uno de los hijos mayores para firmar porque ellos, de plano, no pueden hacerlo. El ingreso es por medio de un pase, pero según el maestro con el cual se tenga la junta; un pase que adquiere el carácter de entrada preferencial. Los demás padres de todas formas podrán entrar, pero después.

En ocasiones los padres aprovechan las pocas posibilidades que tienen para entrar, para hacer cosas que por sí solas no justificarían su ingreso a la escuela, y que les permiten valorar el trabajo de los maestros:

Un maestro citó a junta a los padres de familia. Al parecer ya concluyó la junta y los padres se retiraron de la escuela. Mientras converso con el director en la planta baja, cerca de los bebederos y de los salones preconstruidos, pasan dos mamás cerca de nosotros, saludan y sin detenerse preguntan al director si llegó la maestra T. Mientras el director les responde que sí llegó, ambos observamos cómo las mamás se dirigen hacia el salón de la maestra T y se asoman por las ventanas verificando que ciertamente llegó la maestra. Después se van. Ante este hecho el director sólo comenta: "Es que tienen razón las mamás".

Dos mamás que tienen a alguno de sus hijos con la maestra T aprovechan su entrada a la escuela para otros fines como corroborar que la maestra llegó. Al pasar cerca del director le preguntan por la maestra pero más como una forma de decir algo mientras llegan al salón de T, que porque la respuesta del director les sea suficiente. El director al ver lo que hacen las mamás ("vigilar" que sea cierto que llegó) comenta que tienen razón, tal vez por eso no sucede nada más, él parece estar de acuerdo con la inquietud de las mamás, él conoce a sus maestros y por qué las mamás hacen esto. Así estas mamás manifiestan abiertamente estar preocupadas y al pendiente de lo que sus niños reciben de la escuela, aunque es evidente que en silencio la mayoría de los padres -si no todos- lo hacen desde fuera, desde sus casas o desde la explanada°.

-----

(°) Es frecuente encontrar notas periodísticas en las que se describe la participación que los padres llegan a tener en el movimiento del personal en las escuelas. En cierta ocasión, fuera ya del periodo de observaciones, cerca de la Dirección General a la que pertenecía esta escuela se encontró a un grupo de madres que habían ido a la Dirección para hablar con quien fuera para solicitar los maestros necesarios para que sus hijos tuvieran clases. Hablaron también respecto al director y comentaron que irían a la escuela a hablar con "las maestras" para que supieran que estaban de su lado y que las ayudarían en lo que fuera necesario. Estaban emocionadas comentando lo que había sucedido.

También, al entrar por una junta, los padres se pueden enterar de formas de trabajo de los maestros que les permiten tener una idea más real de lo que se hace en la escuela. Enterarse del trabajo escolar puede suponer estar o no de acuerdo con lo que se observa pero a fin de cuentas conocerlo un poco más:

Mientras llega al salón del maestro J donde será la junta para firmar boletas, una mamá observa desde el pasillo a los niños de ese grupo que esperarán en el patio mientras es la junta. En ese momento juegan con pelotas de volibol y con reatas en el patio. La mamá entre sorprendida y emocionada comenta "qué bueno que les den tantas pelotas para que puedan jugar todos".

Unas mamás aprovechan su entrada para verificar algo que les preocupa (la llegada de la maestra T), mientras que en otro caso las mamás pueden darse cuenta de que en la escuela hay materiales que pueden utilizar sus hijos cuando están en el patio tomando "Educación Física" aunque el maestro no está con ellos por atender la junta. Los niños cuentan con el material.

## 2. Juntas generales con los padres de familia en la escuela.

Hay momentos en el año escolar en que se permite y se solicita la presencia general de los padres de familia. Una de esas veces se realiza de manera reglamentaria: el día en que se constituye formalmente la Sociedad de Padres de Familia. Las otras ocasiones son fortuitas y diversas, por ejemplo cuando se abre la puerta e invita a los padres a pasar al patio de la escuela para conocer las razones por las cuales realizan los maestros un paro de labores:

Son las 8:04 hrs. La puerta de la escuela está cerrada y algunos padres y niños esperan en la explanada "algo". A ratos llegan maestros aunque la mayoría está dentro. Hay un buen número de padres afuera porque desde el día anterior se les informó, a través de sus hijos, que habría paro de labores, un paro convocado por la CNTE. Hasta las 8:20 siguen llegando maestros.

A las 8:30 el maestro J junto con tres maestras colocan a la entrada de la escuela una manta que dice que apoyan el paro de la CNTE. Abren las puertas de la escuela e invitan a los padres a pasar para darles información acerca del paro. Los papás entran y escuchan. Los maestros se reúnen fuera de la dirección y en torno a la bardita que limita el patio grande, los padres se reúnen en el patio grande. Es el maestro J quien empieza a platicar a los padres, por micrófono, las razones del paro, razones que dice llevaron a los maestros del país a parar en este día y que son razones que comparten con los padres. Su discurso va desde las condiciones salariales del magisterio hasta las del pueblo en general. Dice que están luchando por mejores condiciones de vida; habla de la deuda externa, del sueldo mísero que ellos perciben (lo dice ante quienes seguramente ganan menos que ellos en su mayoría). Su discurso es largo, incoherente, parece construido según se le va ocurriendo una u otra cosa. Pide el apoyo de los padres para el paro, pide su comprensión.

Después es la maestra P quien toma el micrófono. Ella habla de que el paro y la solidaridad son una cuestión de conciencia que aunque doloroso es necesario el paro y que les piden a los padres su comprensión y apoyo. También habla de las condiciones de trabajo del magisterio en general, de la represión que existe y del tiempo que llevan los maestros de Oaxaca y Chiapas sin percibir salario. Su discurso dura menos tiempo.

A las 8:45 llega la maestra N a la escuela, los padres aún están dentro.

Mientras los maestros hablan los padres comentan entre sí su inconformidad por lo que se está diciendo pero cuando los maestros les piden preguntar o hacer algún comentario al respecto, ninguno toma la palabra. Ni en pro, ni en contra.

Los maestros agradecen su asistencia y así termina esa reunión informativa.

La puerta de la escuela se abre una vez más para los padres, y una vez más se abre para solicitarles algo: su apoyo, su comprensión. Los padres escuchan, comentan, se molestan pero no entablan ningún diálogo con los maestros ni muestran abiertamente su desacuerdo, quizás porque temen que pueda haber represalias con-

tra sus hijos, quizás porque sencillamente consideren que no vale la pena: cuando un maestro decide algo parece que no se puede modificar nada, aunque pida opiniones.

Sin embargo, aunque en esos momentos los padres deciden no comentar lo que les piden los maestros, cuando se da por termina da "formalmente" la reunión, se acercan al director quien ha estado escuchando lo que decían los maestros, los ha acompañado:

Entonces se acercan unos padres a hablar con el director (otros se han retirado ya). Con él comentan algunos problemas de la escuela como son la falta de agua y la poca higiene que se observa en los sanitarios a consecuencia de ello. Quien habla es una señora bajita, morena, a la que rodean los otros papás y la escuchan. El director, sin micrófono, les comenta cómo el conserje acarrea agua los fines de semana para poder más o menos limpiar los excusados, pero que eso no es suficiente. Entonces la señora que habla levanta la voz de manera que invita a los padres, con sus inflexiones, a compartir su posición. Cuando habla hay quienes acompañan sus frases con expresiones de asentamiento, hablan, se entusiasman, dicen que ellos pueden colaborar, que pueden ayudar a acarrear agua, a limpiar los excusados pero que no utilicen a los niños para hacerlo. La actitud receptiva y pasiva que mostraban mientras escuchaban a los maestros se transforma. Ahora hablan de algo que les llega a interesar y compartir porque se refiere a sus hijos.

Los padres escuchan pero tienen mucha energía, fuerza y capacidad de movilización cuando lo que se plantea lo consideran necesario, útil, justo. Por eso al hablar con el director sí se participa, aunque sea una persona la que inicia el ofrecimiento de apoyo a la escuela, pregunta y busca quienes la secunden. Así, cuando la puerta se abre y se solicita apoyo se puede obtener, aunque no sea con el mismo entusiasmo, ni compartido de la manera en que se esperaba. Los padres ofrecen un apoyo que quizás no prospere porque no es el apoyo que se buscaba, que se esperaba, pero es el apoyo que se está dispuesto a dar de manera abierta. Como en el ejemplo citado de las madres que acuden a la Dirección General,

su movilización y participación responde a la solución de un conflicto que afecta directamente a los niños, pudiendo coincidir -o no- con el hecho de que los maestros se vean afectados con él. Ese apoyo responde a las expectativas de los padres respecto de lo que se supone debe ofrecer la escuela. Los padres de familia están dispuestos y hacen todo lo necesario por lograr algo si están convencidos de que es lo mejor, de que es algo que mejorará la escuela para sus niños, y se acercan al director para expresarlo, no a los maestros.

Hay otros días en que se abre la puerta de la escuela para los padres, al menos para una parte de ellos: para las mamás. El Día de las Madres se festeja en todas las escuelas del Distrito Federal y en ese día pueden entrar las mamás a ver y compartir con los maestros los números que durante días preparan con sus hijos para festejarlas. En ese día las invitadas son las mamás y los niños que participan en algún número; si no participan esperarán a su mamá en la casa porque no pueden asistir a la escuela sino acompañados de ella y siempre y cuando bailen, canten o tengan algo que hacer en la fiesta que los maestros hayan organizado. El Día de las Madres, como otros días "significativos" en toda escuela primaria que se precie de serlo, es un día que festejar, un día en que son invitadas las mamás a la escuela. Ese día las mamás y los maestros lucen sus mejores galas. Durante los días anteriores generalmente los niños elaboran algún trabajo manual para regalárselo a su mamá. Son ocasiones en que, también, los maestros buscan agradecer a quienes les apoyan en su trabajo, aún cuando ya no sean "sus" mamás:

Está cerca el Día de las Madres. La maestra D comenta que desea regalarles algo a los niños del grupo P porque los quiere mucho y en dos días se festeja el Día del Niño. (Esos niños fueron sus alumnos). También comenta que quisiera darles algo a las mamás "porque siempre cooperaron para lo que se necesitara".

La maestra intenta agradecer lo "bonitos" que fueron los niños y lo cooperadoras que fueron las mamás cuando ella fue su maestra. De alguna manera busca agradecérselos y hacersélos saber. La forma en que encuentra posible comunicárselos es por medio de algún presente. Sea cual sea la manera de mostrarlo el hecho es que se tiene cierta percepción de la relación entre maestros y padres al trabajar juntos. Esa percepción se fundamenta en la respuesta favorable a las peticiones que como maestro se tienen.

3. Un ejemplo de la interacción padres y maestros: la firma de boletas. Además de los días especiales en que los padres son invitados a la escuela para algún festejo o algún asunto general de la escuela, hay otros días en que se les cita para que conozcan los avances o dificultades que sus hijos tienen en la escuela: son los días de firmar boletas.

Como dijimos, hay ocasiones en que se les cita de manera particular si es que existe algún asunto especial que el maestro quiera y deba tratar con los padres y aunque no sea día de firma de boletas. Sin embargo, estas ocasiones especiales pueden evitarse programando después de la reunión general con los padres de familia del grupo, unos momentos que pueden aprovecharse para tratar casos particulares.

Firmar boletas significa enterarse de las calificaciones de los niños y se realiza, por lo general, de manera mensual; también supone escuchar algunas palabras de los maestros (palabras que pueden variar de contenido y extensión de acuerdo con cada maestro) y, por supuesto, incluye firmar la boleta. Es casi imposible que estas actividades se repitan si los padres no asisten el día y a la hora en que los hayan citado los maestros.

Esta práctica, en apariencia tan simple, implica muchos supuestos que se hacen evidentes al realizar las reuniones para firmar boletas. Las acciones son diferentes de acuerdo con el sujeto que las experimenta.

Para los padres, acudir a la cita en la hora y día fijados a veces implica serias dificultades por el esfuerzo que supone asistir: faltar al trabajo, solicitar permiso para llegar tarde, retrasarse en hacerlo (cuando se trabaja en casa), dejar a los niños pequeños solos o cargar con ellos a la junta. Asistir implica también, estar dispuesto a escuchar todo lo que diga el maestro de grupo, sea importante o no, sea necesario para todos o no, tenga que ver con el asunto central por el cual se les cita o no, e invertir el tiempo que suponga esa actividad. Firmar boletas significa también tratar de entender la serie de números, letras y cuadritos que aparecen en la boleta, intentar comprender por qué y en qué está bien, regular o mal el hijo o el hermano, tratar de explicarse por qué aparecen más o menos faltas en el mes si el maestro ha faltado más días que aquéllos que anota en la boleta de su hijo. Significa, también, calcular las posibilidades para estampar una firma o seña en la boleta si no se sabe escribir o se sabe poco; auxiliándose de uno de los hijos mayores para hacerlo o incluso no presentarse.

Para los niños el día de la firma de boletas significa un posible regaño por la tarde o unas palmaditas de aprobación en la espalda, la posibilidad de enterarse de las calificaciones que han logrado obtener para la boleta (y que no necesariamente coinciden con las que día con día obtienen en los cuadernos), significa casi mediodía de estar fuera del salón con los demás compañeros mientras se realiza la junta y puede suponer también, actuar como intermediario para que su mamá entre al salón una vez que ya empezó la junta y el maestro cerró la puerta.

Para los maestros supone llenar las boletas por lo menos un día antes para poder mostrarlas a los papás, significa ponerse de acuerdo con el director y con los otros maestros de la escuela respecto al día, hora y lugar en que realizarán la junta para evitar que haya muchos padres de familia en la escuela ese día; implica tener, buscar o encontrar explicación de las calificaciones que aparecen en las boletas en caso de que algún padre pregunte el porqué de la calificación de su hijo o algún otro dato de los que se consignan en ellas.

El día de firma de boletas supone actividades y expectativas diferentes según el sujeto de que se trate y es un día en que confluyen todas ellas, cada mes, en la escuela. La firma de boletas aparece como un día de apertura de la escuela a los padres, apertura dolorosa, casi a fuerzas y que tiende a cerrarse rápidamente para volver a abrirse al siguiente mes.

Durante la reunión de firma de boletas se puede apreciar una serie de relaciones y juegos de poder entre padres y maestros, juegos que marcan fuertemente la relación entre ambos. A continuación se presenta un ejemplo de una junta con los padres para firmar boletas, ejemplo que tal vez no sea un modelo pero que sí es indicador de lo que puede suceder. La intención es mostrar una de las formas en que se establece la interacción maestros-padres a partir de este caso en particular.

Este día se realizará la junta de padres de familia de un 6o. grado. Una vez que los padres han tenido autorización para entrar a la escuela, se dirigen al salón del maestro J:

Son las 9:03 y las mamás empiezan a entrar al salón. Entran calladas y se acomodan en los asientos de los niños, mesabancos pequeños que utilizan sin oponerse. Aunque antes se dirigían platicando y comentando entre sí, una vez que cruzan la puerta, dentro del salón, callan; adoptan una actitud que parece de respeto hacia el maestro, parece que esperan que hable.

El maestro está en medio y al frente de las bancas, junto al pizarrón. Desde allí, con una voz un poco apagada, tono que no modifica mientras entran, saluda a todas las mamás dirigiéndose a la puerta. Cuando calcula que todas las mamás que están dentro son las que asistirán a la junta, se dirige a su escritorio, toma una boleta y con ella en las manos se dirige a la puerta. La cierra.

Casi inmediatamente que cierra la puerta entran un par de mamás más. Ellas cruzan el salón hasta instalarse en la fila cercana a las ventanas, en el otro extremo del salón. Al desplazarse en el salón lo hacen rapidito, agachando la cabeza como si entraran a la iglesia o a algún espectáculo que ha empezado.

Excepto una mamá que se arregla de manera juvenil aunque se le notan los años, todas las demás se desplazan en parejas o tríos; en grupitos que cambian o permanecen durante la junta.

Entrar a la junta significa para los padres el adoptar una actitud de escuchar, de permanecer lo más callados posible y sentarse en las bancas como sus niños lo hacen cuando están en clase. El saludo que intercambian maestro y padres al inicio de la junta parece marcar el tono de la misma: el maestro se nota nervioso pero adopta una actitud de seguridad que sólo por algunos detalles puede percibirse forzada, ve a la puerta, no se mueve del sitio en que estaba desde que empezaron a entrar las mamás, antes de dirigirse a cerrar la puerta toma una boleta como quien toma un objeto del cual asirse dándole la seguridad necesaria para empezar a hablar. Cierra la puerta sin que ello impida que sigan entrando mamás, lo hace para marcar con este hecho, el inicio de la reunión. El maestro sabe que desde que entran, es el centro de atención de los padres, de quienes ocupan los diferentes lugares del salón: no tiene que llamar la atención, los padres van a escucharlo, sus miradas lo siguen una vez que se mueve del lugar inicial. Entonces empieza la junta, la primera del año en el mes de noviembre:

El maestro comienza a hablar. Inicia la junta explicando las partes de que consta una boleta, lo hace utilizando la boleta que tiene en las manos y escribe algunos datos en el pizarrón como tratando de que los padres entiendan de qué habla. Menciona los datos generales que aparecen en la boleta, las materias (áreas de formación), las unidades, el lugar en el que se consiguen asistencias e inasistencias, el espacio que se utiliza para firmar e incluso habla del lugar en el que anotará a fin de año si un alumno está promovido o no al año siguiente. Es una explicación minuciosa y difícil de seguir sin tener una boleta a la mano.

Cuando menciona el lugar en el que se escribe el nombre del alumno les dice a las mamás que si aparece con faltas de ortografía el nombre es porque las actas de nacimiento lo tienen escrito así. Que si no se fijaron cuando registraron a los niños no es su culpa.

Enseguida menciona que en ese momento aparecen calificadas dos unidades, escribe en el pizarrón diciendo: "...están calificadas las unidades I y II de ocho que son". Al decir esto lo hace despacio, como hablando de algo muy complicado a alguien que tiene pocas posibilidades de entender. Parece que está dando clase.

Desde el inicio de la junta el maestro adopta una actitud en la cual parece estar tratando no con iguales ni adultos, sino con niños que no supieran nada de lo que se trata (aunque su grupo ya va en 6o. grado y por lo tanto los padres necesariamente han tenido contacto con las boletas de sus hijos en años anteriores y no hubo cambio de boletas del año anterior al actual). La forma en que habla simula mucho una clase para niños. Explica algo que sólo él tiene en la mano, se exculpa de posibles errores en la boleta (como si no pudiera equivocarse) y echa la culpa a los padres de los que pudiera haber. Ellos sólo escuchan, empiezan a escucharlo con atención.

Sin embargo, no sólo hace recaer la culpa de posibles errores en los padres sino también en los niños:

Menciona los espacios en que anotan las inasistencias y señala que allí están las faltas que han tenido los alumnos. Que hay niños "...hasta con cuatro faltas". Esto último lo dice marcando el hecho como algo condennable.

De paso se señala como incorrecto y no deseable que haya niños con cuatro faltas en el mes. No explica que pueden ser consignadas como faltas lo que en realidad son retardos, ni señala que puede haber faltas porque al pasar lista los niños no estén atentos y aunque asistan les pone faltas por desatentos. No marca estas situaciones extraordinarias aunque puedan causar un malen-  
tendido o problema entre los niños y las mamás:

Al terminar la junta los niños entran con sus mamás pa-  
ra ver con ellas las boletas. Un niño le dice a su ma  
má que no sabe porqué tiene tres faltas si él nunca  
ha faltado. La mamá duda de su hijo: "Yo tampoco en-  
tendiendo si siempre dices que vienes". Un compañero le  
dice al que tiene faltas que quizás sea porque le haya  
faltado alguna tarea y él responde que no, que si es  
por faltas lo más probable es que no respondió en algu-  
nas ocasiones en que el maestro pasó lista y si no res  
ponden aunque están les pone falta...La mamá no parece  
quedar muy satisfecha aunque tal vez sea la explicación  
más factible para esas faltas consignadas.

La mamá queda con la duda de si su hijo fue o no a la escuela.  
El niño trata de explicarle porqué puede ser que aparezcan esas  
faltas ya que asegura no haber faltado. Ambos se muestran des-  
concertados.

Entonces el maestro empieza a hablar de las calificaciones:

"Van a encontrar que algunos tienen calificaciones muy  
bajas y no es mi culpa. Yo les pedí a los niños una  
tarea que desde el viernes les solicité (aunque des-  
pués dice que desde el miércoles) y que, me van a dis-  
culpar si las hago sentir mal pero voy a decir quiénes  
no la trajeron". Y empieza a decir números de lista

acompañados por el nombre de pila: "El 13, 34...Rodrigo, Isabel..." Interrumpe una vez que ha dicho dos o tres números con nombre y aclara que va a decir los números porque es más rápido. Dice otros trece números aunque no deja de enumerarlos con el nombre de pila. Al mencionar el último número-nombre se dirige a la mamá de ese niño y le dice que posteriormente quiere hablar con ella. A dos mamás les aclaró lo mismo en el curso de la enumeración que hizo.

Es el momento en el que se habla de lo que lleva a los padres a la junta, al menos de lo que los lleva explícitamente: las calificaciones. Sin embargo la forma en que se presenta el panorama de las calificaciones hace ponerse en guardia a las mamás, parece que todo es negro: el maestro habla de calificaciones bajas, se vuelve a excusar como lo sigue haciendo a lo largo de la junta para todo aquello que implique alguna posible participación de los padres, señala -sin mayor aclaración- lo determinante que fue una tarea para las calificaciones, una tarea solamente. Además menciona el incumplimiento de los niños y lo hace evidente a todos los padres como si no fueran a creerle, como si fuera necesario que todos se enteraran de quiénes no cumplieron. Lo hace evidente, además, de la manera que él acostumbra y prefiere hacerlo: por número de lista, un número que los papás pueden conocer o no pero que además es totalmente despersonalizado. Enumera a los niños acompañando el número con el nombre de pila porque, aunque no deja de lado la forma que él considera conveniente para hacerlo; se da cuenta de alguna manera que si dice exclusivamente números los padres se quedarán sin entender. Parece que se maneja un código ajeno a los padres mostrando la ventaja que tiene el maestro sobre ellos en este sentido, si no fuera así obviaría los números.

Es evidente en esta parte de la junta y en otras que se verán más adelante, la manera en que el maestro se excusa y pide disculpas por hacer sentir mal a los padres al enumerar a los niños incumplidos, unas disculpas que hacen sentir culpables a quie

nes de por sí se ven afectados por el bajo rendimiento que pueden tener sus hijos en la escuela. Se involucra a los padres en esa culpa que el maestro decide que no es suya, que le es totalmente ajena.

Los trabajos en los que el maestro dice apoyar las calificaciones consignadas en la boleta los llama "investigaciones". Así, habla de esas investigaciones que ha encargado a los alumnos:

...una investigación en la que tenían que ir al banco para obtener información sobre el tipo de cambio de las monedas más importantes. Señala que él les dijo qué bancos tenían esa cotización y cuáles bancos abrían en la tarde. Al señalar todos los datos que dio para facilitar la tarea, el maestro menciona que uno de los datos que proporcionó ya no rige (el que se refiere a que los bancos abrían en la tarde), pero dice que por fortuna hay muchos bancos distribuidos por toda la ciudad, que los niños salen a las 12:30 y ya que los bancos cierran a las 13:30 hrs., "les da muy buen tiempo".

Una mamá interviene: su hijo salió desde las doce del mediodía y regresó hasta las cinco de la tarde; ella no sabía por qué no había regresado y pensó que el maestro los había castigado.

Así surge una polémica respecto a la hora en que salen los niños de ese grupo. El maestro J dice que aunque la salida es a las 12:30, por lo general él los entretiene un cuarto de hora más y que la vez que los castigó salieron a las 13:30. Se dan explicaciones y horas diferentes que provocan confusión entre los padres, por eso una mamá vuelve a preguntar simplemente a qué hora salen: 12:30

El maestro entonces retoma lo de la investigación de las cotizaciones y dice que les dio mucho tiempo para hacerla (menciona que fue una semana), vuelve a pedir disculpas por hacerlas sentir mal y repite que él les dio información de los bancos.

Entonces otra mamá dice que su hija fue desde las diez de la mañana a obtener la información y no la obtuvo. El maestro dice que lo que pasa es que ellos pueden ver que sus hijos salen a esa hora de su casa pero que no se dan cuenta si se entretienen por allí en casa de una amiguita.

Otra señora dice que en el periódico también está esa información. El maestro asiente pero no hace más comentarios. Más tarde, una vez que las mamás se empiezan a retirar esta señora le muestra al maestro un libro en el que aparecen las diferentes monedas y los respectivos tipos de cambio. El maestro lo ve pero no acepta que sólo de allí surja la información que solicitó. Dice que para monedas como el franco y el yen sí se puede usar pero que para saber cuál es el valor del dólar en ese día hay que ir al banco pues "...el dólar vale hoy trece centavos más que ayer".

Una mamá más le comenta al maestro que su hijo iba al banco pero que lo encontraba cerrado. El maestro le dice: "Mire señora, lo que pasa es que su hijo puede salir a muy buen tiempo de su casa pero usted no sabe si de allí se pasa todavía a casa de una amiguita y lo que se tarde allí...".

La investigación que les encarga el maestro a los niños parece su poner necesariamente ir a un banco aunque pueda obtenerse la información por otros medios como el periódico. Ir a un banco supone tiempo y dinero para los alumnos. Tiempo que parece insuficiente una vez saliendo de la escuela pues aunque la hora oficial de salida son las 12:30 el maestro señala los minutos que retiene a los alumnos e incluso la hora en que, después de la salida, los castiga sin dejarlos salir. Parece no tomarse en cuenta ni el tiempo, ni la lejanía de la escuela respecto de los bancos. Para bajar del barrio y encontrar un banco es necesario cruzar hacia el otro lado de la vía rápida, lo que implica más de media hora de camino en camión, aproximadamente quince minutos en pesero -cuando traen lugar vacante- y más de media hora caminando. Además al indicar ciertos bancos para obtener la información, significa cierto tiempo más para encontrarlos.

Durante el rato que el maestro habla de la investigación y las posibilidades que los niños tenían de hacerla, se pone de manifiesto que un día faltó pero que les avisó con anticipación (al parecer fue el día que las mamás mencionan que sus hijos salieron temprano de sus casas rumbo al banco). Si hubo dificultad

tades para encontrar el banco, para desplazarse a él o para, sencillamente, obtener la información, incluyendo el hecho de que éste ya no era vigente, no parece importar mucho al maestro: el dio la información.

Si los niños tuvieron dificultades para llegar al banco y lo encontraron ya cerrado es, según el maestro, una excusa no válida. Para él esas tardanzas se deben a otras razones como entretenerse en casa de una amiguita para platicar o para cualquier otra cosa que posiblemente la mamá puede no imaginar de su hijo pero que el maestro sí es capaz de imaginar y sugerir. Es evidente que se tejen intrigas respecto a la veracidad de lo que los hijos manejan con los padres.

Para el maestro, realizar la investigación es de lo más simple, parece no tomar en cuenta ni el tiempo real, ni el dinero, ni las condiciones en que salen los niños de la escuela: parece no considerar si pueden ir solos hasta el banco, si van con sus útiles, si van habiendo comido. Para el maestro el haberles dicho dónde y hasta qué horas pueden obtener la información es suficiente para considerar que los alumnos la obtendrán y que cualquier problema es responsabilidad de ellos.

Al darse la discusión el maestro se resiste a ser cuestionado respecto al trabajo que solicitó: si dio información falsa lo justifica argumentando con la que dio con certeza; si no dejan entrar a los niños al banco, lo justifica también dejando ver un cierto trato de falta de conocimiento de los padres para prever la situación:

Una mamá dice que en el Banco de México no dejaron entrar a los niños. El maestro dice entonces que en el mero Banco de México es muy difícil que los dejen pasar pues "...allí no sólo se guardan millones sino billones de pesos, por eso no los dejaron pasar". Al hacer esta

referencia utiliza un tono como si estuviera diciendo ¡por supuesto!

Si hubo dificultad para entrar el maestro no admite la posibilidad de que por estar chicos no les hayan permitido la entrada. Parece intentar mostrar la desinformación de los padres aunque sus razones sean absurdas y válidas para cualquier otro banco: que haya en él mucho dinero. Lo mismo sucede con el comentario de la fuente de información respecto a las cotizaciones: algunas monedas pueden consultarse en libros o el periódico, pero el dólar no, ya que dice que cada día hay trece centavos de diferencia respecto al anterior.

Cuando llega el momento de repartir las boletas ya ha pasado cierto tiempo. Aún siguen llegando padres de familia pero, al parecer no se animan a entrar tan fácilmente:

9:13. Entran dos señoras al salón. En este momento hay un papá y un joven que resulta ser hermano de uno de los alumnos. Todos los demás asistentes a la junta son señoras. El maestro J empieza a repartir las boletas nombre por nombre. Reconoce a algunas mamás pues al tiempo que dice el nombre del alumno se acerca a la señora que extiende el brazo o que se levanta por la boleta. No siempre sucede así, a veces dice el nombre y espera ver dónde se da el movimiento para recoger la boleta. Nuevamente dice, a quienes les dijo con anterioridad, que quiere hablar con algunas mamás.

9:17. Un niño grita desde fuera al maestro que si le permite a su mamá pasar a la junta. Entonces entra una señora con un bebé en brazos, detrás de ella entran otras mamás que también estaban afuera. Los padres de familia que llegan al último se quedan de pie junto a la puerta aunque son cerca de cinco y están prácticamente amontonados.

Hay mamás que se animan a entrar a la junta aún cuando ya empezó, pero otras que llegan más tarde aprovechan que uno de los niños interviene a favor de su mamá para solicitar al maestro el permiso de pasar, para entrar ellas también. Los padres de familia,

como los niños, tienen que pedir permiso para entrar en el salón, aún cuando se les haya citado y sepan que se les espera, parece que no existe la confianza suficiente para entrar al salón sin permiso, con más confianza si es que llegaron un poco tarde. Si el maestro J reconoce a algunas mamás al decir el nombre del alumno y a otras no, puede suponerse que estas últimas tienen por primera vez contacto con este maestro, de allí la confianza o no para entrar al salón con o sin permiso.

Una vez repartidas las boletas y mientras los padres ven las calificaciones, el maestro los pone sobre aviso y hace algunos comentarios del porqué son esas calificaciones las que se consignan:

Casi todos los padres han visto las calificaciones y no hacen ningún comentario. El maestro habla y dice que no es de él la culpa de las calificaciones tan bajas que tienen algunos niños. Señala que él las veces que ha faltado ha avisado y les asegura que el 70% de los padres no revisa los cuadernos de sus hijos. Asegura que ha enviado recados y que jamás se los regresan firmados. Insiste: "la culpa, me van a disculpar, pero es de ustedes". Dice que necesita de su colaboración para los "trabajos de investigación". Comenta que hasta el momento ha dejado dos investigaciones: la primera referente a la imprenta para lo cual los envió a un museo y la segunda investigación fue la del banco. Cuando habla de la investigación del museo parece escuchar, prever y adelantarse a una mamá al decir que esa exposición ya la habían quitado (la mamá repite ese hecho aunque el maestro ya lo dijo) y agrega que "...ya no estaba montada sino que la habían pasado a la bodega".

El maestro J se quita toda culpa que alguien pudiera atribuirle por las calificaciones de los niños. Nuevamente habla de los trabajos de investigación y los marca con cierto orgullo, mostrando el tipo de trabajo que se ha propuesto realizar con sus alumnos. Pide la colaboración de los padres y, aparentemente sin mayor problema porque una mamá marca que la información que dio respecto a la imprenta tampoco era vigente, señala que esa exposición

ya la habían desmontado y que la pasaron a la bodega (una información que, al menos abiertamente, no manejan los padres). A lo largo del discurso respecto a las calificaciones y las investigaciones da la impresión que las calificaciones se basan exclusivamente en un tipo de actividad, de una actividad que resulta más valiosa por el ir a cierto lugar, que por la información que se pueda obtener de ello.

El estilo que adopta el maestro para dirigirse a los padres parece desarmarlos: por un lado les culpa de lo bajo que puede resultar el aprovechamiento de sus hijos, expresado por medio de las calificaciones, pero a la vez solicita su colaboración para trabajar con ellos. Además reconoce de antemano los errores que él ha tenido, aunque no los nombre como equivocaciones o los considere como factores que influyen en la poca flexibilidad con que califica esas investigaciones.

Les solicita su ayuda para futuros trabajos, para próximas investigaciones:

El maestro insiste nuevamente en su colaboración. Dice que para las siguientes ocasiones enviará nuevamente recados para que dejen salir a los niños a realizar las investigaciones. (Al parecer en la primera ocasión envió recados y en la segunda no, lo que ocasionó que algunos papás no les permitieron salir a los niños porque no les creyeron que el trabajo fuera obligatorio).

9:32. El maestro señala que dejará otra investigación sobre la forma de elaborar un periódico, "...porque hacerlo significa..." (y lanza un discurso sobre el redactor, las máquinas, fotografías y otras cosas), les dice a los padres que no es tan fácil hacer un periódico, lo dice como suponiendo que ellos piensan que sí lo es.

Al solicitar la ayuda de los padres para próximas investigaciones el maestro comenta que continuará con una práctica que resultó efectiva la primera vez (enviar recados para que permitieran a los niños su salida de casa. El no llevar a cabo esta prácti-

ca, obstaculizó en algunos casos, en la segunda investigación que se cumpliera con el trabajo del banco. La inconsistencia en una práctica y una serie de comentarios que el maestro emite respecto a la tardanza de los niños crean dificultades de comunicación entre padres y alumnos, aún cuando reiteradamente se exculpe de lo que sucede entre padres y niños. El maestro sale librado, maneja la situación, se exonera.

El maestro solicita la colaboración de los padres explicándoles lo que dejará como investigación, les "da clase" respecto a lo que mandará investigar. La manera en que se dirige a ellos muestra nuevamente cierta idea de que los padres no saben de lo que se está hablando. Si hay algo que desconocen él, que sí lo sabe, se los dice. De buena manera, cortésmente, hace notar que sabe más que los papás sea o no cierto lo que dice:

Explica a los padres que desde principio de año empieza con los niños viendo los países y capitales del mundo, luego de la República Mexicana y las "delegaciones del Departamento del Distrito Federal para que cuando hablen de algunas de las "tribus prehispánicas" o de la Revolución Francesa, sepan de qué lugares están hablando, dónde están y qué moneda manejan.

El maestro informa a los papás que hace investigar a los niños para que "se aviven". Que se ha comprobado que los científicos manejan el 10% de su capacidad cerebral solamente, que qué sería de la humanidad si llegaran a manejarse con el 100%. Por eso les pide su cooperación para que sus niños, si no salen muy bien, salgan "más o menos", que si no van a usar ese 10%, si quiera usen el suficiente para pasar la escuela "más o menos".

Cuando se dirige a los padres, el maestro busca continuamente información que le permita mostrar lo sólido de sus afirmaciones, lo necesario de la cooperación de los padres. Así parece "mostrar" su sabiduría, da clases y evidencia de una u otra forma la manera en que considera la capacidad de quien es su interlocutor la capacidad moral e intelectual de los padres de familia de sus alumnos:

Nadie ha hablado en favor ni en contra de lo que dice el maestro pero eso no impide que continúe hablando. Insiste en que es responsabilidad de los padres que los niños salgan bien o mal en la escuela...que es responsabilidad de ellos cuidarlos porque si los tuvieron fue por su gusto, que ellos quisieron tenerlos, que vivimos en un país libre en el que no está prohibido tener hijos, pero que si se les tiene se adquiere la obligación de cuidarlos y darles todo lo que se pueda. No son responsabilidad de la escuela.

Parece no importar cuestionar o poner en duda las condiciones o razones que tuvieron los padres para tener hijos, no importa si se esfuerzan o no en darles lo más que pueden; ellos son los responsables de lo que logren sus hijos en la vida, en la escuela. La escuela actúa pero no es determinante, el maestro puede ayudar pero no hacer milagros, el sistema parece ajeno a las condiciones de vida de esas familias: los responsables son los padres°. Y, como en muchos otros casos en los que se comete una falta, el maestro regaña a los padres.

La escuela, que a veces es considerada como la panacea para ascender en la escala social, en estos momentos de la reunión prácticamente carece de sentido. Se presenta el futuro-sin futuro que tienen los alumnos de ese barrio en la vida, según lo considera el maestro:

El maestro J deriva en que la escuela no es tan importante, dice conocer gente que sabe mucho y que es gente que incluso sabe más que él y que nunca ha ido a la escuela.

- 
- (°) "Los problemas sociales que viven los niños y sus familias como sujetos sociales son tomados [por la escuela] como efectos de su propia elección y es la irresponsabilidad de los sujetos de las clases populares, la falta de cultura, lo que ha provocado su situación" Bertely (1984:52).

(...) "...después de la secundaria hay carreras cortas", señala como advirtiéndolo que sus hijos no llegarán muy lejos.

Tal vez tratando de ayudar a los padres respecto al futuro de sus hijos el maestro resta importancia a la escuela, quizás tratando de mostrar que aún con la educación escolarizada no es tan fácil "subir" en la escala social. Por eso habla de personas que él ha conocido que saben mucho, incluso más que él (parece actuar como modelo del saber) aunque han estudiado poco en la escuela. Parece querer infundir ánimos a los padres, ánimos que él influye fuertemente con sus afirmaciones. Sin embargo el discurso no es muy claro pues también dice que están perdiendo el tiempo con sus hijos en la escuela, que de todas formas no llegarán muy lejos.

Y aunque el discurso por momentos sea confuso, son claras sus ansias por enseñar a los padres muchas cosas que supone el maestro ellos desconocen y él conoce, o al menos supone conocer respecto a la alimentación, los cambios físicos que se producen durante la adolescencia, la necesidad de asistir a eventos culturales, a museos:

...que los lleven a museos. Dice el maestro que les va a dar una lista de los museos que hay en la ciudad de México, que la lista llevará direcciones para que puedan llevar a sus hijos. Señala que con las direcciones no se perderán, que ellos seguramente ya no se pierden en la ciudad, que quien se pierde en la ciudad con esos datos es que de plano es deficiente mental y que él considera que no hay ninguna mamá así y calla esperando si hay alguna respuesta contraria a esa apreciación. (Mientras el maestro habla los padres escuchan serios, cuando menciona lo de deficiente mental se escuchan unas risitas apagadas que provocan que el maestro más adelante haga nueva referencia a esto que causó risa al menos en algunos padres).

El maestro muestra interés porque los padres lleven a sus hijos a museos, que los lleven aunque no sepan cómo llegar, aunque no sepan cómo escribir o leer, incluso en algún momento dice que los alumnos pueden ayudarles a leer los letreros de los camiones. Pero no sólo da consejos el maestro, los da aún cuando detrás de esos consejos agrede a quienes le escuchan, porque de una u otra forma al hablar de los deficientes mentales deja sentir que alguien de allí podría serlo.

Cuando el maestro habla de la alimentación se hace más evidente lo que se percibe desde que menciona los museos: parece abstraerse del barrio en que se encuentra para solicitar lo que, en condiciones económicas diferentes, sería factible. Cuando habla de la alimentación sugiere a los padres que lleven a sus hijos a un médico para que les diga qué deben darles de comer (como si el problema fuera saber qué darles y no el tener qué darles), dice que los envíen a la escuela bien desayunados que en lugar de pan que son puros carbohidratos los manden con un huevo pero, aclara, no deben darles mucho huevo porque "produce mucho colesterol y perjudica la vista"; sugiere también que mejor les den licuado en vez de café, bebida a la que llama "droga". Al hablar de esto con los padres parece olvidar que pueden existir muchas razones -no necesariamente voluntad o desconocimiento- que impidan que en casa alimenten bien a los niños. Parece olvidar esas otras razones que pueden ser válidas y más fuertes que la voluntad, y al olvidarlas no importa regañar o tratar como ignorantes a quienes lo escuchan. El maestro es quien tiene en sus manos el control del discurso, la palabra y quien decide tener la razón. El es quien sabe qué sucede, cuáles son las razones y formas de remediarlo, es el maestro quien se muestra como quien nunca se equivoca y considera ser muy claro en todo, aún cuando los hechos muestren lo contrario:

La junta ha empezado a dispersarse. Unas mamás tratan de averiguar qué meses hay que firmar porque el maestro habló de las unidades calificadas pero no de los meses a los que corresponden. Una mamá dice que lo que pasa es que el maestro no fue muy claro en ese punto.

A lo largo de la junta que no duró más de 35 minutos los padres de familia escucharon una serie de explicaciones, consejos, regaños y datos referentes a diversos temas y uno de los cuales les llevó allí resultó poco claro a final de cuentas: la firma de boletas. Los padres podrían preguntar al maestro la duda que tienen pero, como la mayoría de las veces lo hacen los niños, prefieren aclararla entre ellos. En esos momentos los padres están en territorio escolar, en el lugar de los maestros. Esa actividad para la cual cada mes les permiten la entrada a la escuela puede ser confusa, pero además es muy importante para los padres de familia:

Una vez que las mamás averiguan qué meses firmar lo hacen con mucho cuidado, dibujando sus firmas, como si la boleta fuera algo sagrado.

La boleta es para ellos un objeto al que hay que tenerle mucho cuidado y que parece suponer en ocasiones el reflejo fiel de lo que sucede en realidad (por ello una mamá dudaba del hijo al que en la boleta le consignaron faltas que niega haber tenido).

Al finalizar la junta el maestro permanece tranquilo a pesar de haberse equivocado en un dato que acarrea consecuencias entre padres e hijos:

La mamá de K que durante la junta comentó que su hija sí había llevado la tarea, que el día anterior le mostró la calificación, ha recibido una nota baja en la boleta. Ahora la mamá de K y K están con el maestro. La mamá le explica al maestro lo que sucede, el maestro escucha y se dirige a K para preguntarle simplemente si él calificó. La niña asiente. Entonces el maestro dice a la señora que fue un error. Sólo eso, sin mayor co

mentario. La mamá se muestra molesta, K sonríe por que ha demostrado a su mamá que sí cumplió y el maestro parece impasible, indiferente.

En este caso el maestro se equivoca al poner una calificación en la boleta de K. Es un error que se permite porque fue el maestro quien lo cometió. Si quien yerra es un alumno o una mamá las cosas cambian: o se obtiene una nota baja, un severo regaño o una llamada de atención por parte del maestro. Las mamás se pueden quejar y de hecho lo hacen; entre ellas en voz baja, con el director, pero quien manda en el salón de clases es el maestro de grupo. El maestro que abstrae el medio en que se desenvuelve en su trabajo, el maestro que pide colaboración de los padres, el maestro que lanza represalias veladas para obtener lo que llama colaboración:

A las 9:36 el maestro comunica a las mamás que para el próximo 20 de noviembre algunos niños serán seleccionados para participar en la ceremonia de la Revolución. Que este día o a más tardar el lunes les dirá a los niños quiénes serán los seleccionados para participar. Pide que el martes le respondan quién puede salir con el traje que les pedirán y quién no. (Se escuchan ayes lastimeros y de desagrado). Entonces el maestro agrega que "...como dije a los niños, todo cuenta, desde que se porten mal o bien. Todo cuenta".

La colaboración consiste en portar determinado traje para una ceremonia cívica. Ante los gestos de desagrado de las mamás, el maestro lanza una advertencia-amenaza manifiesta: "todo cuenta". Pueden mandar decir que su hijo no podrá participar en la ceremonia pero lo harán bajo su responsabilidad, ya han sido avisados que todo cuenta. La organización y preparación de la ceremonia queda bajo la responsabilidad del maestro quien decide cómo organizarla, tomando en cuenta o no las posibilidades económicas del barrio. De alguna manera el maestro reconoce cierta dificultad para obtener el apoyo de los padres para la adquisición de los

trajes que se utilizarán en la ceremonia, por ello lanza una advertencia abierta y una amenaza velada.

A las 9:57 hrs. sólo quedan tres mamás en el salón. La junta ha terminado. La junta que puede ser un espacio de intercambio de opiniones, de problemas y soluciones obtenidas entre padres y maestros se puede convertir también en una sesión donde los padres fundamentalmente escuchan y hablan obteniendo eco si su participación coincide con la opinión del maestro. Por eso poco a poco los padres y el barrio que de hecho son marginados por la escuela, se marginan más. Importa el maestro, lo que piense y diga, lo que opine de ese barrio y de sus habitantes, lo que supone de su propio trabajo y de las posibilidades o no de acción conjunta con los padres. La importancia que otorgue al barrio en su trabajo define la participación que solicite a los padres, la actitud necesaria para escucharlos y conocer sus puntos de vista para desarrollar su labor docente con ellos o sin ellos.

Es evidente la desigualdad que existe en la interacción padres de familia-maestros. Y esa desigualdad puede tener diversas explicaciones según se considere el barrio o la dinámica escolar como un ámbito cerrado.

Los padres y maestros pueden considerar ajena esta escuela urbana en tanto no participaron en su construcción ni lo hacen de manera importante en la organización y funcionamiento, como puede ser el caso de los padres de familia de una zona rural (Cfr. Mercado: 1984). Los maestros pueden también considerarla ajena en tanto es un lugar de trabajo al que asisten por unas horas, diariamente lejos de su hogar, pero, a diferencia de los padres, logran hacerla suya por las posibilidades de desplazamiento y acción que tienen y que conquistan con su presencia y trabajo diarios.

Los maestros, en una definición social muy extendida, son quienes tienen el saber válido en cuanto a conocimientos y formas de comportamiento. Un saber que, según cada maestro, asume de manera diferente pero que de hecho es identificado con la figura del docente. Los padres, al igual que sus hijos, van a la escuela a aprender y a que les indiquen cómo ayudar a sus hijos (aunque lo que sepan de esto sea mayor); aunque en la práctica también tengan acceso a otras actividades no reconocidas formalmente pero que influyen en la relación escuela-barrio.

Así como el que sabe, también señalan a los maestros como seres infalibles, personas que no yerran jamás, que si lo hacen es algo intrascendente y que así deben relacionarse con los demás sujetos de la escuela, aunque esta concepción diste mucho de la realidad.

La posesión del saber, la posibilidad de errar y la superioridad ante los otros marca el quehacer docente, la forma de relacionarse con los sujetos con los que trabaja: alumnos, padres, director, conserje, barrio.

Aún en la misma escuela es posible encontrar concepciones diferentes de lo que supone ser maestro. Es posible encontrar maestros que solicitan de manera abierta la participación y apoyo de los padres y reconocen mayores posibilidades al barrio para las actividades que desarrollan; quienes parten de que un maestro también puede equivocarse y que ello no supone situación desventajosa en cuanto a la autoridad moral que tienen ante los demás; quienes tratan de ganarse la autoridad real haciendo uso de esa autoridad formal que se les confiere pero dándole contenido y bases reales, más amplias.

En todo caso las diferencias entre los maestros suponen también el tipo de relaciones que pueden establecer de manera inme-

diata con los padres de familia y, de manera más amplia, con el barrio de la escuela en la que trabajan, en la que pueden influir y tener un impacto.

En los capítulos anteriores se ha visto cómo los maestros ejercen los límites del margen de acción que tienen el interés de la escuela, a partir de sus relaciones con los otros personajes que la constituyen. También se ha señalado en reiteradas ocasiones que puede haber maestros como un sujeto homogéneo que pueda definirse con características específicas aplicables a cualquier persona que ejerza ese oficio. Existe en el mundo un tipo de maestros en tanto que las prácticas de su quehacer docente se asemejan de manera definitiva al tipo de acción que lo hacen, sino porque hay muchas circunstancias que influyen en el quehacer de cada maestro.

La sola existencia de maestros diferentes supone que los márgenes de acción que tienen son asumidos de manera diferencial. Por medio de las observaciones es evidente el hecho de que existen maestros que ejercen mayor influencia en las decisiones escolares que otros y en forma de utilizar los márgenes de acción que poseen la ejercen también de maneras diversas.

Como cualquier otra persona, los maestros se relacionan con los sujetos que, como ellos, tienen su mismo rango. Además de las relaciones con sus alumnos, con los padres de familia, los maestros establecen relaciones entre sí y a diferencia de las que pueden darse con otros sujetos (relaciones con respecto a quienes tienen mayor o menor poder reconocida), las relaciones entre maestros parten de una interacción entre personas con el mismo rango. Podría suponerse que se parte de condiciones similares al integrarse a una escuela por el sólo hecho de ser maestros.

En este capítulo se busca mostrar otro aspecto de la vida

#### IV. LA INFLUENCIA DIFERENCIAL DE LOS MAESTROS EN LA ESCUELA A PARTIR DE SUS RELACIONES

En los capítulos anteriores se ha mostrado de qué manera ejercen los maestros el margen de acción que tienen al interior de la escuela, a partir de sus relaciones con los otros personajes que la constituyen. También se ha señalado en reiteradas ocasiones que no puede hablarse del maestro como un sujeto homogéneo que puede definirse con características únicas aplicables a cualquier persona que ejerza ese oficio. Existe no un tipo sino tipos de maestros, en tanto que las prácticas de su quehacer docente se asumen de manera diferente, no sólo por la época en que lo hacen, sino porque hay muchas circunstancias que influyen en el quehacer de cada maestro.

La sola existencia de maestros diferentes supone que los márgenes de acción que tienen son asumidos de manera diferencial. Por medio de las observaciones fue evidente el hecho de que existen maestros que ejercen mayor influencia en las decisiones escolares que otros y su forma de utilizar los márgenes de acción que poseen la ejercen también de maneras diversas.

Como cualquier otra persona, los maestros se relacionan con los sujetos que, como ellos, tienen su mismo rango. Además de las relaciones con sus alumnos, con los padres de familia, los maestros establecen relaciones entre sí y a diferencia de las que pueden darse con otros sujetos (relaciones con respecto a quienes tienen mayor o menor poder reconocido), las relaciones entre maestros parten de una interacción entre personas con el mismo rango. Podría suponerse que se parte de condiciones similares al integrarse a una escuela por el sólo hecho de ser maestros.

En este capítulo se busca mostrar otro aspecto de la vida

de los maestros en la escuela y así conocer mejor la forma de ejercer el margen de acción que tienen en ella.

Para lograr estos dos propósitos se ha organizado el capítulo de la siguiente manera: se parte de un análisis respecto a las diferencias y semejanzas entre los maestros por su profesión. Después se presentan algunas formas de agrupación que se dan en la interacción maestro-maestros en relación con los márgenes de acción y decisión que construyen en su labor.

#### A. LOS MAESTROS EN LA ESCUELA: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE SI

El cargo de maestro de grupo lo puede ocupar cualquier maestro por el solo hecho de serlo, no importando si tiene base en su plaza o si está cubriendo algún interinato. El cargo de maestro secretario o maestro adjunto también puede ser cubierto por cualquier maestro de la escuela y, en general, su elección tiene que ver en parte porque el maestro así lo desee y en parte porque sus relaciones personales con el director sean "buenas" (cordiales), ya que en cualquiera de estos dos cargos requiere establecer un contacto permanente con él. El puesto de director, a diferencia de otros cargos, es un puesto escolafonario -o de relaciones con autoridades superiores- y no todos pueden acceder a él sólo por gusto y de un año a otro. Además, por lo general, los directores son nombrados y enviados como tales a una escuela diferente a la escuela donde trabajaban como maestros de grado antes de ser ascendidos. Pero quizás la mayor diferencia entre el director y cualquier otro maestro dentro de la escuela -aún cuando ocupe un cargo como secretario o adjunto- es que es el único que tiene pago diferenciado: ese pago implica la "confianza" que las autoridades delegan en él como representante de ella.

Aunque sí existen algunas diferencias entre las funciones

y el nivel de información que se maneja cuando un maestro de grupo es secretario o maestro adjunto o funge como maestro de grupo, de todas maneras esa posibilidad de movilidad hace prácticamente iguales a los maestros que trabajan en la escuela, iguales en este sentido.

Hay diferencias más fuertes entre los maestros en cuanto a los niveles de información, de influencia en las decisiones y de autonomía al interior de la escuela, por circunstancias no del puesto sino, por ejemplo, por la antigüedad en la escuela en que trabajan, por su apego a la normatividad escolar, por su interés por los niños y por los padres de familia e incluso porque la visión que tienen de su trabajo les permite buscar y encontrar incentivos y cambios en ese trabajo, aún como maestros de grupo.

Como muchos de los supuestos que circulan en torno a la escuela, el hecho de la igualdad de condiciones entre maestros también es relativamente falsa. No es lo mismo un maestro que tiene años de experiencia que un maestro recién salido de los estudios de Normal; no es lo mismo un maestro que llega a una escuela por primera vez, que quien tiene en esa escuela varios años de trabajo; no es lo mismo ser maestro de base que interino; secretario que adjunto o que maestro de grupo; no es lo mismo un maestro que toma en cuenta las disposiciones oficiales para desenvolverse en la escuela que aquél que las ignora o decide no considerarlas para su proceder; no es lo mismo estar frente al grupo con una actitud de respeto a los niños y padres de familia (actitud que puede tener muchas facetas), que estar frente a ellos simplemente porque es parte del trabajo y no puede evitarse. Con esta enumeración de algunas de las diferencias entre los maestros, se busca afirmar que ser maestro las supone y que se presentan en una variedad y multiplicidad de formas de asumir ese papel, de condiciones para hacerlo y de

concepciones para manejarlo. Y ante esa variedad de maestros se establece necesariamente una relación, relación que varía de propósito, de fuerza, de poder y de duración.

Como se mencionó en la introducción, la mayoría de los maestros de esta escuela tenía a su cargo algún grupo de alumnos con los cuales trabajaban, un maestro cumplía las funciones de secretario de la dirección y uno más el de maestro adjunto, el tercero era el director. Las condiciones laborales de todos ellos diferían aunque la mayoría tenía la plaza de base.

En esta escuela las relaciones entre los maestros no estaban ausentes del trabajo diario. Estas relaciones van desde las que tienen que establecerse por el carácter del trabajo que están desarrollando, hasta las relaciones por simpatía y por "necesidad".

Básicamente el tipo de relación que se establece entre los maestros es la relación de trabajo en primera instancia. Cuando un maestro llega a la escuela -a menos que sea una escuela unitaria donde un solo maestro constituye todo el cuerpo docente- necesariamente tiene que entrar en contacto con los demás maestros de la escuela; para planear y organizar las actividades que involucran a toda la escuela o a los grupos de los grados en que trabaja (festivales, ceremonias, concursos, visitas); para discutir y conocer así como parte para tomar acuerdos respecto a resoluciones o informaciones que se les envían de parte de las autoridades escolares superiores; entran en contacto con los demás maestros a la hora de firmar la entrada y salida de la escuela, para almorzar y para recibir los festejos que con motivo del Día del Maestro les organiza la Sociedad de Padres de Familia a todos los maestros de la escuela. Todo el personal docente, por reglamento, forma parte de lo que se denomina Consejo Técnico y, al igual que la Sociedad de

Padres de Familia y otras agrupaciones que reglamentariamente existen, funciona de manera sui generis en cada escuela en particular.

Los maestros en la escuela, como los otros sujetos, la convierten en un lugar en el cual pueden sentirse a gusto. Para un maestro la escuela no es sólo un lugar de trabajo que puede cambiar según un cambio de adscripción. La escuela es su lugar de trabajo, el lugar por el que pasó para formarse como estudiante primero, como maestro después y el lugar que le permite, ya como adulto, obtener ciertos ingresos y satisfacciones en su vida personal. El maestro pasa gran número de años en la escuela, si quiere ejercer como tal es su única posibilidad de hacerlo. Por eso, por la permanencia que implica para los maestros la escuela, realizan actividades que les permiten sentir a gusto y tal vez menos pesado el trabajo rutinario:

Es la hora de entrada a la escuela. En la Sala de Maestros hay algunos maestros esperando la hora de entrada a los salones. El maestro de guardia toca el timbre pues ya son las 8:00 hrs. Los maestros salen hacia el patio y en ese momento llegan, casi juntos, la maestra D y el maestro J. El maestro J es el primero en llegar al libro de firmas y toma la pluma para registrar su llegada mientras la maestra D, riendo y brincando, le dice que se apure. Inmediatamente después de que ambos firmaron, junto con el maestro D, se ponen a ver quién de ellos tiene la "panza" más grande. Comparando vientres, riendo, salen de la Sala hacia los grupos en formación.

Como se ha visto los maestros se ponen a jugar a la hora de la entrada, a la salida, a la hora del recreo, e incluso mientras esperan los camiones de salida a una visita (cuando la maestra M logra que se arremolinen junto a ellas las demás maestras que saldrán al museo y les muestra unas tarjetas cómicas

que las mantienen riendo e inventando bromas en las que incluyen a maestros que están ausentes de ese grupo). De esta manera, como los niños (con la diferencia de que no requieren solicitar permiso para hacerlo) los maestros pueden divertirse, jugar. Pueden hacerlo por momentos breves y casuales o bien planeados y con tiempos determinados, como cuando a la hora del recreo cuelgan una red para jugar volibol y, con algunos niños de 6° grado, organizan un partido.

Pero además de jugar abriendo así un espacio formal de trabajo, hay momentos en que los maestros buscan ayudarse mutuamente ya sea porque no se domina un tema o porque no se preparó la clase y hay que ponerles algún trabajo a los niños:

La maestra P y la maestra D platican fuera del salón de P. El maestro S, quien es su amigo y vecino de salón, le pide a P le preste su cuaderno; lo llevará a su salón para ponerle a su grupo el mismo ejercicio que P llevó para sus niños: al fin y al cabo es el mismo grado.

El hecho es que los maestros se relacionan entre sí para ayudarse si son amigos, compañeros o vecinos de salón y tienen algún tipo de relación de amistad. Porque entre los maestros se establecen relaciones de amistad tan firmes y duraderas que incluso les permiten entablar lazos de compadrazgo y de noviazgo.

También puede existir rivalidad o enemistad entre los maestros y, en lugar de ayudarse, se agreden:

Es la "convivencia" para festejar entre los maestros el fin de año civil, las fiestas decembrinas. Esta reunión se planeó para ser realizada después de una junta de Consejo Técnico que resultó muy acalorada pues se discutió la participación de los grupos en la cooperativa. Los maestros están ya en la "convivencia" y se han dividido espacialmente en tres gru

pos, dos de los cuales se ven claramente diferenciados: uno de ellos se acomodó junto a las escaleritas de acceso al patio grande y los demás están junto al comal donde están asando las carnes. Las maestras que cocinan, entre broma y broma se ríen y dicen que ellos son flojos, pero que lo bueno es que hay gente trabajadora en la escuela. (Esto último lo dicen como una clara alusión sarcástica al grupo de las escaleras con quienes tuvieron un altercado en la reunión). Los demás maestros ríen o sólo observan sin tomar partido.

Entre los maestros surgen diferencias que, rebasando lo personal tienen que ver con lo que hacen como maestros, con lo que consideran debe ser y es su trabajo. Por eso discutieron en la junta, por eso se crearon fricciones y por eso, después, algunos lanzan "indirectas" a los otros. En el trabajo magisterial existen muchos momentos en los que se discute colegiadamente acerca de la participación, organización y realización de actividades y cuando no se coincide pueden surgir rencillas y empezar a conformarse pequeños grupos entre los maestros que coinciden, de manera que se identifican como grupos y se enfrentan a los otros.

El manejo de la información entre los maestros: quiénes la tienen y cómo se comunica. Para moverse con mayor o menor seguridad en la escuela uno de los elementos que lo permite es el manejo de la información. Información diversa respecto a lo que allí sucede, por qué sucede y cómo se acordó.

Aparentemente el saber qué se hace al interior de la escuela o el ignorarlo no altera el acontecer escolar:

Una niña pide permiso para entrar en el salón de la maestra M. Una vez dentro, la niña se para al centro del salón y parece contar a los niños. Más tarde la maestra dice "creo que se está haciendo un concurso de asistencia".

En algún momento del trabajo de la escuela se decidió por los maestros un asunto que determinó que algún niño pasara a los salones a recabar información para un concurso. La maestra M no parece estar completamente enterada de por qué razón va la niña al salón, lo que no impide que le permita entrar. Puede ser quizás que sí esté enterada de lo que se está promoviendo pero no le pone mucha atención a esa medida y por lo tanto le resta importancia al hecho de que vayan al salón como si pudieran hacerlo sin afectarla. Para la maestra ignorar la medida no le afecta, aunque la campaña de asistencia que se lleva a cabo pudiera lograr mejores resultados con su apoyo.

Es diferente cuando un maestro ignora algo pero le interesa saber de qué se trata y entonces simplemente pregunta buscando averiguar qué sucede:

La maestra L acaba de llegar. Los grupos ya han avanzado y sólo los que no tienen maestro o que saldrán de paseo quedan aún en el patio. La maestra L se acerca a su grupo y lo envía al salón. Mientras los niños avanzan ve al grupo de maestras que saldrán y que están jugando con unas postales. Se acerca a la "bolita" que han formado, les pregunta a dónde van de paseo, escucha, sonrío y luego se dirige a su salón.

Esta maestra, a quien otro grupo de maestros apoda "la Ermitaña" (porque según ellos llega a la escuela, a su salón y luego a su casa, sin hablar, sin salir de su salón), sin mayor problema y aparentemente sin titubeos se acerca a los maestros que le pueden decir qué sucede y saciar su curiosidad. Pregunta lo que no sabe y una vez que lo sabe se retira, lo hace como puede hacerlo cualquier otro maestro.

Así los maestros también pueden averiguar qué es lo que hace un extraño todos los jueves en la escuela casi sin hablar y lo averiguan preguntándose a las maestras con las que ese extra-

ño está generalmente. Puede ser que sepan o supongan algo y solamente lo confirmen.

Puede ser que quieran enterarse mejor de lo que sucedió un día por la mañana en la dirección, como en el caso de la licencia por maternidad de la maestra M quien no la entregó y, como se mencionó en el apartado relativo a los maestros y el director, existe un problema para hacer su reanudación. Ese día la maestra D platica lo que sabe del chisme con la secretaria, luego platica con la maestra A del mismo asunto, con la maestra P y finalmente, a la hora del recreo, con otros maestros nutriendo el suceso con detalles y valoraciones que cada uno sabe y opina. Una maestra y el director discutieron. Algunos maestros se dieron cuenta de que había un problema en lo que se discutía. Sin necesidad de averiguar directamente con los protagonistas (uno es el director y el otro la maestra M con quien D no se lleva muy bien), los maestros pueden averiguar qué pasa obteniendo información de diversas fuentes lo que cada quien sabe del asunto e incluso emitiendo algún juicio al respecto: si la maestra M tuvo o no razón, si la forma en que le respondió al director fue la más conveniente o no. El hecho es que se averigua lo que se quiere averiguar y hasta más, llegando a convertir en chisme un suceso entre el director y una maestra.

Otras circunstancias que marcan semejanzas y diferencias entre los maestros en el manejo de la información pueden encontrarse en situaciones diarias y comunes en las que coinciden los maestros, por ejemplo, mientras es la hora de entrar a clases:

Es la hora de entrada. Hay algunos maestros parados dentro de la Sala de Maestros. Los que están de pie están junto a la puerta de acceso a excepción del maestro I quien acomoda el micrófono para la hora en que se toque el timbre. Dentro de la sala hay dos maestras sentadas en los sillones que corresponden

a los maestros del turno matutino y escuchan atentas la conversación que se da. Casi frente a la puerta P está sentada en la silla del escritorio de la secretaria y, detrás de ella, de pie como escoltándola, el maestro S.

El maestro S me ve y me saluda desde donde está, les pregunto por la maestra D y mientras me contestan que aún no llega porque en la mañana se viene en colectivo, la maestra P se muestra sorprendida, pero parece que pronto se le pasa: es la segunda vez que me presento en la escuela y aún ninguna de manera "oficial". De repente P me pregunta en voz alta de manera pública, desde la silla que ocupa, si me sirvió lo que observé la vez anterior.(...)

Los maestros S y P son amigos de D, la maestra que me invitó a observar la escuela. S me reconoce y me saluda mientras P se sorprende un poco por mi llegada, quizás no sabía u olvidó que iría algunos días antes de formalizar mi estancia en la escuela. Cuando P, que está en la silla que se ve una vez que uno entra (silla que permite ver, desde su ubicación, lo que sucede afuera de la sala), desde allí demuestra que sabe no sólo quién es esa persona extraña para la mayoría de los presentes en la Sala en ese momento, sino incluso sabe que el jueves anterior se observó la escuela, lo hace saber a los demás maestros preguntándome si me fue útil la observación y pone de manifiesto que conoce el hecho pasado y el motivo de mi presencia allí. Después de esto la plática que tenían cuando entré continúa:

Los maestros comentan en este momento acerca del accidente automovilístico que sufrió el violinista Hermilo Novelo y la pianista búlgara que lo acompañaba. Son la maestra P y la secretaria quienes están llevando la conversación, conversación que los demás escuchan y en la que ocasionalmente participa también el maestro I. Hablan como unos conocedores y admiradores de Novelo. El maestro S pregunta que quién era la pianista y P le dice que tiene un nombre parecido al de Viola. S pregunta "¿Viola?". "Sí, hombre, pero no la de Guadalupe Trigo" -aclara P y prosigue: "...el caso es que ella se mató y él está muy grave".

Siguen contando algunos detalles del accidente y entra

en la conversación el maestro I quien comenta que como tantos mexicanos es reconocido fuera del país pero dentro ni se le conoce. P conversa sobre este punto. Hablan de que cuando se nombra la palabra "cultura" en la televisión, luego luego le cambiamos de canal, dice I: "Cuando dicen que va a hablar Octavio Paz a los diez minutos ya nos aburrimos" (refiriéndose a los mexicanos en general), pero agrega que en París se les reconoce su calidad. Entonces P exclama: "¡Vámonos a París!" y comenta sobre Plácido Domingo(°), un cantante de ópera que dice P tampoco es reconocido en su país.

El resto de los maestros escuchan divertidos y atentos a lo que dicen los que platican.

En este caso el tema que se trata es "cultural", la conversación se caracteriza por un toque de snobismo y parece que se tratara de mostrar que se sabe mucho, que se es "culto" y enterado del acontecer nacional e internacional y que, aunque los demás también pueden serlo y estarlo, uno necesariamente lo es. Es interesante que la maestra P que lleva la pauta en la conversación está sentada, como ya se mencionó, en un punto de la Sala que inmediatamente llama la atención, no está ubicada en cualquier lugar. Allí está y desde allí domina la conversación.

A la maestra P el saber general y el saber específico de situaciones que no todos conocen, le permiten manejarse con mayor soltura y seguridad que los demás, parece que la hace sentir con mayor poder que los otros.

El maestro S la secunda como resguardándola -o quizás como protegiéndose él mismo-, le sigue la corriente en sus comentarios y aunque también critica a quienes se aburren con Octavio

(°) Las observaciones fueron hechas antes de que este cantante fuera tan conocido por su participación en la recaudación de fondos para la reconstrucción de la Cd. de México después del terremoto de 1985.

paz, hace preguntas de manera que P se explaya hablando de lo que sabe.

La secretaria, quien en un principio participaba más, queda atrás, mientras el resto de los maestros observan, escuchan, sonríen y se enteran de lo que dicen los demás, compartiendo o no los puntos de vista de los que allí hablan.

Así, los maestros parece que necesitaran mostrar que saben y están enterados de lo que sucede, mostrarlo ante los niños, los padres y con sus iguales, los otros maestros de la escuela. Hay quienes lo hacen abiertamente y quienes sólo escuchan, hay quienes tienen mayor información de lo que sucede en la escuela que otros, lo que les ayuda a moverse con mayor seguridad en el territorio escolar.

#### B. UNA FORMA DE RELACION ENTRE LOS MAESTROS: LOS GRUPOS.

A partir de las observaciones y pláticas con los maestros se hizo evidente la existencia de por lo menos dos grupos de maestros constituidos como tales. Uno de esos grupos se mantuvo durante los dos años de manera clara y evidente ante los demás. El otro grupo fue menos constante pero también se podía diferenciar de aquellos maestros que no participaban regularmente de manera colectiva ante situaciones particulares.

En los dos grupos identificables participaba aproximadamente la mitad del personal docente y el resto de los maestros a veces coincidía y se acercaba a uno u otro grupo o bien se mantenía al margen de cualquiera de ellos (escuchaban, veían, oían y al final, aparentemente según el grupo que decidiera o ganara en cierta decisión, acataban lo acordado).

El grupo más definido era a la vez el más influyente en lo que sucedía y se acordaba en la escuela. El núcleo de este gru-

po estaba conformado básicamente por dos maestras y un maestro, relativamente jóvenes todos ellos. Su presencia en esta escuela sumaba varios años, conocían el rumbo, a muchos padres de familia y alumnos e incluso habían conocido a varios directores de la escuela y compañeros de trabajo; además estos maestros casi no faltaban y estaban al pendiente de propuestas de trabajo y organización generales. Las dos maestras eran comadres y con ellas se mantenía unido el maestro -el más joven de los tres- con quien una de ellas llegaba en el carro de él todos los días y con quien se iban las dos al terminar la jornada. El maestro había llegado después que las maestras a la escuela; no proponía ni discutía como ellas, parecía como un hijo que no quería separarse de sus mamás y de quienes recibía beneficios de alguna manera: no tenía problemas con el director, ni con ellas y podía contar con sugerencias respecto al trabajo pues se las proporcionaban fácilmente. A estos tres elementos que constituían el núcleo del grupo, ocasionalmente se juntaban el maestro J y la maestra O. Juntarse significaba coincidir en el recreo, platicar entre ellos y, ocasionalmente, coincidir en algunas propuestas de organización y trabajo que lanzaban P y D. En el segundo periodo de observaciones llegó a la escuela la maestra C quien casi inmediatamente coincidió con estos maestros sobre todo porque mostraban preocupación por la escuela, por los niños, por la zona en que se encontraba la escuela y por su interés en su propio trabajo. Este grupo era capaz de refutar al director si lo consideraba necesario. Los directores respetaban a estos maestros.

El otro grupo de maestros estaba integrado básicamente por tres maestras con el promedio de edad similar al del otro grupo (más o menos 32 años). Este grupo parecía atraer más al resto de los maestros en cuanto a la forma de establecer sus relaciones personales y porque "echaban relajo" de manera continua. A él se acercaban otros maestros en cuestiones de diversión y,

ocasionalmente, en propuestas de trabajo. Aunque para el trabajo violaban constantemente las normas, exigían mayor apertura en las disposiciones, llevaban menos tiempo en la escuela y se enfrentaban al grupo de D, P y S. Este otro grupo era menos constante en su conformación.

Aparentemente la manera en que los maestros conciben el conocimiento, la forma de adquirirlo, lo que supone debe ser un maestro y cómo se tendría que trabajar, determina en muchas ocasiones la constitución de grupos. Como se mencionó, en esta escuela el grupo más influyente estaba constituido por personas que no sólo llevaban cierto tiempo en la escuela (lo que les permitía manejar mayor información respecto al barrio), sino que además su actitud ante los reglamentos -conocimiento y respeto hacia ellos- era más evidente y les permitía modificarlos o ajustarlos según el asunto, lo que les ayudaba a enfrentar mejor algún problema. Esos maestros pocas veces faltaban, sólo en casos excepcionales llegaban tarde (lo que para el resto de los profesores era casi costumbre), su relación con los alumnos era más abierta, se mostraba su preocupación por el trabajo, por los niños. Por lo anterior y por su interés para actividades generales de la escuela la relación con la autoridad era mejor, mejor en el sentido de respeto como de posibilidad de encarar al director cuando estaban en desacuerdo con él, apoyándose en el desarrollo que tenían de su labor podían enfrentarlo con firmeza sin menoscabo de su trabajo ni de su imagen: eran maestros "fuertes" con los niños, ante los demás maestros, ante el director e incluso ante los padres.

Entre los maestros de un grupo se comparten ciertos códigos que les permiten manejar percepciones comunes respecto a los otros y divertirse con ellos, manejando palabras con las cuales hacer referencia a lo que sólo algunos maestros han comentado entre sí, por ejemplo por medio de los apodos. El pri-

mér grupo descrito tenía mejor relación con el director. Los maestros de este grupo tenían al corriente la documentación, tomaban la iniciativa para diversas actividades y fueron ellos quienes manejaron apodos al hablar de los otros maestros, los criticaban a la vez que se divertían.

Este grupo (de P, D y S) podía identificar como "Queen Elizabeth" a la maestra nueva que muestra "aires de grandeza", que falta mucho y que se llama Elizabeth, "la Ermitaña", a la maestra morena, delgada que se confundía con cualquier mamá del barrio y que les parecía demasiado hermética; podían poner apodos inmediatos según las circunstancias, como decirle "la maestra Lagartija" a una maestra que sentada fuera del salón tomaba el sol mientras sus niños jugaban en el patio o "la Apapachadora" a la maestra que en la calle tomó del brazo al maestro I y que dicen se pasa tocando a los maestros que puede, como si los apapachara.

Este grupo ponía apodos que manejaba de manera relativamente abierta y además al enfrentarse con los maestros del otro grupo lo hacía directamente.

En general lo que sucedía con los maestros del otro grupo era que, cuando se enfrentaban al primero, lanzaban más bien "indirectas" ("lo bueno es que en la escuela hay gente trabajadora").

Detrás de los apodos como de las indirectas hay cierta valoración de lo que los maestros ven de las otras personas, de la forma de considerarlas. Pero los apodos e indirectas son sólo formas de expresar una opinión de los demás. También los maestros se expresan directamente y así dejan ver lo que piensan y opinan respecto del director (como vimos), de sus compañeros y de quienes los siguen:

Las maestras D y P son quienes constituyen la parte más fuerte del grupo influyente en la escuela. Una vez, mientras están ambas en el salón de la maestra P, ven llegar a S que se dirige hacia donde ellas están. Mientras S entra, al comentarles que el maestro S se ve muy chico, coinciden y agregan riendo:

"Está chico física y mentalmente".

En cierta ocasión no está el director en la dirección y al preguntar por él a la maestra D ella dice que seguramente no ha llegado "porque es igual 'de bolsa' que el anterior".

Este día faltaron muchos maestros y el director anda por los salones porque, comenta D, siguen faltando mucho los maestros pues "se cambió al director pero el personal sigue siendo el mismo", y por eso dice D que la escuela sigue así.

Los maestros tienen cierta percepción de los otros y del trabajo que desarrollan. Esta percepción muchas veces influye en el tipo de relación que logra establecerse entre ellos y que, aparentemente, lejos de permitir mayor acercamiento determina predisposición desfavorable hacia los otros. Con esto no se quiere decir que todo maestro ve a los demás con valoraciones negativas. Como se ha visto, es común que se conformen en grupos de dos o más maestros y se reúnan entre sí, al parecer principalmente por cuestiones de simpatía, cercanía y por trabajo. El hecho que se quiere resaltar es que, una vez que se constituyen en pequeños grupos tienden a ver a los otros grupos en lo que los diferencia más que en lo que los puede unificar.

Estas diferencias parecen apuntar más que nada a lo que se considera el deber ser del trabajo en la escuela, por lo menos en esta escuela donde los maestros coincidían en su posición político-sindical. Un día todos ellos se unieron a un paro nacional convocado por la CNTE y, sin ningún desacuerdo entre sí, cerraron la escuela. Sin embargo, en reuniones de carácter administrativo y académico frecuentemente se observaron enfrentamientos verbales y corporales (gestos) entre los miembros de

los dos grupos identificados; aparentemente las diferencias consistían en lo que consideraban la finalidad de las discusiones, la necesidad de las mismas y las razones por las cuales se presentaban propuestas.

Otro ejemplo de las diferencias en lo que se considera debe ser su trabajo escolar se esboza en la sección dedicada al barrio, cuando se desarrolla una discusión en torno a la participación de los grupos de 1° y 2° grados en la venta de mercancías en la cooperativa. Como se aprecia a partir de esa discusión, el problema puede exponerse en: quién quiere que su grupo participe y quién no. Quienes dicen que no pueden participar hacen alusión a la incapacidad de sus niños para vender, argumento que se refuta por las mismas condiciones del barrio de la escuela y por una propuesta de que alumnos grandes ayuden a los pequeños en la venta para que no pierdan dinero. La negativa de las maestras a participar es sistemática y se oponen a cualquier argumentación, lo que deja ver por detrás que se niegan a que participe el grupo por razones de la maestra más que por razones atribuibles a los niños. Los dos grupos se identifican fácilmente por la posición que cada maestro adopta frente al argumento, mostrando así, una clara diferencia entre los dos grupos a partir de lo que consideran que su trabajo como maestros debe o no debe abarcar.

Un ejemplo más se encuentra en una junta de Consejo Técnico donde se pueden ver las diferentes posiciones entre los maestros en relación con lo que consideran es su papel y las características que definen al grupo al que pertenecen. Primero se ve en la forma en que se distribuyen en la reunión de acuerdo con su preferencia por un grupo o el otro:

Antes de iniciar la junta de Consejo Técnico los maestros que esperan dentro del salón donde se realizará, están sentados y acomodados sobre los mesabancos. En

una de las filas están las maestras M, A, E y dos más; en la siguiente fila P, D y S también sobre los mesa bancos; al final de la segunda fila está el maestro J; en la cuarta fila la maestra L ("la Ermitaña") y en la última fila -junto a la puerta- la maestra F ("la Apapachadora") y el maestro R. La secretaria se instala junto al escritorio.

El grupo más influyente está en la segunda fila en las bancas delanteras. Los miembros del otro grupo están sentados en una fila atrás. El resto de los maestros están distribuidos de manera separada en lo que resta del salón. El maestro J, que coincide a veces con los maestros del grupo más influyente, está sentado atrás y, como se verá más adelante, en esta ocasión se reúne en el otro grupo, mostrando que no tiene muchas ganas de estar presente en la junta. La secretaria quien hace el papel que le correspondería al director (quien por no estar le ha dejado encargada la dirección de la junta) se instala en el centro y al frente del salón.

(...)

Da inicio la reunión. El maestro J ahora está cerca del escritorio leyendo un periódico mientras la secretaria empieza. Todos los maestros, excepto los del grupo de la primera fila, están sentados "correctamente" en los mesabancos. Cuando la secretaria dice que habría que leer el acta de la reunión anterior las maestras que están aún sobre los mesabancos hacen bulla y se burlan de un error de la secretaria quien, al referirse al acta, dijo "la acta".

La secretaria comenta que la dirección de la escuela mandó hacer unos materiales muy laboriosos y costosos pero que los hizo pensando en que pudieran servirles para su trabajo con los grupos. Estos materiales fueron elaborados por una maestra y se refieren a dinámicas grupales. Ese día la maestra B será quien dirija la sesión para trabajar con ellos, conozcan esas técnicas y sepan cómo usarlas con sus grupos.

La secretaria reparte el material y pide rectifiquen el número de hojas de que consta. El maestro J ya se instaló en un asiento y sigue leyendo el periódico.

B pasa al frente para dirigir la sesión: ahora son dos los maestros que leen el periódico, M y A están echando relajo y lanzan comentarios de que ya se quieren ir. La maestra B empieza a hablar. Con voz suave y amable les dice lo mismo que la secretaria pero agrega que revisarán la técnica llamada "Rejilla". Les pide se numeren y se formen en equipos de acuerdo al número que les tocó.

B dice entonces que se trabajará un tema que interesa a todos, que a todos sirve y que todos conocen: la evaluación. Al decir eso, en el equipo que quedó constituido por J, A, M, G, F y yo, hay gestos de desagrado, de descontento. B sigue diciendo que se repartirá un cuestionario para que lo contesten en grupo, después se leerán las respuestas y se discutirán en el grupo mayor.

Un equipo no tiene ganas de participar, F dice repetidas veces "Yo no quiero jugar, por qué tengo que hacerlo". Toma un pedazo de periódico y ahora con el maestro J se pone a leerlo. A dice que por qué hay que jugar a eso, que no se les avisa siquiera y que luego quieren que trabajen. Habla con acento norteno y con tono alto para que los demás que no son del equipo también escuchen. J sonríe, M se muestra divertida con las reacciones. Los demás equipos están resolviendo el cuestionario.

En el momento en que B reparte el cuestionario, en el equipo que se opone a trabajar se empiezan a aventar de un lado a otro el papel con las preguntas. Nadie lo quiere recibir y lo convierten en un juego.

Por fin J toma el papel y empieza a preguntar lo que allí dice. Hay preguntas que pueden ser contestadas con un sí o un no y, si no quiere responderse más se puede hacer, no se pide justificación de la respuesta. Así empiezan a "discutir" y terminan pronto. En los demás equipos siguen trabajando hasta que se pide tiempo para discutir en el grupo mayor.

Aunque de entrada en el salón aparentemente todos los maestros están haciendo lo que quieren y están sentados de la manera en que lo desean, cuando la junta empieza formalmente sólo los de un grupo se muestran rebeldes: se quedan sentados sobre las bancas, un maestro incluso sigue leyendo el periódico. Durante

ese tiempo y el resto de la junta se ocupan de actividades y hacen expresiones que denotan reto e inconformidad por lo que sucede. Es diferente la actitud que muestran cuando está el director (véase la parte de los maestros y el director) y cuando no está. Sin embargo de todas formas en los dos casos actúan para mostrar su inconformidad aunque de manera más abierta y expresiva cuando está ausente el director.

La maestra B quien dirige la sesión, trata de poner un tono amable a la misma y hacerlo de manera menos estricta. Dice que ojalá les sirva lo que van a ver y menciona que en última instancia a quienes beneficiará esta actividad es a los niños. A pesar de esta apelación a su dedicación profesional hay maestros que se rebelan por estar haciendo esa actividad llamándola "jugar", sin tomarla en serio lo suficiente incluso para formular una protesta más formal.

Una cita programada al menos desde el día anterior (pues se suspendió el trabajo con los niños después del recreo y se les envió a su casa), una cita que supone cierto trabajo académico-administrativo, en tanto es de Consejo Técnico, es calificado de juego y de falta de consideración ("por qué no nos avisan") por uno de los grupos de maestros. Aunque este rechazo por un grupo a la actividad programada puede deberse a muchos factores que no se revelan con sólo observar la reunión, lo que sí se destaca es la posibilidad que existe para que algunos maestros se unan en un momento dado con el propósito de comunicar claramente su inconformidad. Aprovechan esa posibilidad a tal grado que hay momentos en que aparentan llegar al extremo de sabotear la actividad. Y su actitud no es ignorada por quien dirige la sesión; esta maestra, representando la autoridad del director, adopta una actitud conciliatoria y persuasiva frente a la oposición (aunque con un toque de chantaje moral con su referencia al beneficio de la actividad, en última instancia, a los niños).

En este caso no se da un enfrentamiento abierto aunque podría darse, pero tal enfrentamiento se daría entre iguales y quizás no se llegara a ningún lado más que al enfrentamiento en sí. Los maestros presentes en la junta que no forman parte del grupo rebelde, deciden aparentemente ignorar hasta lo posible lo que los inconformes están haciendo.

Es de esperarse que los maestros vayan conformando grupos de trabajo, diversión, etc. con las personas con quienes coinciden en su trabajo y es de interés observar algunas de las características, reacciones y logros que como grupo tienen porque, como vemos, pueden llegar a influir de manera determinante en el acontecer escolar no sólo en la línea político-magisterial sino también en las acciones que de manera concreta desarrollan en su trabajo y definen a la escuela.

Con estas líneas se trata de reconocer algunos aspectos de las relaciones entre los maestros a partir de su formación en grupos formales e iniciar el estudio de las agrupaciones que forman al interior de la escuela y cuya acción trasciende lo sindical (aunque lo implica) al apoyarse en lo que cotidianamente realizan como maestros. Este reconocimiento y necesidad de continuar con el conocimiento de las agrupaciones de los maestros es importante en tanto se ha visto que la mayor o menor amplitud con que se ejerce el margen de acción que los maestros tienen en la escuela, se relaciona directamente con el grupo al que pertenecen: los maestros que tenían mayor influencia en la escuela formaban un grupo específico.

Las características de las agrupaciones parecen indicar que la concepción que los maestros tienen de su quehacer permea la gama de actividades y relaciones que ejercen diariamente en la escuela y que, de una u otra forma, ayudan a definir el rumbo de la escuela. Bajo esta consideración sus participantes po-

drían iniciar y lograr propuestas de trabajo colectivas que planteadas de manera individual es poco factible que prosperen y tengan trascendencia.

En las primeras etapas de la vida escolar, el niño participa en ella como un espectador pasivo. Como se ha visto a través de las páginas anteriores, la escuela primaria es lo que se conoce de ella (entre otros) por lo que se refiere a las tareas que guarda, que toma giros y algunas veces diverge a los establecimientos de enseñanza. En esta etapa, los maestros, los alumnos, el director, el consejo, los padres de familia y los habitantes del barrio se refieren a ella como la escuela. Estas relaciones se desarrollan con personas que tienen la escuela al establecer relaciones con ellas de acuerdo con las expectativas y acciones que involucran al estar en ella y salir de ella.

Al observar con mayor detenimiento el quehacer de los maestros en una escuela urbana en particular, ha sido evidente que no solo se da un momento fundamental en su funcionamiento sino que se da un momento de mayor carga de acción en ella. Los maestros se relacionan e interactúan con todos los miembros de la escuela incluyendo a sí mismos.

Por el trabajo que desarrollan los maestros por fuera de la escuela, tienen un contacto directo con el mundo exterior. En la escuela, los maestros interactúan con los alumnos y los padres de familia y se relacionan con los miembros de la comunidad. En esta etapa, los maestros se relacionan con el director, el consejo de maestros, los padres de familia y los habitantes del barrio. Los maestros cambian de escuela y algunos maestros trabajan en varias escuelas y tienen mayor contacto con el mundo exterior. Los maestros se relacionan con los miembros de la comunidad y por las posibilidades que tienen de interactuar con ellos.

## CONCLUSIONES

En gran medida la escuela primaria es lo que hacen y piensan quienes participan en ella. Como se ha visto a través de las páginas anteriores, la escuela primaria es lo que se supone de ella (sobre todo lo referente a las formas que guarda), pero toma giros y adquiere sentidos diversos a los establecidos o esperados formalmente al interactuar los maestros, los alumnos, el director, el conserje, los padres de familia y los habitantes del barrio en el que se ubica la escuela. Estos sujetos se desenvuelven como personajes que hacen suya la escuela al establecer relaciones sociales de acuerdo con las expectativas y acciones que involucran al estar en ella y definirla.

Al observar con mayor detenimiento el quehacer de los maestros en una escuela urbana en particular, ha sido evidente que no son sólo un elemento fundamental en su funcionamiento sino que son quienes tienen un mayor margen de acción en ella. Los maestros se relacionan e interactúan con todos los personajes de la escuela incluyéndose a sí mismos.

Por el trabajo que desarrollan los maestros perciben un salario, tienen que cumplir con cierto horario y cubrir las horas de la jornada laboral escolar en determinado espacio y con funciones específicas bajo ciertas autoridades que, en lo inmediato, se personifican en el director. La categoría de maestro es una categoría permanente. Los maestros cambian de escuela pero siguen siendo maestros, trabajan como tales y tienen mayor permanencia aún que el director a quien, incluso, se asemejan por sus antecedentes y por las posibilidades potenciales que tienen de acceder a un puesto semejante.

Trabajar en una o varias escuelas durante años, les induce a buscar y conocer sus derechos, a modificar sus obligaciones y a crear nuevas formas de trabajo. Por ello, los derechos y obligaciones pueden ser en la práctica diferentes a los dictados formalmente desde lo oficial.

Los maestros manejan así un margen de acción que es dado por sus funciones pero que a la vez es construido a partir de sus relaciones entre sí y con los otros personajes de la escuela. El poder real que tienen los maestros se consolida y se sigue construyendo a partir de sus relaciones sociales.

Cuando los maestros se relacionan con los niños se hace evidente la situación privilegiada que tienen respecto a ellos para decidir y participar en las actividades que desarrollan. Depende de cada maestro el grado y el carácter de participación, de respeto y de consideración que tenga hacia los alumnos.

Cuando los maestros se relacionan con el director la situación varía un poco porque de hecho formalmente quien tiene mayor poder y posibilidades de control es el director (hacia los maestros y hacia el resto de los involucrados en la escuela). Sin embargo, las relaciones sociales suponen con mayor claridad en este caso que en otros, la necesidad que tiene la autoridad de transigir, permitir y negociar lo que se determina, lo que se pide, se sugiere o se requiere. Aún cuando en las relaciones de los maestros con los niños haya ciertos ajustes para poder funcionar más o menos tranquilamente, en el caso de las relaciones maestros-director esos ajustes y posibilidades de tomar en cuenta al otro se hacen particularmente necesarios. El director puede exigir sin más ciertas cuestiones, pero si no se ha convencido o tomado en cuenta al menos a parte de los maestros, puede no prosperar la solicitud o crear una situación de tensión y represión que llegue a ser insostenible. Esto es así

porque la autoridad real que tiene el director es distinta de la que se le atribuye formalmente. Al interior de la escuela muchas veces quien más conoce, quien más relación positiva tiene con los demás, es quien tiene mayores posibilidades de ejercer presión para que se realice lo que desea y en los términos deseados. Los maestros tienen este contacto más estrecho y constante con los padres y con los alumnos y por lo tanto tienen mayores posibilidades de conseguir apoyo para lograr lo que se proponen.

Con el conserje la relación de los maestros es constante y claramente definida, aunque poco importante relativamente. El conserje está allí básicamente para apoyar las actividades de los maestros. En todo caso, como se ha visto, el conserje se mueve en la escuela con tanta soltura y seguridad como los maestros porque el edificio escolar es también su casa.

Con los padres de familia y el barrio los maestros establecen el tipo de relación que es posible a partir de lo que suponen, saben y esperan de ellos. Como se vió, es frecuente mantener a la familia y al barrio lejos de la escuela, buscar su colaboración y apoyo sólo cuando desde dentro se solicita y en la medida en que se hace la solicitud. Rara vez se establece un vínculo más estrecho, con otros fines que no sean de índole económico. Esto parece depender, también en gran parte, de las características y expectativas de cada maestro respecto a lo que considera debe ser la participación y la relación barrio-escuela. Y aunque existe gran expectación del barrio y de los padres hacia lo que se hace en la escuela, es casi inexistente su incidencia efectiva en ella. Los documentos y reglamentación oficiales limitan la participación de los padres y ésta es una de las pocas disposiciones oficiales que coinciden ampliamente con lo que sucede, aunque quizás los motivos que explican lo

que sucede y lo que se norma sean diferentes.

En resumen, al relacionarse maestros con alumnos, director, conserje y padres de familia, es evidente que quienes mayor poder de decisión e influencia tienen en el quehacer escolar son los maestros, los maestros que hacen suya la escuela rincón a rincón, en las horas de la jornada, en las normas amoldadas, en las normas suprimidas. Son ellos quienes en su actuar muestran un mayor margen de acción que el que tienen el resto de los personajes escolares; son ellos quienes aprovechan ese margen para llenarlo de sentido.

Los maestros también se relacionan entre sí y presentan diferencias que marcan esas relaciones y definen su posibilidad de participación e incidencia en los rumbos que toma la escuela. Los maestros son diferentes entre sí básicamente por su formación, sus expectativas, por sus ideas acerca de lo que es su trabajo y cómo y por qué lo desarrollan, por su experiencia, por su antigüedad y por su manera de relacionarse con sus alumnos, los padres de familia y el director. También son diferentes entre sí por sus valores e historias particulares que figuran en las relaciones que establecen.

En principio las relaciones interpersonales que se construyen entre los maestros son producto de las condiciones laborales, aunque influya y medie la simpatía. Aún cuando todos los que forman esos grupos son maestros, se van agrupando por afinidad o complementariedad de caracteres, ideales, etc. En esta escuela se hizo evidente la conformación de grupos a partir básicamente de la coincidencia en lo que se consideraba el deber ser del trabajo escolar. Esto marcaba una incidencia diferenciada en las disposiciones que se acordaba efectuar en la escuela. Así, se observó que aún cuando todos los maestros influyen en las determinaciones escolares, había un grupo de ellos que

ejercía mayor influencia en la escuela y actuaba con mayor soltura y seguridad ante los otros, incluido el director. Este grupo respetaba y se ajustaba a las normas escolares con mayor frecuencia y cercanía que los otros grupos de maestros.

Con base en los resultados obtenidos al observar esta escuela primaria se hace evidente que el margen de acción de los maestros en la escuela es el que ellos mismos han conquistado y hacen suyo cada día durante su trabajo, es un margen que llenan de sentido básicamente para recrear y dar respuesta a las condiciones de su labor. El uso de ese margen permite que, quizás sin reconocerlo explícitamente, los maestros tengan mayor influencia de lo que suponen, poseyendo un poder que les permite enfrentar situaciones diversas. Se hace más evidente ese poder en situaciones de índole colectivo: cuando los maestros forman grupos que coinciden y les permiten proponer alternativas a su labor que muestran la influencia que ejercen en los rumbos de la escuela y en las acciones del resto de los personajes escolares.

El margen de acción de los maestros supone cierta autonomía que han asumido con pequeñas acciones día con día. Los grupos que conforman suponen su enfrentamiento colectivo a situaciones diversas para conquistar nuevas formas de trabajo. En efecto, tanto su margen de acción como sus agrupaciones son utilizadas por ellos casi constantemente para solucionar situaciones inmediatas y aisladas del resto de los personajes escolares (aunque esas soluciones involucren a los demás).

Al reconocer y comprender los maestros su margen de acción en la escuela, los sentidos y fines que le otorgan y la acción colectiva referida a su trabajo diario (lo que supone lo político y rebasa lo sindical), harán de ese margen un elemento que incida en la transformación de la escuela. Sólo con la partici

pación de los maestros se puede esperar que prosperen y tengan mayor permanencia los cambios que se propongan. Es una tarea difícil pero posible.

1978. "El trabajo de los maestros, una constante" en Tabla de Muestra, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Baudelot, Christian y Roger Delablat

1975. La escuela capitalista, Siglo XXI, México.

Becker, Howard

1984. "El maestro y el director" (1959) en Elia Rockwell (comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballero, México.

Bertely, María

1984. "Transformación sociológica de la escuela" en Foro Universitario núm. 19, Siglo XXI, México.

1980. "La realidad emocional y sensual en la enseñanza en el Jardín de Niños", Revista de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Bolster, Arthur

1984. "Servicio mejor modal de investigación en la escuela en Jorocote" en Elia Rockwell (comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballero, México.

Eddy, Elizabeth

1985. "Los recursos del trabajo docente" (1983) en Elia Rockwell (comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballero, México.

Gálvez, Gracia, Elia Rockwell, Ruth Paradise y Silvia Sobrocasas

1979. El uso del tiempo y de los libros de texto en Revista, Cuadernos de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

REFERENCIAS CITADAS

Aguilar, Citlali

1986. "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana" Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Baudelot, Christian y Roger Establet

1975. La escuela capitalista, Siglo XXI, México.

Becker, Howard

1985. "El maestro y el director" (1953) en Elsie Rockwell (comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballito, México.

Bertely, María

1984. "Transformación economicista de la educación preescolar" en Foro Universitario núm. 39, Febrero, México.

1985. "La realidad emocional y sensual en la familia y en el Jardín de Niños", Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Bolster, Arthur

1985. "Hacia un mejor modelo de investigación en la práctica docente" en Elsie Rockwell (comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballito, México.

Eddy, Elizabeth

1985. "Los recursos del trabajo docente" (1969) en Elsie Rockwell (comp.), Ser maestro estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballito, México.

Gálvez, Grecia, Elsie Rockwell, Ruth Paradise y Silvia Sobrecasas

1979. El uso del tiempo y de los libros de texto en Primaria, Cuadernos de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Geertz, Clifford

1973. The Interpretation of Culture, Basic Books, Nueva York.

Henry, Jules

1975. Ensayos sobre educación, Monte Avila, Caracas.

Jackson, P. W.

1975. La vida en las aulas, Marova, España.

Karabel, J. y A. H. Halsey

1976. "La investigación educativa: una revisión e interpretación" en Poder e ideología en educación, Oxford University Press, Nueva York.

Lerner, Victoria

1979. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 34-40. La Educación Socialista, El Colegio de México, México.

Mercado, Ruth

1985. La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana, Cuadernos de Investigación Educativa N° 17, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Poder Ejecutivo Federal

1984. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, México.

Querrien, Anne

1979. Trabajos elementales sobre la escuela primaria, La Piqueta, Madrid.

Raby, David

1974. "La educación socialista, sus orígenes y aplicación" en Educación y Revolución Social en México, Sep-septentas, México.

Rockwell, Elsie (Comp.)

1985. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballito, México.

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (codirección), R. Mercado, C. Aguilar y E. Sandoval (investigadoras)

1986. "La práctica docente y su contexto institucional y social". Informe final del proyecto. DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado

1986. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates, Cuadernos de Educación No. 2, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Secretaría de Educación Pública

1982. "Acuerdo Núm. 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias", SEP, México.

Subsecretaría de Educación Elemental

1987. "Circular Núm. 001/87-88", México.

Weber, M. Adjunto del Departamento de Investigaciones Lingüísticas

1977. Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.

Wolcott, Harry F.

1974. "The elementary school principal: notes from a field study" in Education and Cultural Process. Toward and Anthropology of Education. Holt, Rinehart and Winston, New York.

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 4 de octubre de 1988.

*Ruth Paradise Loring*

Doctora  
Ruth Paradise Loring  
Directora de Tesis y Profesor  
Adjunto del Departamento de  
Investigaciones Educativas

*Elsie Richmond Rockwell*

Maestra en Artes  
Elsie Richmond Rockwell Richmond  
Profesor Titular y Jefe del  
Departamento de Investigaciones  
Educativas

*Vicente Remedi Alione*

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

*Alexis López Pérez*

Maestro en Ciencias  
Alexis López Pérez  
Delegado del Instituto Nacional  
Indigenista en el el Estado de  
Oaxaca