



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

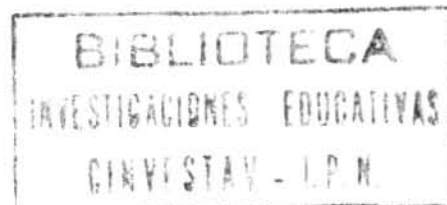
**EL TRABAJO CONJUNTO DE PADRES Y MAESTROS RELATIVO
AL SALÓN DE CLASE. ESTUDIO ETNOGRÁFICO**

TESIS

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

Presenta

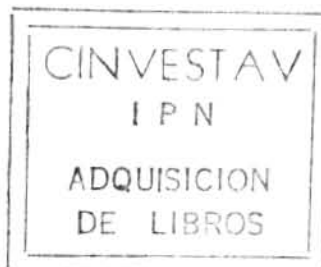
LUCILA RITA GALVAN MORA
Licenciada en Antropología



Directora de Tesis

Ruth Mercado Maldonado
Maestra en Ciencias

Mayo, 1995



BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
UNIVERSIDAD DE PUEBLA

***A Francisco Galván Rivera y
Lucila Mora García.
Maestros mexicanos.***

AGRADECIMIENTOS

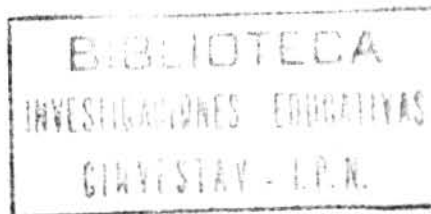
En primer lugar quiero manifestar mi gratitud a la maestra Ruth Mercado Maldonado por el tiempo y esfuerzo dedicados a dirigir este estudio. Sus enseñanzas han sido invaluable para mi formación en la investigación etnográfica. Gracias.

Va también mi gratitud para los maestros, niños y padres de familia de la escuela del estudio. No hubiera sido posible llevarlo a cabo sin la confianza que me demostraron.

Agradezco a la Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Veracruz y a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" el apoyo que me brindaron para realizar la investigación que aquí se presenta. Ofrezco un reconocimiento a ambas instituciones por alentar la investigación educativa en México.

A Silvia Schmelkes, Ruth Paradaise y Maria Eugenia Vargas agradezco la lectura puntual y enriquecedora que hicieron de la versión preliminar de esta tesis. Sus comentarios y llamadas de atención ayudaron a mejorar mi trabajo.

Finalmente, quiero dejar constancia del apoyo moral que me brindaron amigos entrañables, durante los años que duró este estudio. Gracias por la "lluvia de flores preciosas" que me han regalado Gloria Aznar, Cristina Mora, Victor Raúl Domínguez, Mónica Burgueño, Paco Galván y Damián Báez.



TRABAJO CONJUNTO DE PADRES Y MAESTROS RELATIVO AL
SALON DE CLASE.

INTRODUCCION.

Aproximaciones al estudio de la participación de los padres en la escuela.....	1
Referentes teóricos y conceptos básicos.....	10
Las relaciones de maestros y padres sobre el trabajo en el aula.....	14
PERSPECTIVA METODOLOGICA Y TRABAJO DE CAMPO.....	17
Documentación de campo.....	24
La escuela, los maestros y los padres del estudio.....	25
Notas.....	32
CAPITULO 1. ESPACIOS DE TRABAJO CONJUNTO DE PADRES Y MAESTROS EN LA ESCUELA.....	36
1.1 ENCUENTROS INFORMALES EN EL AMBITO ESCOLAR.....	42
a) Diálogos en el umbral de la escuela.....	43
b) Conversaciones privadas en los pasillos.....	44
c) Visitas imprevistas al salón de clase.....	46
1.2 ENCUENTROS ORGANIZADOS EN EL AULA: LAS JUNTAS DE GRUPO.....	49
a) Convocar a los padres y preparar materiales de trabajo.....	56
Convocatorias oportunas y adecuadas. Preparar materiales para la reunión .	
b) Previsión de la agenda para la junta.....	66
Asuntos anotados y no anotados. Asuntos indispensables. Los imprevistos.	
c) Lugar de los alumnos en la junta.....	79
Usar el "expediente" de cada alumno.	
Previsión del trabajo de los niños durante la junta.	
Conclusiones.....	89
Notas.....	92

CAPITULO 2. LA TRAMA HISTORICA DE LAS JUNTAS DE GRUPO.....	95
2.1 LA HISTORIA DEL GRUPO ESCOLAR EN LAS JUNTAS.....	99
a) Tránsito de un grupo por la escuela.....	100
b) Reclamos y exigencias paternas.....	106
2.2. MOMENTOS DE DECISION PARA REALIZAR UNA JUNTA.....	115
a) Conocer al grupo de padres y anticipar formas de trabajo en el aula.....	116
b) Validar el trabajo ante los padres.....	121
c) Posibilidades y límites en el apoyo de los padres.....	123
Conclusiones.....	128
 CAPITULO 3. ACUERDOS ENTRE PADRES Y MAESTROS RELACIONADOS CON EL TRABAJO EN EL SALON DE CLASE....	130
3.1 NORMATIVIDAD EN EL AULA.....	136
a) Normas drásticas para el salón de clase.....	138
b) Los casos problemáticos de conducta en el aula.....	143
c) Normas para trabajar con el grupo en el salón.....	148
3.2 CRITERIOS Y RESULTADOS DE EVALUACION.....	154
a) Los criterios de evaluación.....	157
b) Las calificaciones.....	161
c) Una situación de reprobación de grado.....	168
3.3 ACERCA DE LA ENSEÑANZA.....	177
a) Una actividad difícil para el grupo.....	179
b) Apoyo para tareas especiales.....	183
c) Ayuda para el trabajo de los alumnos.....	197
Conclusiones.....	204
Notas.....	206
 REFLEXIONES FINALES.....	208
BIBLIOGRAFIA.....	217

EL TRABAJO CONJUNTO DE PADRES Y MAESTROS RELATIVO AL SALON DE CLASE.

INTRODUCCION.

Este estudio analiza el proceso de trabajo conjunto que padres de familia y maestros de grupo emprenden en la escuela primaria; ese trabajo sustenta gran parte de las actividades en el aula. En otras palabras, contribuye a la construcción material y social de la escuela (Ezpeleta y Rockwel 1983).

El análisis de los diversos encuentros en que padres y maestros interactúan durante la vida cotidiana escolar, de cómo dirimen asuntos relacionados con el quehacer en el aula y de cómo establecen acuerdos para apoyar el trabajo con un grupo escolar, ha implicado reconocer la presencia e intervención de los padres de familia en las actividades del salón de clase, lugar de donde -por lo general- han sido conceptualmente excluidos. De tal manera, este estudio ofrece un acercamiento a las formas, contenidos y significados de la intervención paterna en ese ámbito escolar.

Aproximaciones al estudio de la participación de los padres en el proceso educativo.

Numerosas investigaciones que han incluido como parte de su objeto la presencia de los padres de familia en la escuela han privilegiado la participación paterna en acciones para construir y mantener el edificio escolar, apoyar gestiones administrativas, organizar festivales escolares, y atender problemas personales de sus hijos, principalmente (Aguilar 1985, Assael, Edwards, Lopez y Edduard 1989, Carvajal 1988, Ezpeleta 1989, Fernández Enguita 1992, Guevara Niebla 1992, Montenegro y Valdés 1994, Schmelkes, Cervantes, Spravkin, Gonzáles y Márquez 1979, Schmukler y Savigliano 1988, Warren 1985).

Por lo general, estos estudios han indagado en las interacciones de padres y maestros en el seno de asambleas organizadas por la Sociedad de Padres de Familia, los Comités y Cooperativas Escolares locales ó la Dirección de la escuela, buscando las formas de cooperación paterna en asuntos relacionados con la vida escolar en su totalidad. Para algunos autores incluso (Schmelkes, Cervantes, Spravkin, Gonzáles y Márquez, 1979: 62), la Sociedad de Padres de Familia es la "organización clave" a través de la cual éstos participan en las escuelas de zonas rurales.

Algunos estudios vinculados a la sociología cualitativa, se han aproximado a las relaciones de padres y maestros concibiendo que la escuela tiene "características estructurales" que la definen como un mundo homogéneo e impermeable a la presencia paterna (Warren 1985, 137). Desde tal perspectiva, la institución escolar es un "pequeño sistema autocontenido de control social"; los padres son "clientes" extraños a la escuela que, sin embargo, manifiestan un interés potencial por intervenir en el terreno del aula; y los maestros son "funcionarios" de la institución escolar que desarrollan complejos "mecanismos de defensa" para hacer frente a posibles embates paternos y mantener ilesa su autoridad académica (Becker 1976, 70-73).

Tales aproximaciones suponen un "conflicto básico" entre los intereses y expectativas de los maestros y los padres (Warren 1985, 157). La divergencia de sus intereses obstaculizaría así la creación entre ellos de un vínculo efectivo para la continuidad cultural en la escuela; los contextos, valores e intereses de los padres de familia quedan excluidos del ámbito escolar.

A pesar de la fuerza excluyente que suponen implicada en toda organización escolar, los estudios referidos hacen aportaciones importantes al campo de mi interés, pues señalan que -aún desde

fuera de la escuela- los padres de familia vigilan y cuestionan el trabajo de los maestros. Por otra parte, al atender a los complejos juegos de poder donde se negocia la autoridad académica de los profesores, tales aproximaciones han advertido que las relaciones entre maestros y padres no son neutras, sino que involucran tensiones y conflictos.

El poder y las relaciones de dominación presentes en las interacciones de maestros y padres, han sido objeto de otros estudios adscritos a perspectivas reproduccionistas sobre la escuela (Baudelot y Establet 1977, Bourdieu y Passeron 1978, Bowles y Gintis 1981). Estos estudios sostienen que los contenidos de las relaciones de padres y maestros quedan supeditados a las determinaciones del poder estatal 1.

Por otra parte, tienden a abordar el contenido de dichas relaciones usando conceptos bipolares, como los de "cultura escolar-cultura popular" (Assael, Edwards, López y Edduard 1989), o "profesión docente-comunidad escolar" (Fernández Enguita 1992). La dicotomía implicada en estas nociones anticipa un choque o contradicción de origen que parece destinar a padres y maestros a un inevitable desencuentro.

En los estudios así orientados, padres y maestros pueden coincidir sobre los hábitos y valores que la escuela debe inculcar en los alumnos, pero los padres están en una posición subordinada a la autoridad -o autoritarismo- y el poder de los maestros. Es decir, esta visión reconoce el papel protagónico de los padres, aunque ha desconocido su relativo poder en la escena escolar 2. Así, de nueva cuenta, los padres de familia son actores carentes de poder, que los maestros "marginan" de la escuela y del aula y "descalifican" moralmente (Assael, Edwards, López y Edduard 1989:152)

Otras investigaciones han explorado los vínculos entre padres y maestros con el supuesto implícito de que la "escuela-comunidad" son entidades originalmente separadas y desvinculadas entre sí. Desde tal perspectiva, es "usual" que los padres se mantengan a distancia de la escuela y "raro" que los maestros abandonen el aula para acercarse a la comunidad (Guevara Niebla 1992:24-25). Los maestros estarían aislados en su salón y los padres desinformados y excluidos de los procesos educativos escolares.

En una investigación en esta línea (Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez 1979:61-62), se encuentra que los padres de escuelas rurales tienen escasa preocupación por el trabajo académico de sus hijos, nulas exigencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y reducidas posibilidades de participar de manera activa en el aprendizaje de los niños (Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez 1979:64-68). No obstante, el mismo estudio considera que los padres se involucran con la escuela en la medida en que manifiestan preconcepciones, expectativas, y ciertas demandas relativas a ella.

Un interés fundamental de trabajos como el mencionado ha sido la búsqueda de formas de participación efectiva y permanente de los padres en los procesos escolares. Por tanto, suelen proponer que para generar el interés de los padres en el rendimiento académico de sus hijos, la escuela y los maestros tendrían que implementar acciones y programas específicos.

Otros estudios que se interesa por la participación de los padres en la educación de sus hijos, han enfocado las situaciones conflictivas que propician esa intervención. Por lo general, los estudios adscritos a esta línea suponen que cuando los alumnos "progresan razonablemente", los contactos entre padres y maestros

tienden a desaparecer (Feiman-Nemser y Floden 1986: 509).

Un reciente y breve trabajo, representativo de esta corriente, muestra la intervención de los padres en situaciones de reprobación o separación de los alumnos de la escuela (Montenegro y Valdés 1994). Desde la óptica de este estudio, parece que sólo esas situaciones límite propician la relación de los padres con los maestros y directivos de la escuela.

En atención a las circunstancias que propician el apoyo de los padres en el desarrollo educativo de los niños, otros autores (Schmelkes 1994) encuentran que ello ocurre cuando los padres tienen un alto grado de escolaridad. Desde la noción de "capital cultural" ³ los padres "culturalmente pobres" serían los que menos vigilarían la asistencia de sus hijos a la escuela y los que menos intervendrían en la educación de los niños. Es decir, el interés -e intervención- de los padres en la educación de sus hijos estaría supeditado a la cercanía entre su bajage cultural y el que la escuela demanda.

Ciertamente, trabajos como los revisados han contribuído a la mayor comprensión de las relaciones de padres y maestros en la escuela. En general, constituyeron análisis útiles en la construcción del proceso de trabajo conjunto -objeto de mi investigación- que involucra a padres y maestros en la escuela. Algunos trabajos, próximos a mi interés, han ofrecido importantes indicios para buscar la participación paterna en asuntos del salón de clase, de apariencia tan difusa en la compleja trama de la vida cotidiana escolar.

Algunas investigaciones han atisbado la intervención de los padres de familia en el proceso educativo dentro del aula, aunque no se hayan centrado en ello. Gracias a ellas sabemos que en las

interacciones de padres y maestros puede estar en juego -por ejemplo- una disputa por la gratuidad de la enseñanza (Mercado 1985), la búsqueda de recursos para sostener diversas actividades escolares (Aguilar 1991), la defensa de la autoridad profesional del maestro (Becker 1976, Carvajal 1988, Lightfoot 1978, Warren 1985) o la conservación de la identidad étnica de una comunidad indígena (Bertely 1992).

Otros estudios han documentado las visitas ocasionales de los padres a los maestros para ventilar asuntos relacionados con el comportamiento y el aprendizaje de los niños en el aula (Assael, Edwards, López y Edduard 1989, Becker 1976, Bertely 1992). Hacen referencia a los llamados especiales que los maestros hacen a los padres cuando consideran que el trabajo de los niños en el salón es afectado por problemas familiares. Si bien la presencia de los padres en el aula se aprecia escasa, forzada o rutinaria, estos estudios advierten cómo tales acercamientos favorecen que padres y maestros traten cuestiones relacionadas con el quehacer de los niños en el salón de clase.

En otros trabajos (Feiman-Nemser y Floden 1986:509) se advierte cómo padres y maestros se tienen siempre presentes. Los padres pueden "ver" a la escuela en los trabajos escolares de sus hijos; mientras que los maestros pueden constatar ahí mismo si los padres apoyan a los niños. La "interacción indirecta" que así se establece entre padres y maestros implica cierta tensión porque ambos compiten por la atención y lealtad de los niños.

Algunas investigaciones (Warren 1988, Carvajal 1988), han incurrido en las juntas que los maestros efectúan regularmente con los padres de sus alumnos. Han encontrado el esmero con que los profesores, en esas reuniones, informan a los padres del progreso de los niños en el salón o de los programas de clase

(Warren 1985:148). Asimismo, han registrado cómo en esas juntas maestros y padres comentan sobre cosas concernientes a las tareas escolares encomendadas a los niños; y cómo los padres se ocupan de actividades relacionadas con aspectos de la administración escolar, como firmar las boletas de calificaciones (Carvajal 1988:149-170).

Al vislumbrar el interés de los padres por la vida de los niños en el aula, los estudios anteriores me resultaron sugerentes para indagar en las juntas los contenidos y sentidos, presentes en ellas, que fueran más allá de las cuestiones burocráticas. Es decir, esos estudios ayudaron a orientar mi análisis de las juntas de grupo hacia la diversidad de aspectos relacionados con el salón de clase, que padres y maestros trataban.

En la literatura revisada ha podido apreciarse un creciente interés por el estudio de las relaciones de padres y maestros en la escuela -interés que data de hace 20 años-. Los estudios sobre el tema han permitido conocer algunos de los sentidos presentes en esas relaciones. No obstante, poco se sabe todavía del trabajo que emprenden padres y maestros de grupo sobre aspectos relativos al aula; éste es un campo poco explorado por investigaciones sobre la escuela.

A mi entender, los supuestos teóricos que subyacen en algunos estudios han impedido, en parte, preguntar por -y analizar- la participación paterna en las actividades que se desarrollan en el aula.

Concebir, por ejemplo, que la institución escolar es un espacio social estructuralmente determinado donde se reproduce la ideología dominante, conlleva a suponer que la intervención de los sujetos en las relaciones y procesos escolares está

predefinida por los roles que la institución asignaría a cada uno. De esa manera, se considera que los maestros detentan el poder y ejercen su autoridad en la escuela como una acción prescrita por normas escolares o estatales. Así, la participación de los padres de familia en la escuela -incluso la reconocida por los reglamentos- se ve subordinada a los ocultos mecanismos de poder en manos de los profesores.

Por otra parte, la noción del "aula cerrada" -cuestionada por algunos autores (Descombe 1985)- presente de manera implícita o explícita en algunos estudios, excluye teóricamente a los padres del salón de clase 4. Desde tal concepción, los maestros trabajan en soledad dentro del aula y los padres son marginados de ese ámbito. El interés e iniciativa de los padres por intervenir en actividades y asuntos del aula parece hallarse ausente y ser limitada por los profesores.

Otro supuesto teórico presente en algunos de los estudios revisados se refiere a las nociones bipolares que los sostienen. Desde sus particulares filiaciones teóricas, varios de los trabajos citados se orientan por conceptos que anticipan - y encuentran- dicotomías empíricas: cultura escolar/cultura popular, escuela/comunidad, maestros/padres. El problema encerrado en estos binomios es la "ingenuidad" de los vínculos que proponen, como señala Fenstermacher (1989:150). Al suponer una relación causal entre dos entidades, se reconoce conceptualmente una separación de origen que es trasladada al análisis de las relaciones empíricamente documentadas 5.

Si se concibe que los maestros y los padres representan mundos originalmente separados y cerrados, a la escuela y a la comunidad respectivamente, resulta difícil -casi imposible- considerar que los padres tengan algo que ver con los quehaceres del aula.

Las repercusiones teóricas -y políticas- de acercarse a las relaciones de padres y maestros desde categorías que suponen a la escuela y a la comunidad como entidades separadas **a priori**, preexistentes a sus relaciones, han sido ya señaladas en otros estudios (Ezpeleta y Rockwell 1983, Mercado 1989, Rockwell y Mercado 1989). Una visión ahistórica de la escuela y del trabajo de los maestros se deriva de tales categorías.

La supuesta escisión original entre escuela y comunidad no se sostiene si atendemos a las tradiciones y explicaciones del mundo que provienen del ámbito local y que coexisten, no sin tensión, con las normas escolares (Mercado 1989, Bertely 1992). Tampoco si consideramos la diversidad de significados acerca de la escuela que encuentran lugar en la memoria histórica local (Mercado 1992).

Las alianzas y oposiciones que maestros y padres definen y redefinen en determinados momentos de la trayectoria de la escuela, nutren diversos procesos -negociación, resistencia, control- que constituyen la vida diaria escolar (Mercado 1986, Rockwell 1989). De esa manera:

...la escuela, como institución, permea otros espacios sociales; se encuentra no solo dentro de su terreno y en las acciones de su personal, sino también en las concepciones de los habitantes, en la organización económica doméstica y de producción, en la vida cotidiana y ceremonial del pueblo. La "escuela" y la "comunidad" no (son) ni autónomas ni homogéneas; su carácter y desarrollo responden a procesos socioeconómicos y políticos que se dan en otros niveles. (Rockwell 1989:37).

El presente estudio se avoca al análisis de los contenidos y significados presentes en las relaciones de padres y maestros concernientes al salón de clase. Pretende contribuir a revelar ese campo aún por conocer. Desde los referentes teóricos que expongo en el siguiente apartado, abordo los espacios y formas en

que se constituyen las relaciones de padres y maestros, así como los asuntos que se dirimen en ellas relativos al trabajo en el aula.

Referentes teóricos y conceptos básicos.

Un supuesto conceptual determinante en este estudio ha sido identificar a la escuela como una institución socialmente construida (Ezpeleta y Rockwell 1983). En abierto debate con aquellas perspectivas que explican lo que pasa en la escuela únicamente a partir de la normatividad escolar o de las determinaciones estructurales o estatales, este estudio sostiene que los maestros, alumnos, y padres construyen, definen, jerarquizan y transforman cotidianamente prácticas, capacidades y usos para relacionarse en y con el "pequeño mundo" (Heller 1987) escolar. En su hacer social, los sujetos de la escuela conforman la institución escolar.

En la conceptualización de vida cotidiana escolar sobre la que se apoya mi trabajo, sigo a A. Heller (1987). Según la autora, la vida cotidiana es el ambiente inmediato donde el hombre se constituye como "sujeto social". En ese "pequeño mundo" el hombre adquiere capacidades, sistemas de usos, orientaciones y expectativas para luchar contra la "dureza del mundo". De esa manera, el hombre particular se "apropia" del mundo, lo construye y a su vez se construye a sí mismo.

De acuerdo con Heller (1987:22), a través del proceso de "apropiación" los sujetos aprenden a "usar" las cosas y las instituciones del mundo en el que nacen. Este proceso "no se lleva a cabo de una vez por todas"; a través de él, el hombre pone en juego, continuamente ("para toda la vida"), su capacidad vital. El hombre se hace sujeto social en la medida en que se apropia de la socialidad de un mundo concreto, de los elementos,

usos y capacidades de una sociedad determinada; es -pues- un sujeto histórico.

En la formación del mundo escolar cotidiano, maestros, alumnos y padres construyen procesos -de trabajo, apropiación, control, reproducción, generación y transformación- que son heterogéneos, contradictorios y aparentemente incongruentes. A través de ellos, cada escuela adquiere su particular expresión histórica (Ezpeleta y Rockwell 1983).

En esta investigación se asume que tanto los maestros como los padres tienen una relación cotidiana con la escuela y con el trabajo en el aula. Las prácticas, expectativas y valoraciones que ambos grupos manifiestan respecto a la escuela y al salón de clase forman parte de la institución escolar y de su trayectoria histórica. Al trabajar conjuntamente para apoyar el quehacer en el aula, maestros y padres se apropian juntos de la escuela y contribuyen a la construcción social de ésta. El trabajo conjunto que emprenden -no sin conflicto- en distintos espacios y momentos de la vida cotidiana en la escuela es uno de los procesos constitutivos de la institución y objeto de estudio de mi investigación.

Desde tal perspectiva, este trabajo debate con aquellas conceptualizaciones que suponen a la institución escolar como una realidad preexistente a los sujetos; con existencia y orden propios, y tipificadora de la actividad social (Berger y Luckmann 1969). También difiere de aquellas que conciben a la institución como una estructura dada donde los actores reproducen valores y roles (Althusser 1968). Pensar la escuela como un mundo formado, conformado y transformado cotidianamente por los maestros, los padres y los alumnos, significa -para mi trabajo- reconocer que ésta es una institución construida por ellos: un mundo particular

donde de manera conjunta los sujetos "usan las cosas" para vivir en él y darle continuidad histórica.

Para maestros y padres "usar las cosas" de la escuela implica construir caminos y espacios en la vida cotidiana escolar para su mutuo encuentro. Significa, además, encontrarse para acordar o disentir en cuestiones relativas al quehacer en el salón de clase; y adquirir compromisos conjuntos para apoyar ese quehacer. El mantenimiento de las actividades en el aula así logrado tiene repercusiones en la permanencia (continuidad histórica) y en la transformación de la institución escolar.

Otro supuesto importante en la presente investigación se refiere a considerar que la relación, trato y atención a los padres de familia es parte del oficio, de los saberes del maestro (Rockwell y Mercado 1986). Cuando los maestros reciben a un grupo de alumnos, heredan también un grupo de padres; involucrar a los padres en actividades referidas al trabajo con el grupo escolar implica tiempo y quehacer organizado para los maestros. Probablemente, también implica esfuerzos reflexivos para manejar a la vez la heterogeneidad y las individualidades presentes en el grupo de progenitores.

Al trabajar con los padres, los profesores deben manejar ciertas habilidades para abordarlos tanto grupal como individualmente, atendiendo a sus intereses colectivos y particulares. Es decir, los maestros necesitan **saber** trabajar con ellos 6.

En los momentos de encuentro con padres, los maestros "usan" diversos recursos y estrategias para realizar un trabajo conjunto; es decir, ponen en marcha saberes específicos 7 para acometer tareas compartidas con ellos. De esa manera, los maestros se apropian de capacidades referidas al trabajo con los

padres. Así, los procesos de trabajo en los cuales se involucran constituyen espacios cotidianos de formación docente.

En este sentido, la presente investigación sigue una conceptualización de la formación docente como un proceso cotidiano donde los maestros se apropian, en el curso de su trabajo diario, de conocimiento relativo a su oficio (Rockwell y Mercado 1986). Este conocimiento está en permanente construcción, es generado ante las exigencias diarias que impone la tarea e implica una continua reflexión del profesor para buscar soluciones adecuadas a los imprevistos en su trabajo (Mercado 1990). Es un conocimiento que -como se muestra en este estudio- se encuentra integrado al trabajo docente y se expresa en su ejercicio diario.

Las formas de resolución que los maestros despliegan en sus diversos encuentros con los padres se generan al calor de las exigencias que enfrentan al trabajar con el grupo de alumnos, y se vinculan con el pasaje histórico del grupo escolar por la escuela. Tales formas están en maduración continua; aunque expresan cierta continuidad, el movimiento histórico de cada grupo y de cada escuela genera cada vez nuevas y diversas maneras de trabajar con los grupos de padres.

Las dimensiones del poder y del conflicto involucradas en las relaciones de maestros y padres constituyen otro eje conceptual del estudio. En este aspecto, sigo fundamentalmente la noción del poder como una relación en permanente construcción (Erickson 1989, Ezpeleta y Rockwell 1983) entre los sujetos y no como un atributo en posesión de alguno de ellos. Esta noción permitió tomar distancia de la idea de una supuesta autoridad dada en los maestros frente a otros sujetos de la escuela; y comprender, en cambio, que tanto los maestros como los padres tienen relativo

poder al trabajar sobre cuestiones del aula.

La noción de "negociación" (Mercado 1985) como uno de los procesos cotidianos escolares, por otra parte, apoyó la comprensión de los acuerdos entre padres y maestros como juegos de poder donde cada quién ejerce su relativa fuerza. Las concertaciones que tenían lugar entre ellos fueron así entendidas como momentos donde la fricción era también parte de la acción concertada. En este sentido, en el análisis de las negociaciones de padres y maestros coincido con el concepto de "micropolítica de la escuela" usado por Ball (1989), donde el conflicto es un elemento sustantivo de las concertaciones, y no desviación patológica ó aberrante de los posibles acuerdos.

La tesis sostiene la presencia de una dimensión política en la vida cotidiana escolar (Erickson 1989, Ezpeleta y Rockwell 1983).

La relación estado-clases constituye el transfondo de la realidad (cotidiana) escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela (Ezpeleta y Rockwell 1983. 197).

En mi estudio asumo que la diversidad, la confrontación, la alianza, la lucha de intereses de padres y maestros por el quehacer en el aula, que se manifiestan en el proceso de trabajo conjunto que emprenden, otorgan movimiento histórico a las escuelas y éste se vincula con otras dimensiones del movimiento social. Así, ese proceso de trabajo entre padres y maestros imprime a sus relaciones un componente político.

Las relaciones de maestros y padres sobre el trabajo en el aula.

La descripción analítica que se presenta en esta tesis muestra que los padres de familia están presentes en el aula mediante el trabajo que aportan cotidianamente, junto con los maestros, para sostener las actividades de estos con los niños.

El trabajo conjunto entre maestros y padres, cuyo análisis expongo, se encuentra imbricado en la compleja trama de la vida diaria escolar; no es visible en el acontecer de las escuelas. Los espacios de trabajo, el tiempo dedicado y el persistente esfuerzo común para apoyar las actividades en el aula son aspectos que suelen pasar desapercibidos para diversas miradas teóricas y del sentido común acerca de la escuela.

El estudio de la presencia del trabajo compartido de maestros y padres ha significado reconocer que ambos, al margen y paralelamente a la normatividad escolar, son capaces de abrir múltiples momentos de encuentro para trabajar en relación al aula. De ese modo, maestros y padres se apropian juntos de la escuela.

Ha conllevado, además, suponer la construcción entre ambos de una **organización cotidiana** para los momentos de encuentro sistemático en las juntas de grupo. Esa organización es un proceso colectivo local que integra las maneras que cada maestro tiene de relacionarse con los padres, las condiciones materiales de trabajo existentes en cada escuela, las condiciones de vida de los padres y la trayectoria histórica de cada grupo escolar.

Organizar el trabajo con los padres remite a ámbitos del quehacer de los maestros que no han sido reconocidos como tales, ni siquiera por ellos mismos. Estos tienen que hacer una serie de **previsiones** para encontrarse con los padres a propósito del quehacer en el aula; así como poner en juego una serie de habilidades para involucrarlos en el trabajo relativo al grupo escolar. Estas previsiones y habilidades docentes, descritas en mi estudio como parte del **trabajo diario de los maestros**, requieren de tiempo y esfuerzo de los profesores que se restan a los destinados a los niños.

El trabajo conjunto relativo al aula que acometen ambas partes es **histórico**; como todo proceso constitutivo de la vida cotidiana escolar, es sustancialmente heterogéneo y contradictorio. Diferentes y encontradas expectativas, valoraciones, decisiones y formas de hacer las cosas se expresan en la labor conjunta. Es la diversidad de intereses -y el conflicto subyacente a esa pluralidad- lo que perfila la expresión particular del trabajo conjunto de maestros y padres en cada escuela.

El estudio plantea que la **historia de cada grupo escolar** es el cimiento sobre el que padres y maestros toman decisiones, emprenden negociaciones, dirimen confrontaciones, adquieren compromisos y establecen acuerdos para apoyar la labor en el aula. Esta historia compartida por los sujetos del aula es el fermento del proceso de trabajo entre ellos que, en parte, otorga continuidad a las actividades en el salón de clase 8.

Asimismo, el análisis destaca los sutiles y complicados **juegos de poder** (Ball 1989, Erickson 1989, Ezpeleta y Rockwell 1983) entre maestros y padres, que se manifiestan en el curso mismo de sus concertaciones y se expresan en los acuerdos que logran establecer. La negociación, la búsqueda de acuerdos que ocupa a padres y maestros, implica intereses heterogéneos, compartidos y a veces en conflicto. Explícitos o implícitos, los **acuerdos** establecidos se sostienen en un permanente movimiento entre la confluencia y la confrontación de criterios, valoraciones, propuestas y decisiones relativas al trabajo en el aula.

El estudio aquí presentado se compone de tres capítulos y un apartado de reflexiones finales. El primer capítulo muestra como construyen su trabajo, maestros y padres, en determinados espacios y momentos de la vida escolar. Algunos son informales y eventuales; ocurren en el umbral de la escuela, en el salón ó en los pasillos y patios escolares. Otros momentos son formales y

sistemáticos; acontecen en las "juntas de grupo" en las que se reúnen periódicamente padres y maestros.

En el capítulo primero también se describe qué son las juntas como reuniones formales de padres y maestros, cómo se organizan y lo que a éstos les demanda en términos de tiempo y trabajo.

El segundo capítulo muestra la trama histórica sobre la que se sustentan las juntas de grupo como espacios de trabajo de maestros y padres. Se analiza cómo lo que ocurre en las juntas está anclado a la trayectoria de cada grupo particular de alumnos por la escuela.

El tercer capítulo aborda los procesos mediante los cuales padres y maestros se ponen de acuerdo en los asuntos relativos al aula. Se describen las concertaciones entre ellos alrededor de cuestiones sobre normatividad en el aula, criterios y resultados de evaluación y actividades relacionadas con la enseñanza. Aquí destaco las maneras en que esas cuestiones se someten a discusión en las juntas, por padres y maestros. El análisis en esta parte muestra que el trabajo en el aula no es un ámbito neutral, libre de vigilancias y embates paternos. Gran parte del trabajo del maestro se sostiene en los acuerdos que toman con los padres en las juntas.

PERSPECTIVA METODOLOGICA Y TRABAJO DE CAMPO.

Este es un estudio basado en trabajo de campo etnográfico. Implicó una estancia en la escuela del estudio de aproximadamente tres meses, distribuida a lo largo de dos ciclos escolares. El trabajo de campo incluyó observación y entrevistas, con notas de campo y grabación, de toda clase de eventos en los que interactuaban padres y maestros.

La perspectiva etnográfica a la cual se adscribe este estudio sostiene la imbricación entre reflexión teórica y documentación de campo, entre observación y análisis de la información (Erickson 1989, Geertz 1987, Rockwell 1987). La confrontación de las categorías iniciales con la información proveniente del campo, así como la reformulación de nociones y juicios de valor presentes en las primeras miradas a la escuela, constituyó un trabajo metodológico permanente en el curso de la investigación.

Desde esta perspectiva etnográfica, el análisis y la interpretación de los datos está involucrada desde el mismo trabajo de campo (Erickson 1989). Éste no se reduce al manejo de técnicas de observación y registro, aunque implica un entrenamiento particular en ellas y una larga temporada en el lugar de estudio. Es la reflexión teórica, el uso de la teoría para mirar los datos, buscar indicios, evidencias y "contraejemplos", lo que permite la construcción del objeto de estudio (Geertz 1987, Rockwell y Ezpeleta 1986). Es decir, la complejidad teórica se incluye desde la indagación empírica y no es posterior a ella.

En esta investigación, la entrada a la escuela tuvo momentos particularmente analíticos. Se inauguró con la formulación de las primeras interrogantes al campo de estudio, con las deliberaciones de los criterios para elegir la escuela y con la lectura previa de un archivo etnográfico que documentaba contextos y prácticas en otras escuelas primarias 9. Fue un momento cargado de reflexiones teóricas; de búsqueda y debate con distintos estudios.

Cierto, no hay entrada neutral a la escuela (Rockwell 1987,12). La deliberación de cómo llegar, a quién acudir y dónde buscar información, conformaron discusiones metodológicas que iban

ubicando el lugar conceptual de la observadora respecto al campo de estudio. Tal lugar fue definido en la medida en que la entrada a la escuela se resolvió en una discusión teórica y metodológica permanente.

Un debate central durante esta investigación fue el referido a la extensión teórica del análisis de los procesos escolares locales que ocurren **en** una escuela particular. Se desechó la posición de considerar el nivel "micro" de los estudios etnográficos, frente a otros, supuestamente más complejos, de carácter "macro".

La etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular: por eso la comunidad, la escuela, o cuando mucho el barrio y la micro-zona, son el universo natural de la investigación etnográfica (Rockwell, 1986,48).

Se admitió, en cambio, que los estudios de corte etnográfico implican densos análisis "de cuestiones extremadamente pequeñas" (Geertz 1987,33) que remiten a dimensiones más amplias -el poder, el cambio, el trabajo-. Lo "pequeño" de las cuestiones alude al carácter particular de los procesos que abordan tales estudios; no al tamaño del lugar donde se realiza el estudio ni a sus alcances teóricos (Rockwell 1986). "El lugar de estudio no el objeto de estudio" (Geertz 1987,33).

Así, en esta investigación se aceptó que el estudio de los procesos locales **en una escuela**, nos informa de relaciones más amplias que componen la institución escolar. Podemos decir, siguiendo a Geertz (1987), que los procesos escolares locales son comentarios, específicos y circunstanciados, del mundo educativo escolar más general 10.

Otra discusión metodológica en el curso de este estudio, derivó en el reconocimiento de la centralidad del investigador tanto en la búsqueda como en el análisis de los datos (Rockwell y Ezpeleta 1986). No existe dato recopilado ni "observable" en la mira que no sea articulado por las concepciones -teóricas o no- del observador (Geertz 1987, Rockwell 1989). De esta manera, se brindó una especial atención a la explicitación de las categorías teóricas, prenociones, valoraciones y sentido común puestos en juego durante la recopilación y análisis de la información de campo 11.

Reconocer que el investigador tiene un lugar predominante en la construcción de un objeto de estudio no implica negar las perspectivas del "otro". Si algo distingue al análisis etnográfico es la inclusión de la "visión del mundo" de los sujetos estudiados (Malinowski 1986). En relación a este punto, resulta significativa la observación de Geertz: no se trata de convertirse en los otros o de imitarlos, sino de "conversar con ellos". Es decir, de comprender los significados que los otros otorgan a sus propias acciones; sólo esta "maniobra" metodológica hace posible ubicar a los otros "en el marco de sus propias trivialidades (y) disipar su opacidad" (Geertz 1987,27).

Durante las observaciones y entrevistas en el presente estudio, se cuidó de documentar las versiones, explicaciones, creencias y certezas que los maestros, padres y niños expresaron en relación a sus propias acciones o a diversos sucesos escolares. Asimismo, esa información sobre los significados locales de los eventos observados fué incorporada al análisis. Se incluyeron así algunas categorías sociales 12 que funcionaban en el contexto de la escuela estudiada -como la de "junta de grupo" o "junta para firmar boletas"-, en el intento de mostrar ciertos significados compartidos por los sujetos estudiados, relativos a eventos o

acontecimientos que tuvieran que ver con padres y maestros.

En la presente investigación, el constante debate de la teoría y los datos recopilados permitió elaborar registros cada vez más descriptivos y menos evaluativos de los quehaceres observados en la escuela. Lo que al principio parecía caótico cobró sentido; la información ganó precisión a medida que elaboraba preguntas más claras y pertinentes a mi interés de estudio.

La primera pesquisa de campo respondió a mi preocupación por distinguir los vínculos entre la escuela y la comunidad. Bajo la consigna de "registrar todo" (Rockwell 1987:9), en un primer intento quise encontrar la presencia de la comunidad en la escuela. Formulé amplias preguntas con las que arrivé al campo escolar: ¿Cómo se expresa el ámbito social en la escuela?, ¿Cómo participa la comunidad?, ¿Cómo incorporan los maestros el conocimiento, los valores y la cultura local en los contenidos escolares?.

Pronto tales preguntas cambiaron; el debate analítico con la noción de escuela-comunidad, paralelo al trabajo de campo, implicó reconocer que a escala de la vida cotidiana la comunidad se desagregaba en padres individuales y con intereses heterogéneos 13.

Enfocar la mirada hacia los padres de familia fué difícil. Parecían estar ausentes de la escuela; ó llegar de vez en vez, aparentemente sin motivo, "solo para ver como van los niños" -decían-. A medida que avanzaba el trabajo de campo se fueron precisando las unidades de observación -entendidas como los espacios de encuentro entre padres y maestros-. Se distinguieron así los **encuentros formales** en las juntas de grupo y los **encuentros informales** fuera del aula.

El registro de lo que pasaba en las reuniones de padres y maestros, me permitió inventariar los asuntos que abordaban. Todo ello hizo posible distinguir el tipo de asuntos que se trataban en sus distintos encuentros. Es decir, darle contenido a las múltiples interacciones observadas.

Desde aquellos momentos, el análisis mostró que todos los asuntos que maestros y padres trataban en las juntas de grupo estaban relacionados con el **trabajo en el aula**. Por ello, en algún momento me encontré suponiendo una participación mayor que la finalmente encontrada respecto a la injerencia de los padres en la enseñanza.

En el abanico de asuntos relativos al aula la enseñanza estaba ciertamente incluida; sin embargo, no encontré una participación paterna, explícita y puntual, en aspectos relativos al tratamiento de contenidos escolares específicos, como la que en cierto momento llegué a suponer. Para reconocer esto y avanzar fueron necesarias nuevas revisiones de la información de campo, además de una estricta delimitación de enseñanza como el trabajo docente con contenidos escolares.

Enfocar los **asuntos relativos al aula**, respondió al reconocimiento de que el interés e intervención de los padres en ese ámbito era un tema desconocido por la investigación etnográfica sobre la escuela, aunque no por ello inexistente. Muchos aspectos de esa relación habían sido vislumbrados en algunas investigaciones anteriores (Mercado 1986, Rockwell 1989); aunque no habían profundizado en el análisis de sus repercusiones para el trabajo de los maestros en el aula.

La articulación del análisis hacia la noción de **proceso de trabajo conjunto** se logró después de una labor analítica sobre la

información de campo y las nociones teóricas básicas. Así, a lo largo de la investigación se formularon y reformularon las categorías que orientaban la indagación y el análisis. Una vez concluida la pesquisa de campo en la escuela de estudio, ese trabajo analítico continuó. A cada paso se elaboraron categorías más finas y pertinentes para el objeto que interesaba.

Se hicieron diversas tentativas de descripción que pretendían dar cuenta de los componentes del trabajo conjunto entre padres y maestros. En un momento dado del análisis, las categorías de **organización cotidiana** de las juntas de grupo, **historia del grupo escolar** y **acuerdos de trabajo** resultaron básicas para la integración de las descripciones analíticas.

La concepción del trabajo conjunto de padres y maestros como un proceso dirigido al mantenimiento de las actividades en el aula fue resultado y parte de un trabajo analítico. No hubiera sido posible reconstruir ese proceso desde categorías que suponen a los padres de familia marginados de la escuela por la autoridad y el poder de los profesores.

En el proceso de reconstruir los contenidos y sentidos de las relaciones de maestros y padres en la escuela, un recurso metodológico fundamental fué el permanente debate con el sentido común -una parte del cual es también de procedencia académica-. Esto permitió mirar la escuela en su "positividad" (cómo es y no cómo debería ser). En este sentido, el trabajo de campo constituyó un relevante espacio de formación en la investigación etnográfica: alertó contra los prejuicios y el rígido "deber ser" que tanto oscurecen la diversidad y riqueza de la vida cotidiana escolar.

Documentación de campo.

La temporada de trabajo de campo se realizó a lo largo de dos ciclos escolares; de septiembre de 1990 a junio de 1992, con un total de 90 visitas a la escuela. Se observaron y registraron 25 clases de 2o a 6o grados, 10 juntas de grupo de tres grados diferentes y 6 festejos escolares y recreos. Además, se registraron y grabaron múltiples interacciones ocasionales entre padres y maestros; y se realizaron varias entrevistas a la directora, los maestros de grupo, los padres de familia y los alumnos **14**.

El archivo etnográfico conformado a la par del trabajo de campo, consta de 60 registros y sus respectivas versiones ampliadas **15**, más las transcripciones de las entrevistas y diversas notas analíticas **16**. Con base en esas notas se conformaron las categorías que inicialmente orientaron el análisis de los datos. El siguiente cuadro muestra el total de registros **17** elaborados, agrupados por el tipo de evento que tratan. Además, se señalan las horas de grabación que implicaron las entrevistas.

EVENTO	# DE REGISTROS	HRS. DE GRABACION
Obs. Clase.	25	30
Juntas de grupo.	10	15
Festejos, recreos, ceremonias.	6	5
Entrevistas a padres de familia en su casa.	5	5
Entrevistas a maestros.	8	10
Otras actividades.	6	-
	-----	-----
TOTAL	60	65

La presente investigación se basó en el análisis de diversas interacciones informales y juntas de padres y maestros. También

se utilizaron registros de clase y de varios eventos escolares. Se incorporaron, además, datos proporcionados por maestros, padres y alumnos en diferentes entrevistas. Se integró información de los Libros de Texto y cuadernos de los niños referida a contenidos escolares trabajados por los maestros durante las observaciones; y se recopilaron diversos reglamentos escolares y otros documentos sobre la región del estudio y la población.

Los casos que se presentan en las descripciones fueron seleccionados entre varios por ser considerados representativos de las relaciones que se querían mostrar. Algunos de esos casos sintetizan múltiples aspectos del trabajo entre maestros y padres; es por ello que se presentan en dos o más ocasiones.

La escuela, los maestros y los padres del estudio.

Se partió de una noción de escuela como lugar donde se expresa, de manera particular, el movimiento de la vida cotidiana escolar; por lo tanto, se reconocía que en cualquiera de ellas era posible realizar el estudio. Cada escuela se nos planteaba como un sitio potencial de estudio, un contexto institucional donde buscar y analizar el proceso de trabajo que interesaba (Rockwell y Ezpeleta 1983).

Los criterios sustentados en la definición de una escuela como lugar de estudio fueron los siguientes:

- a) Que fuera una escuela primaria pública.
- b) Que los maestros de grupo manifestaran su consentimiento para las observaciones en el aula y en otros ámbitos de la escuela.
- c) Que la escuela estuviera localizada en una colonia de la Ciudad de México que fuera una especie de "pueblo".

Interesaba estudiar la escuela primaria pública con la idea de

contribuir al conocimiento de las escuelas y sus tendencias de transformación en un nivel especialmente crítico del sistema educativo nacional, como lo es la educación primaria. Es abundante la literatura sobre los diversos problemas que actualmente presenta este nivel en México, frente al carácter masivo que tiene en el país (Fuentes Molinar 1979, Guevara Niebla, 1992, Muñoz Izquierdo 1992, Schmelkes 1994).

El criterio de contar con el consentimiento de los maestros de grupo respondió a la previsión de no entrar a la escuela por la "vía oficial", sino por el acuerdo explícito de ellos 18. Y se atendió a ciertas características del contexto inmediato a la escuela buscando que estuviera localizada en una colonia o barrio más o menos delimitado, donde pudiera accederse a la interacción con los padres de familia.

La escuela del estudio se encuentra en una colonia del sur de la Ciudad de México; es pública y pertenece al sistema federal. La escuela fué fundada en 1980 y lleva el nombre de un maestro del estado de Colima 19.

El plantel pertenece a una zona escolar formada por 11 escuelas primarias: 7 oficiales y 4 particulares. Las 7 escuelas oficiales funcionan en 4 locales; 3 de ellas con doble turno (matutino y vespertino). La escuela del estudio sólo tienen turno matutino. Una de sus particularidades es que en ella está la sede de la inspección escolar de la zona, de lo cuál nos enteramos ya iniciado el estudio. Ser sede de la inspección escolar imprime a la escuela una dinámica especial, ya que en ella se realizan eventos como concursos interescolares, cursos para todos los maestros de la zona y otros. Además, la escuela cuenta con un "Módulo Psicopedagógico" con dos psicólogos, donde se atendía a todos los niños de la zona que eran enviados por los maestros de

grupo. El funcionamiento de dicho módulo no dependía de la dirección de la escuela, sino del jefe de sector 20.

La escuela presentaba dos tipos de construcción con 14 aulas. El área más antigua, construida en 1980, estaba integrada por 8 aulas prefabricadas con materiales de fibra y lámina acanalada. En ellas laboraban 2 grupos de primer grado, 2 de segundo, 3 de tercero y 1 de cuarto; había un patio de cemento pulido donde se hacía el recreo.

La otra área constaba de un edificio de concreto de dos plantas, construido en 1988. En este edificio había 6 aulas llamadas "adicionales" (2 de sexto, 3 de quinto y 1 de cuarto grados); dos baños, uno para niñas y otro para niños; un pequeño cuarto donde se guardaban utensilios de limpieza llamado la "casa del conserje"; y otro para el "Módulo Psicopedagógico". Las oficinas de la dirección y la inspección escolar también estaban en esta área, así como el patio principal donde se hacían todas las ceremonias y eventos de la escuela y de la zona.

En estadísticas de la propia dirección de la escuela, al inicio del estudio (1990) se registraban un total de 443 alumnos en 14 grupos: 2 de primero, 2 de segundo, 3 de tercero, 2 de cuarto, 3 de quinto y 2 de sexto. El personal docente estaba compuesto por 14 maestros de grupo, una de educación física, una ayudante de la dirección y la directora. Además, la escuela contaba con dos conserjes.

De los 14 profesores, 12 eran maestras y 2 maestros. Uno de los dos maestros era representante sindical. Los años de servicio de los maestros fluctuaban entre 1 y 26 años. Una maestra y un maestro de tercer grado contaban con la mayor antigüedad; ella con 26 años de servicio y él con 15 años. La antigüedad de la

directora era de 27 años.

Seis de los profesores reportaron estudios de normal; la directora era, además, licenciada en Pedagogía. Una maestra y un maestro tenían estudios en Psicología e Ingeniería -respectivamente-, además de la normal. En la época del estudio, tres maestras estaban estudiando otra carrera: Informática Administrativa, Leyes, y Ciencias de la Comunicación.

En la siguiente página se presenta un cuadro con datos de los maestros de la escuela, correspondientes al primer año del estudio. Incluye el grado que atendieron en esa época, la formación profesional y los años de servicio en educación pública. Es importante señalar que, aunque se entrevistó y observó a 10 de los 14 maestros, mi estudio se concentró en dos profesores: el maestro Rubén de tercer grado y la maestra Luisa de quinto grado. En el siguiente ciclo escolar, Luisa atendió al mismo grupo cuando pasó a sexto grado.

De acuerdo con información recabada sobre los padres de familia - en entrevistas con ellos o con los maestros de grupo-, la mayoría de ellos había terminado la primaria. Aproximadamente un 20% tenía estudios de secundaria; pocos eran los que tenían estudios de preparatoria o profesionales. Los dos profesores en los que se centró el estudio reportaron 3 profesionistas entre los dos grupos de padres: un médico, un contador y un abogado (de un total de 61 alumnos entre ambos grupos).

GRADO QUE ATIENDE	AÑOS DE SERVICIO	FORMACION PROFESIONAL
Directora	27	Normal y Lic. en Pedagogía
Ayudante de la Dirección	4	Normal e Informática Administrativa (6o semestre)
Ma. 1o A	1	Normal y Lic. en Psicología
Ma. 1o B	11	Normal
Ma. 2o A	2	Normal y Lic. en Leyes
Ma. 2o B	8	Normal
Ma. 3o A	26	Normal
(Ma. 3o B)	12	Normal
Mo. 3o B **	14	Normal
Mo. 3o C	15	Normal y Lic. en Ingeniería.
Ma. 4o A	12	Normal
Ma. 4o B	1	Normal
Ma. 5o A	*	*
Ma. 5o B (6o A). **	8	Normal y Lic. en Ciencias de la Comunicación.
Mo. 5o C	7	Normal
Ma. 6o A	14	*
Ma. 6o B	*	*
Ma. Educación Física	8	Lic. en Escuela Sup. Educ. Fis.

* Datos no proporcionados.

** Maestros en los que se centró el estudio.

(La maestra de 3o B fué sustituida, ya iniciado el primer año del estudio por el maestro Rubén).

En general, la mayoría de los padres estudiados se empleaban como mecánicos, choferes, tapiceros, y albañiles. Algunos se dedicaban al pequeño comercio en un mercado localizado en la colonia. Las madres de familia, por su parte, cuando no estaban del todo dedicadas a las labores hogareñas, se contrataban como trabajadoras domésticas, lavanderas, ó vendedoras en almacenes. Según datos de una encuesta socio-económica aplicada a los padres de la escuela dos años después de este estudio, el ingreso familiar fluctuaba entre N\$ 120.00 y N\$ 1200.00 mensuales **21**. Puede afirmarse que la mayoría de los padres de la escuela no tenían altos ingresos ni una escolaridad que los identificara como gente "preparada".

Los contextos familiares de los alumnos se conocieron, en parte, por las entrevistas con algunos padres en sus hogares. La entrada a las casas de los niños proporcionó información sobre sus condiciones de vida; por ejemplo, algunos habitaban en cuartos de patios de vecindad, o en casas que compartían con otra familia emparentada. En general las casas eran pequeñas, de concreto; contaban con los servicios de agua y energía eléctrica. En la mayoría de ellas había radio y televisión.

En las conversaciones con los padres de familia éstos mostraban interés por lo que pasaba en la escuela. Muchas veces, sin pregunta expresa opinaban, por ejemplo, sobre el cambio de libros de texto anunciado por la Secretaria de Educación Pública **22** en esos días. Algunos sabían de ello por un programa de televisión donde se había entrevistado a la secretaria general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Al inicio del ciclo escolar, las madres de familia parecían muy pendientes de "cómo trabajaban los maestros". Se les observó preguntar a sus hijos sobre lo que hacían los maestros en el

aula, revisaban los cuadernos y compraban los útiles escolares. Algunas madres reportaron que preguntaban a otros padres sobre los maestros que les tocaron y comparaban las tareas y trabajos que estos encomendaban con los de sus hijos. Después, más avanzado el curso escolar, las madres centraban su atención en las tareas que los maestros encargaban a sus hijos; en varias ocasiones se observó a las señoras "ayudar" a sus hijos con las tareas, mientras planchaban o conversaban con la observadora.

Por lo que toca a otros aspectos de la participación de los padres en la escuela, la directora de la escuela y algunos maestros reportaron que la construcción del edificio de concreto se consiguió por las gestiones de los padres y de los maestros. Ellos relataron cómo los padres realizaron varios mítines en la Delegación Política para "exigir" el financiamiento y construir las aulas 23. Al inicio del estudio quedaban algunas de material prefabricado.

Durante el tiempo del estudio, los padres continuaron apoyando las gestiones y eventos promovidos para por la Dirección y la Sociedad de Padres de Familia para construir las aulas faltaban. Actualmente, después de cinco años de gestiones y presiones por parte de los maestros y los padres, la escuela cuenta con dos sólidos edificios de aulas de concreto. En las prefabricadas funciona ahora una escuela de educación especial para atender a los niños con "problemas de aprendizaje" de toda la zona escolar.

NOTAS.

1.- Para un análisis de los límites epistemológicos y teóricos de la teoría de la reproducción para estudiar la escuela en la escala de la vida cotidiana, véase a Ezpeleta (1986), Rockwell y Ezpeleta (1983) y Tedesco (1983, 1989).

2.-Uno de los estudios adscritos a esta visión (Fernández Enguita 1993:84) se refiere así a los padres de familia: "...el público es una amalgama dispesa y débil, sin otra fuerza que la que le dan precisamente los mecanismos institucionales de participación. Por lo tanto, resulta más cómodo y más rentable para el grupo de profesores tratar de forzar y ampliar los límites (o de impedir que el otro lo haga en sentido contrario) frente al público que frente a las organizaciones (administrativas)".

3.- De acuerdo con el estudio aludido, el componente principal del "capital cultural" es el lenguaje, y éste está desigualmente distribuido entre las familias.

"La mayor complejidad, el mayor número de conceptos y de palabras, el grado de abstracción de los enunciados, etc., son patrimonio de los grupos familiares de mayor cultura, mientras que el lenguaje de los grupos familiares de menor educación formal se caracterizan por su simplicidad y su pobreza en relación al lenguaje escolar" (Schmelkes 1994:53-54).

4.- En una crítica a la noción de "aula cerrada", Descombe (1985:104) escribe: "...existe la tendencia de concebir el aula cerrada como una unidad totalmente separada del medio ambiente y libre de presiones externas. (El aula) no proporciona un aislamiento completo: las presiones de los padres, de la comunidad, de los administradores y colegas se filtran hacia dentro del 'santuario'".

5.- Fenstermacher (1989:154) apunta que los conceptos que aluden a "dependencias ontológicas", tal como el de enseñanza-aprendizaje, orientan una percepción de tal conexión en las relaciones empíricas. De tal suerte, dice el autor, "la dependencia ontológica lleva al investigador a deducir la causalidad a partir de correlaciones observadas, cuando sin duda es posible explicar estas correlaciones de otro modo".

6.- Retomo la noción de "saber cotidiano" de A. Heller (1987), como aquel conocimiento que el hombre particular tiene de su ambiente inmediato, como la "capacidad" que todo hombre adquiere para hacer frente a ese mundo, y para saber "usar" las cosas y las instituciones de ese mismo mundo.

7.- En relación a los saberes docentes, Rockwell y Mercado

(1989:68) señalan que éstos no tienen un signo valorativo, sino que simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela. Para una descripción de prácticas y saberes docentes referentes a la organización del grupo, a las formas de involucrar a los niños en el trabajo, y a la atención diversificada del maestro ante las demandas grupales e individuales de los alumnos, veáse a R. Mercado (1990).

8.- Esta idea remite a la idea de Heller sobre la vida cotidiana como fermento secreto de la historia (1987:20).

9.- Una de las primeras actividades que desarrollamos al interior del Seminario de Tesis bajo la dirección de la M.en C. Ruth Mercado, fue la lectura metodológica de un archivo etnográfico (Rockwell y Ezpeleta (coords), Mercado, Aguilar y Sandoval, 1986). Nos asomamos por primera vez al registro de la vida cotidiana de un conjunto de escuelas, seguimos secuencias en la construcción de diversos objetos de estudio, tratamos de ubicar el lugar conceptual desde donde los investigadores observaban la vida diaria en la escuela. Fue un trabajo de campo de carácter documental sumamente formativo.

10.- "Los hallazgos etnográficos no son privilegiados, son solo particulares. Considerarlos algo más (o algo menos) los deforma y deforma sus implicaciones, que para la teoría social son mucho más profundas que la mera primitividad" (Geertz 1987,34)

11.- El análisis de la información de campo fue una tarea colectiva y compartida con la profesora R. Mercado, directora del proyecto "Procesos de Formación Docente en el Trabajo Cotidiano escolar", al cual se adscribe esta tesis; y con A. Jiménez, compañera de la maestría DIE-CINVESTAV.

12.- "Las categorías sociales son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales, y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven " (Rockwell 1989:30)

13.- Mi interés inicial estaba centrado en una supuesta desvinculación de la escuela y la comunidad. Suponía que si bien podían darse ciertas relaciones entre maestros y padres, éstas no eran "adecuadas". La visión que tenía del "desarraigo" del maestro de la comunidad, alimentada por mi participación en programas de capacitación magisterial que partían de la incompetencia de los profesores para comprender las necesidades y cultura de la población, orientó mis primeras búsquedas hacia los obstáculos que suponía existían para lograr la integración de la escuela-comunidad. Esta perspectiva se fué complicando y cambiando a lo largo de la investigación.

14.- El trabajo de campo lo compartí en una etapa inicial con Aurora Jiménez. En ocasiones, ambas observamos y registramos el mismo evento; otras, cada una observaba uno diferente. Siempre intercambiamos información sobre las cosas ocurridas en la escuela, complementando los datos propios con los proporcionados por la otra observadora. En el primer ciclo escolar, las visitas a la escuela fueron de tres veces por semana, espaciándose después a dos o una semanal. Las estancias en el plantel podían ir desde una hora a la jornada completa; a veces acudíamos los fines de semana, cuando se verificaba algún avento.

15.- La "versión ampliada" de los registros es la ampliación que se elabora de las notas de campo después de las observaciones. En estas versiones se incluye toda la información de las notas de campo, las transcripciones de entrevistas en caso de que se tengan, y algunos datos sobre los acontecimientos observados ó del contexto local, que provienen de diversas fuentes y no estaban en las notas de campo.

16.-Las "notas analíticas" son análisis que se elaboran alrededor de categorías que están en construcción. En estas notas se integra información de distintas versiones ampliadas de los registros de campo. Se incluyen también reflexiones teóricas relacionadas con el análisis de la información empírica.

17.- En la elaboración de los registros de campo se utilizó la simbología y el sistema de códigos propuestos en el documento "La Construcción del Archivo Etnográfico" (Mercado 1986).

18.- Un acuerdo que establecimos con los maestros de la escuela del estudio fué el de respetar su anonimato. Los nombres de todos ellos son ficticios.

19.-En un estudio sobre la colonia donde se localiza la escuela (Alonso 1980) se señala que tal colonia se formó a partir de 1930 con campesinos migrantes que provenían de lugares rurales de diferentes estados de la república; entre 1959 y 1974 llegó la mayor parte de la población. En 1971 el 70% de los habitantes de la colonia procedía de distintos estados de la república y el 30% era originario del D.F. En su migrar, los campesinos fueron invadiendo algunos terrenos baldíos; en 1970 estos terrenos fueron expropiados por el Departamento del Distrito Federal y regularizados a favor de los pobladores.

20.- El jefe de sector es el encargado de la administración y funcionamiento de un conjunto de escuelas de varias zonas escolares.

21.- La encuesta socio-económica mencionada fué elaborada y aplicada en 1994 por estudiantes de la carrera de Pedagogía de la UNAM, como labor de servicio social. Se aplicaron encuestas a los padres de todos los grupos.

22.-En México, los contenidos de la educación son nacionales; los planes, programas y libros de texto son definidos por la Secretaría de Educación Pública.

23.- En el estudio referido sobre la colonia (Alonso 1980) se reporta que los habitantes de esa colonia han tenido una importante participación en la gestión de los servicios públicos y urbanización de la colonia. Por cuenta de los colonos se realizó en 1958 la traza urbana del asentamiento, con su propio trabajo se introdujo el agua potable y la energía eléctrica hacia finales de 1971; los mismos habitantes empedraron calles, construyeron algunas banquetas e hicieron importantes aportaciones para la construcción de las escuelas. En 1977 la colonia contaba prácticamente con todos los servicios públicos, excepto con el drenaje y la pavimentación de todas sus calles. En el tiempo que se realizó el estudio, se estaban llevando a cabo obras para la introducción de drenaje pluvial y sanitario, bajo el auspicio de un programa oficial.

CAPITULO 1.

**ESPACIOS DE TRABAJO CONJUNTO DE PADRES Y MAESTROS
EN LA ESCUELA.**

El análisis que presento en este capítulo muestra algunos caminos que maestros y padres abren en la vida cotidiana escolar para su mutuo encuentro a propósito del trabajo con los niños. La frecuencia y el contenido de esas coincidencias en distintos espacios y momentos, se sustentan en el interés común que ambos tienen por el quehacer escolar de los alumnos; y se definen desde sus respectivas condiciones de trabajo y de vida.

En el estudio de las formas y contenidos implicados en los encuentros de padres y maestros, concibo a la escuela como un espacio que ellos hacen suyo para tratar asuntos relacionados con los niños y con su labor en el aula. La diversidad de prácticas y usos relativos a vida escolar en general, así como al trabajo dentro del aula, que están presentes en las interacciones de padres y maestros, refieren a la construcción conjunta que ellos hacen de la escuela.

En la vida diaria escolar, existe espacio tanto para el diálogo rápido y público entre un maestro con un padre en lo particular, como para la conversación cuidadosa y privada entre ambos. Hay momentos para el encuentro casual y otros previstos para la concertación con el grupo de padres de los alumnos. Eventuales o sistemáticos, imprevistos o formales, privados o públicos, la mayoría de estos encuentros ofrecen un terreno propicio para que maestros y padres traten asuntos relacionados con el quehacer de los niños en el aula.

Los múltiples encuentros de padres y maestros, algunos de ellos sistemáticos -como las juntas de grupo-, forman parte del

movimiento cotidiano de la escuela.

Algunas reuniones de padres y maestros están reglamentadas por la administración escolar. Son aquéllas que se verifican en el seno de asambleas generales previamente concertadas entre los directivos de la escuela, los representantes de los padres y -eventualmente- las autoridades locales. Tal vez por su alto grado de formalidad, porque involucran a los padres de toda la escuela y porque casi siempre se realizan en el patio, este tipo de encuentros han sido los más evidentes para la mayoría de las investigadores (Bertely 1992, Carvajal 1988, Ezpeleta 1989, Fernández Enguita 1992, Schmelkes, Cervantes, Spravkin, Gonzáles y Márquez 1979, Warren 1985).

Que estos sean los encuentros administrativamente propiciados no quiere decir que en ellos se agoten las relaciones entre padres de familia y personal escolar. Su reglamentación no les confiere exclusividad; más bien representa una manera de sancionar las reuniones que de alguna manera son necesarias para la existencia material de las escuelas (Aguilar 1991, Ezpeleta 1989, Schmelkes, Cervantes, Spravkin, Gonzáles y Márquez 1979).

En relación a los encuentros cotidianos de padres y maestros de grupo, el Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de la República Mexicana (SEP 1976-1977) vigente en el momento del estudio, no designa obligaciones o derechos, para padres o maestros de grupo, concernientes a los diferentes encuentros que el presente estudio analiza. Por su parte, el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia (1980) dispone como atribución de esas asociaciones la de "fomentar la relación entre los maestros, los alumnos y los propios padres de familia", pero no señala formas, momentos y espacios para las relaciones diarias de padres y maestros en la escuela 1.

A la par de los reglamentos aludidos, en cada escuela se establecen normas relativas a la entrada y el tránsito de los padres de familia en la escuela (Carvajal 1988, Warren 1985). Estas normas no siempre son escritas; consisten en ciertas disposiciones, establecidas por la dirección de la escuela, según la historia y las características de cada una, para ubicar tiempos y espacios de acceso para los padres.

En atención a esta normatividad, en un reporte estadístico sobre la situación actual de la educación pública en México, se advierte que en las escuelas primarias:

Las relaciones entre padres y maestros son comúnmente endebles y eventuales. No existen políticas o mecanismos que tiendan a estrecharlas. Por el contrario, sólo en el 38% de las escuelas primarias se admite la entrada libre a los padres al espacio escolar (Guevara Niebla 1992:24-25).

La cuestión es que junto a las normas escolares sobre el paso a los padres, en las escuelas coexisten diversos caminos para el acercamiento entre éstos y los maestros. En cada plantel, padres y maestros construyen modos y lugares de encuentro que trascienden las reglas locales establecidas al respecto.

En ese sentido, mi trabajo sostiene que no todos los encuentros de padres y maestros están supeditados a las normas que tienden a regularlos. Suponer que sólo una normatividad al respecto daría lugar a la relación entre ambos, oscurecería la posibilidad de reconocer los múltiples encuentros y sus contenidos que, sin estar reglamentados, suceden en la escuela entre padres y maestros de grupo. En mi estudio distingo dos momentos de encuentro: aquellos que denomino "encuentros informales"; y los que reconozco como "encuentros organizados".

Los encuentros informales se caracterizan porque tienen lugar de manera un tanto espontánea. Es decir, no siempre son previamente concertados. Por lo general, en estos encuentros se tratan asuntos de alumnos particulares relacionados con su vida dentro de la escuela. Pocas veces se tocan aspectos concernientes al trabajo de los alumnos en el aula; aunque esto puede pasar bajo circunstancias especiales, como cuando pequeños grupos de padres "visitan" a los maestros en su salón de clase para preguntar "cómo van" sus hijos. Cuando esto ocurre, sin embargo, el tratamiento de los asuntos rara vez abarca a todo el grupo escolar y los acuerdos que se establecen no incluyen a la colectividad de padres.

Si bien los encuentros informales son eventuales, esporádicos y aparentemente casuales, no por ello resultan menos importantes. Las preocupaciones, necesidades y urgencias relacionadas con la estancia de los niños en la escuela, que padres y maestros manifiestan en esos intercambios, refieren a la importancia que éstos tienen para ambos. Algunos de estos encuentros son momentos dispuestos para atender sobre la marcha asuntos sobre el quehacer de los niños en el aula.

Los encuentros organizados, en cambio, se caracterizan por ser sistemáticos y formales. En el caso de las escuelas primarias mexicanas, estos encuentros suceden en las "juntas de grupo" que los maestros realizan regularmente con el grupo de padres dentro de su salón de clase 2.

En mi estudio encontré que las reuniones de grupo son ámbitos públicos que posibilitan puestas en común de problemas y experiencias concernientes al quehacer de maestros y alumnos en el aula. En los momentos de atención individual que los maestros confieren a cada padre, en la información que circula sobre los

niños, en el tratamiento compartido de diversos asuntos, se socializan algunos aspectos del trabajo docente. La junta es un terreno donde se expresan opiniones, preocupaciones, expectativas, problemas, satisfacciones y decisiones sobre el trabajo en el aula.

Realizar una junta de grupo implica, tanto para los maestros como para los padres, hacer previsiones y ocuparse en diversas tareas anticipadas. A la luz del presente estudio, los maestros no sólo recurren a una vaga "intuición social" (Waller 1985) para manejar las relaciones con los padres; atender a un grupo de padres les plantea algunas exigencias que han de resolver de manera organizada.

La junta de grupo demanda a los maestros tiempo y actividades dedicados a su organización (Carvajal 1988:151. Warren 1985). Me refiero a la organización como un proceso cotidiano que los maestros construyen, teniendo como referente las exigencias diarias de trabajo con el grupo escolar y las demandas, expectativas e intereses de un grupo heterogéneo de padres; no se trata de una planeación formal.

Para los padres, las juntas son parte de su relación cotidiana con la escuela. En esos momentos se ponen en contacto con lo que pasa en el salón de clase, con las necesidades que los profesores enfrentan al trabajar con el grupo. Asimismo, en esas reuniones los padres discuten, resisten o aprueban diversas aportaciones para respaldar actividades en el aula; desde los límites y posibilidades que les confieren sus condiciones de vida, comprometen pública y formalmente tiempo y trabajo para apoyar la labor dentro del aula.

En este capítulo muestro algunos espacios escolares donde

maestros y padres se encuentran. En el primer apartado describo de manera breve algunos contenidos manifiestos en sus encuentros informales. Importa destacar la base de interés común por los niños y su trabajo en el aula que se expresa en algunos asuntos que tratan maestros y padres.

En el segundo apartado del capítulo, describo ampliamente en qué consisten los encuentros sistemáticos ó juntas de grupo, cómo se organizan y qué implican para los maestros, los padres y los alumnos. En esta parte documento algunas previsiones que los maestros deben tomar para efectuar con regularidad las juntas con padres. Asimismo, muestro el papel de éstos en la organización de tales eventos. En esta línea, interesa demostrar que la presencia de los padres en las escuelas conlleva las demandas, expectativas, inconformidades o propuestas que ellos tienen en relación al trabajo de sus hijos en el salón de clase.

1.1 ENCUENTROS INFORMALES DE PADRES Y MAESTROS EN EL AMBITO ESCOLAR.

A lo largo del presente apartado describo tanto los contenidos en juego como los contextos en los que se llevan a cabo los encuentros informales, previstos sólo en ocasiones, entre padres de familia 3 y maestros. Estos intercambios ocurren en diferentes sitios y momentos, entre ellos se encuentran -por ejemplo- los diálogos rápidos en el umbral de la escuela al inicio de la jornada; las conversaciones privadas en los pasillos y las visitas paternas imprevistas a los maestros en su salón, durante las horas de clase.

En sus encuentros informales, padres y maestros atienden asuntos relacionados con la escuela en general; aunque en el análisis de las conversaciones privadas entre ellos y en las visitas imprevistas de los padres a los maestros, he encontrado un interés compartido por ambos en el quehacer de los niños en el aula 4.

En la escuela del estudio, los múltiples encuentros informales de padres y maestros, durante las horas de clase, contrastaban con las disposiciones que pretendían impedir ese tipo de acceso. En efecto, en la escuela existían reglas establecidas por la directora para "retener" a los padres de familia en la dirección, a fin de que no pasaran a "interrumpir" a los maestros durante la clase. Con el mismo propósito, la reja permanecía con candado durante la jornada, cuidada por un conserje. No obstante, las reglas para impedir los encuentros de padres y maestros se evadían todos los días; realmente parecía existir una diversidad de acuerdos informales entre padres, maestros y autoridades para que los primeros entraran a la escuela y se encontraran con los profesores.

En uno de los estudios sobre el tema, lo que aquí llamo encuentros informales de padres y maestros quedaron registrados como una mezcla de comunicaciones por escrito, conferencias preacordadas, visitas inesperadas y encuentros casuales; en todo caso, reconocidos como interacciones "visibles y frecuentes" (Warren 1985, 145-148). Se detectó, además, la existencia de ciertos acuerdos informales para que los padres pudieran buscar a los maestros de grupo durante el receso, en caso de que quisieran tratar con ellos algún asunto urgente; estos intercambios quedaron descritos como "apresurados y nerviosos".

En otras investigaciones (Assael, Edwards, López, y Edduard 1989, Becker 1976, Bertely 1992, Fernández Enguita 1992) se han registrado las visitas ocasionales que los padres o madres hacen a los maestros en su salón, básicamente para ventilar problemas relacionados con la conducta de los niños.

En mi estudio documento también la recurrencia de estas visitas esporádicas al aula. En las visitas observadas, padres y maestros abordaban con frecuencia asuntos referidos a las dificultades y logros que los niños tenían al realizar actividades dentro del aula, al trabajar ciertos contenidos escolares, o al desarrollar determinadas tareas. Es decir, estas visitas podían incluir el tratamiento de asuntos relacionados con el quehacer en el aula.

a) Diálogos en el umbral de la escuela.

El umbral de la escuela al inicio de la jornada era un lugar público siempre dispuesto a la iniciativa paterna; a él acudían los padres cuando tenían preocupaciones sobre los niños y su vida en la escuela, que requerían compartir con el maestro. Los padres parecían saber que en ese espacio los maestros atendían de manera rápida y puntual sus inquietudes. Este mecanismo para el encuentro eventual con los maestros de grupo es semejante al que

ha sido descrito en otra investigación (Carvajal 1988).

En esos encuentros, maestros y padres trataban asuntos de alumnos individuales que eran de tipo común y parecían requerir de tratamiento inmediato. Justificar la inasistencia de los niños, aclarar dudas en relación a las suspensiones de clase previstas en el calendario oficial, precisar fechas de eventos escolares, o preguntar sobre las acciones de salud que se promovían en la escuela, eran algunas de estas cuestiones. Los maestros atendían a cada padre: respondían sus preguntas, aclaraban sus dudas, agradecían sus avisos y daban algunas recomendaciones.

En la escuela del estudio, se podía ver diariamente a varios profesores de la escuela conversar por escasos minutos con algunos padres antes de entrar a su salón; nunca más de cuatro padres con cada maestro, nunca más de 10 minutos. Los alumnos ya estaban en el aula. Al ocuparse de asuntos de los niños, con premura e interés, maestros y padres construían juntos un momento de encuentro informal.

b) Conversaciones privadas en los pasillos.

Otro de los encuentros informales entre maestros y padres en la escuela del estudio, estaba caracterizado por el carácter privado que ambos le conferían. Se llevaban a cabo cuando los maestros detectaban problemas en los niños que, según su apreciación, se generaban en los ámbitos familiares. Entonces, requerían la presencia de los padres a fin de indagar sobre éstos asuntos; como muchos profesores reportaron, en esas ocasiones "mandaban a llamar a los padres", para ventilar "en privado" los problemas.

En estos casos, los padres casi siempre acudían al llamado de los maestros; y, aunque los progenitores se "presentaban" en el aula, ambos salían del salón y conversaban en los pasillos o en los

patios, tal vez cuidando que los niños no se enteraran de los asuntos que trataban. Así, en esos momentos de encuentro, los pasillos y patios escolares se convertían en ámbitos privados donde maestros y padres podían hablar, sin que nadie los escuchara, de temas relativos a conflictos familiares que, a criterio de los maestros, afectaban el trabajo de algunos niños en el salón.

Por lo regular, a decir de los maestros, en este tipo de encuentros se trataban problemas "severos" y "fuertes" de los niños que provenían del hogar. Como dijo una maestra, en esos momentos se pregunta por "problemas de la casa que se van a reflejar al salón". Durante estos intercambios, en efecto, los maestros indagaban sobre aspectos familiares que pudieran explicar "la flojera" o "mala conducta" de los niños en el salón, tratando de "sacarles algo (a los padres), para saber dónde está el problema".

Casi siempre, los maestros tenían éxito en su pesquisa; aunque no fácilmente. Muchos de ellos reportaron que, primero, debían "ganarse la confianza" de los padres a fin de obtener información sobre problemas familiares. Con todo, en esos encuentros privados los maestros lograban averiguar algo de los hogares de los niños, enterarse de conflictos de la familia, conocer detalles de problemas que podían involucrar a sus alumnos.

Un análisis de diversos casos muestra cómo la privacidad de estos momentos de encuentro facilitaba la indagación de los maestros sobre problemas familiares de sus alumnos: aspectos críticos que difícilmente podían buscarse en otros encuentros públicos con los padres. En todos los casos, la información requerida por los maestros, según ellos reportaron, les ayudaba a orientar su trato con los niños dentro del aula, a partir de entender lo que pasaba

en sus hogares.

Ciertamente, en esta escuela -como en muchas otras- no existían horas y lugares preestablecidos para que los padres pudieran tener una "conferencia privada" (Warren 1985), a puerta cerrada, con los maestros de grupo. Sin embargo, la privacidad existía aunque ambos estuvieran a la vista de todos, caminando por los corredores y patios de la escuela, rodeados de niños corriendo. El tratamiento de los asuntos en estos lugares no invalidaba el carácter confidencial de los mismos.

Los ámbitos privados reservados para el tratamiento de problemas familiares de los niños era reconocida también por los padres. Apelaban a ellos cuando querían tratar problemas "personales" con el maestro. Cuestiones como esa se hallan presentes en casos reportados en el Cap 3, donde en algunas de las "juntas de grupo" observadas pudo constarse que, en ocasiones, cuando los maestros preguntaban a los padres sobre problemas familiares -y cuando éstos en efecto existían-, algunos padres se negaban a hablar de ello frente a los demás y pedían a los maestros hacerlo a solas, en otro momento. En la escuela del estudio, los deseos de privacidad de los padres siempre fueron respetados por los maestros; después de todo, existían espacios escolares que ellos aprovechaban para el encuentro confidencial.

c) Visitas imprevistas al salón de clase.

Las visitas imprevistas de madres y padres al aula propiciaban otro momento de encuentro informal con los maestros de grupo. En la escuela de referencia era raro que los padres de familia, en lo individual o en grupo, acudieran a los salones de clase sin que fueran llamados previamente por los maestros; situación que parece ser similar en otras escuelas (Bertely 1992, Carvajal 1988). No obstante, llegaba a ocurrir que pequeños grupos de

madres -generalmente- hacían visitas a los maestros de grupo cuando por algún motivo se reunían los padres de toda en la escuela - días de asamblea general o de faena, por ejemplo-.

Así, en la escuela estudiada había momentos en que el salón de clase se convertía en foro abierto a espontáneas conversaciones entre los maestros y algunas madres. Éstas llegaban inesperadamente al aula llevando noticias, información y comentarios sobre acontecimientos suscitados en la escuela, de los que estaban enteradas o habían participado. O bien entraban con preguntas, preocupaciones y propuestas concretas sobre el trabajo de los niños en el aula.

Casi siempre los asuntos se trataban en un ambiente informal y animoso. Madres y profesores conversaban dentro del aula, en medio de los alumnos; el salón era entonces un espacio donde convergía el interés de todos por los niños, abarcando múltiples aspectos del aula y de la vida escolar.

A veces se tocaban asuntos referidos a la enseñanza, aunque sin la formalidad que el tratamiento de éstos adquiriría en las juntas de grupo que describiré más adelante. Por ejemplo, en estas visitas se abordaban temas referidos a las tareas encomendadas por los maestros, a las normas de trabajo dentro del salón y a las formas de calificar las actividades en el mismo. Padres y maestros revisaban cuadernos y comentaban sobre dificultades y logros de los niños en su trabajo escolar; al hacerlo, tocaban algo de los contenidos escolares que se estaban tratando en el grupo.

Las visitas imprevistas de parte de los padres de familia al salón de clase no eran comunes en la escuela del estudio, pero por sorpresivas que pudieran resultar para los profesores, ellos

siempre ventilaban con los padres los asuntos de su interés.

El análisis de los encuentros informales entre padres y maestros muestra que, si bien casuales, éstos están inscritos en la vida diaria escolar. En esos encuentros se conjuga el interés de maestros y padres ambos por los niños y su quehacer escolar, referido ocasionalmente a las actividades en el aula.

En algunos encuentros informales los maestros entraban en contacto con preocupaciones y perspectivas paternas sobre el trabajo en el salón de clase y en la escuela. Los padres, por su parte, trataban sobre la marcha asuntos de sus hijos con los maestros de grupo. Aun eventuales, estos encuentros representan modos de hacer las cosas entre maestros y padres.

Muchos de los encuentros informales de padres y maestros, identificados en el estudio, recuerdan momentos que suelen presentarse en las juntas de grupo, por la forma colectiva de tratar los asuntos y la manera en que circula información generada en otros momentos y espacios de la vida escolar. No obstante, entre los encuentros informales y los organizados existen varias diferencias. Una principal es que los asuntos discutidos en los primeros no suelen ser previstos por los maestros de grupo, cosa que en general sí sucede en los encuentros organizados en la junta. Además, únicamente en el ámbito de la junta, padres y maestros discuten y llegan a compromisos conjuntos para apoyar la labor en el salón de clase.

1.2 ENCUENTROS ORGANIZADOS: LAS JUNTAS DE GRUPO.

En el apartado anterior, mostré diferentes momentos y lugares para los encuentros informales de padres y maestros en la escuela. Describí brevemente algunos de los contenidos que se manifiestan en ellos. En el presente apartado analizo el proceso de organización cotidiana para los encuentros sistemáticos de padres y maestros en el espacio de las juntas de grupo. Los contenidos y negociaciones implicadas en esas reuniones serán tratadas en el capítulo 3.

Ciertamente, la reunión sistemática requiere que los profesores se ocupen de múltiples actividades que demandan tiempo y esfuerzo dedicados a organizarla y llevarla a cabo. Una junta escolar formal no puede ser improvisada, aunque en ella ocurran asuntos imprevistos.

Por lo tanto, en mi estudio considero a las juntas de grupo como parte del trabajo cotidiano de los maestros en la escuela, a pesar de que generalmente no se considere como tal; ni siquiera, en ocasiones, por los mismos maestros (Mercado 1986)

En la literatura al respecto, es escasa la información relativa a lo que ocurre en las juntas de grupo. Algunos autores que se han ocupado de las relaciones de padres y maestros no han llegado a abordarlas (Bertely 1992, Fernández Enguita 1992, Montenegro y Valdés 1994). Otros las han detectado pero no descrito; se refieren a ellas como las reuniones donde los maestros se relacionan principal y exclusivamente con los padres de su grupo (Aguilar 1988); o bien las definen como "eventos rutinarios" a los que asisten los padres de los alumnos cuando son citados por los maestros (Assaél, Edwards, López y Adduard 1989). Aun sin ser considerados como objeto de estudio, la presencia de encuentros regulares entre padres y maestros no ha dejado de percibirse en

el estudio de la vida escolar.

Así es que algunos otros autores (Carvajal 1988, Warren 1988), amén de señalar la sistematicidad de ciertos encuentros entre padres y maestros de grupo, han incursionado en sus contenidos. De esta forma han vislumbrado la importancia que éstos tienen para que los maestros traten con los padres asuntos concernientes al desarrollo educativo de los niños; inclusive han notado que este tipo de encuentros implican actividades previas para los profesores.

En su estudio, Warren (1988) señaló que durante los encuentros de padres y maestros en lo que él llamó las "conferencias de grado", ambas partes tratan conocimiento y comparten opiniones en relación a los "intereses y capacidades de los estudiantes". También advierte que pueden ser espacios prescritos donde los profesores resuelven necesidades escolares, tales como la elección de los representantes de los padres a los Consejos Escolares.

En el mismo estudio, estas conferencias fueron definidas como "intercambios altamente estructurados", justamente por la "formalidad" y la "cuidadosa planeación" que implicaba para los maestros. Según Warren (1985) el lugar, el propósito y los procedimientos de la interacción en estas juntas son conocidos y aceptados de antemano por maestros y padres. Además, no deja de advertir sobre la concertación que implicaba para padres y maestros llevar a cabo estos encuentros formales; esto es, el interés y el tiempo que ambos dedicaban a la realización de estas reuniones.

En el estudio de Carvajal (1988), la junta de grupo fué definida como momento de "apertura dolorosa" de la escuela "que tiende a

cerrarse rápidamente"; donde los maestros afirman y conservan el control del discurso y marginan a los padres de la labor docente. La autora apunta que, para los padres, esa reunión incluye firmar boletas, enterarse de las calificaciones de los niños y escuchar las palabras del maestro; según ella, son sesiones donde los padres de familia sólo escuchan, fortaleciendo un juego de poder que los coloca en posición desigual frente al maestro (Carvajal 1988.p.149-151)

Al explorar los contenidos de una junta con padres, Carvajal (1988) identifica los aspectos administrativos, -p.e. la firma de boletas- como prioridades de la reunión. Ante la avalancha de cuestiones que se ventilan durante la misma -dice la autora-, la firma de documentos a la que fueron citados los padres aparece confusa y poco clara (Carvajal 1988. p.166). Así, para Carvajal la junta es un espacio donde, por una parte, los padres acceden a la escuela y al maestro, y por otra, se remarcan los límites de su participación y su posible influencia en asuntos escolares.

En la escuela de mi estudio, como en otras escuelas (Carvajal 1988), padres y maestros suelen referirse a estas reuniones como las "juntas para firmar boletas". En efecto, los padres firmaban las boletas cada vez que los maestros las entregaban para enterarlos de las calificaciones de los alumnos. Sin embargo, la firma de boletas no era el tema central en juego. Incluso no siempre se firmaban tales documentos. Al margen de este hecho, era tal la diversidad y complejidad de los asuntos que emergían durante la junta que ésta exigía la previsión de los maestros para realizarla.

Hacer una junta implicaba anticipar un plan de trabajo -no necesariamente escrito- que permitía guiar el trabajo con padres. Dicho plan, definido en gran parte por acontecimientos claves en

la trayectoria de los grupos, articulaba múltiples actividades previas a la reunión. Entre otras: convocar a los padres, definir los asuntos que se iban a tratar con todo el grupo o de manera individual, prever la tarea que los niños realizarían durante el tiempo de la junta, y preparar los materiales escolares -boletas, exámenes, cuadernos, hojas sueltas- que se mostrarían a los padres.

En su estudio, Carvajal (1988. p:151) también encontró indicios de las actividades previas que ocupaban a los maestros para organizar una junta con padres. A saber: ponerse de acuerdo con el director y con los otros maestros sobre el día, la hora y lugar en que se llevaría a cabo para -según la autora- evitar la presencia de gran número de padres en la escuela y tener listas las calificaciones que mostrarían a los padres.

En mi estudio encontré que los profesores estudiados pretendían asegurar, con su anticipación, la asistencia mayoritaria del grupo de padres a la reunión, resolver la desatención momentánea al grupo de alumnos durante la junta, y atender el cabal tratamiento de los asuntos que consideraban importantes. Es cierto que no todo estaba definido en el esquema que los maestros anticipaban respecto de la junta. En las reuniones siempre ocurrían imprevistos. Pero el esquema previo representaba un esfuerzo de los maestros por orientar el trabajo con padres entre las vicisitudes de la asamblea.

Además de esas previsiones específicas, los maestros del estudio no podían organizar una junta con los padres sin tener noticia, por ejemplo, de las actividades laborales y el tiempo disponible de los mismos. Necesitaban esa información para involucrar a los padres en el trabajo relativo al grupo. Al organizar una asamblea, los profesores consideraban todo lo que conocían sobre

los contextos familiares de sus alumnos. Las formas y momentos en que los maestros de mi estudio tomaron en cuenta los horarios de los padres para citarlos, los describo en el primer inciso de este apartado.

En este aspecto, estudios realizados en otros contextos han encontrado que los maestros citan a los padres sin atender a sus condiciones de vida:

Se cita a los papás a la hora que conviene a los maestros, no importando demasiado si los padres tienen que suspender lo que estaban haciendo...si tienen que pedir permiso en su trabajo... (Carvajal 1988:143).

El conocimiento que los maestros adquieren sobre sus alumnos, también era puesto en juego al planear y efectuar una junta de grupo. Este conocimiento, construido sistemáticamente sin prisa y sin tregua, en la relación diaria de trabajo, se articula a un "expediente" no escrito que tienen los maestros sobre cada alumno (Luna 1993). Los maestros que observé llevaban, abrían, compartían y enriquecían ese expediente sobre sus alumnos en la junta con los padres.

El "expediente" de cada alumno, no escrito, pero presente en la memoria de los maestros, proveía de un material imprescindible para realizar la junta. Sin él, la reunión era prácticamente imposible, dado que en los niños y su trabajo escolar se basaban los temas del encuentro organizado entre los padres y los maestros de grupo.

Los padres, por su parte, intervenían activamente en la organización cotidiana de las juntas. No sería posible realizarlas si la mayoría de ellos no asistiera y participara en el tratamiento de los asuntos que se trataban en esas reuniones. Al acudir a la convocatoria magisterial, los padres de familia

adquirían compromisos concretos para apoyar actividades escolares que promovían los profesores. A la vez, proponían cosas que los maestros no habían considerado; manifiestaban puntos de vista y preocupaciones propias relacionadas con el trabajo en el aula. La junta de grupo implicaba para los padres tiempo, espacio y trabajo dedicados a la labor de los maestros con los niños.

En el estudio de Carvajal (1988) también se hace referencia a las implicaciones que tiene para los padres el asistir y participar en la junta de grupo: faltar al trabajo, pedir permiso para llegar tarde y buscar quién cuide a los niños pequeños que se quedan en casa, entre otras. La autora señala, además, la disposición de los padres, durante la junta, para escuchar al maestro, para tratar de entender los trabajos de los niños e intentar comprender en qué aspectos los niños se hallan bien o mal (Carvajal 1988. p.150). Aunque no lo refiere explícitamente, en el análisis que la autora presenta de una junta puede advertirse el tiempo y esfuerzo que los padres dedican a la reunión.

En la escuela de mi estudio, no se encontraron disposiciones formales, escritas o verbales, de la Dirección o de la Inspección correspondiente a la escuela, concernientes a las juntas de grupo 5. No obstante, durante el transcurso del ciclo escolar, maestros y padres de todos los grados efectuaban una junta de grupo aproximadamente cada mes y medio, completando un promedio de siete juntas por ciclo.

La reunión era resultado del esfuerzo concertado de maestros y padres para abrir un espacio sistemático de trabajo en la vida escolar y ocuparse de asuntos relacionados con las actividades que se estaban desarrollando en el aula. La decisión de hacer una junta estaba cruzada por las exigencias que cada maestro enfrentaba al trabajar con los niños, y -como veremos en el

capítulo siguiente- se sustentaba en la historia particular de cada grupo escolar.

En este apartado describo parte de la labor previa de los maestros que, articulada a un plan de trabajo, no siempre escrito, se expresaba en el contexto de cada reunión con padres. Mostraré la presencia paterna en el proceso de organizar una junta. El interés, la disposición, las expectativas o preocupaciones de los padres que los maestros toman en cuenta al planear y efectuar la reunión.

Si bien cada maestro imprimía a las juntas de grupo sus peculiares maneras de llevarlas a cabo, era posible identificar en ellas lineamientos generales de organización para el trabajo con padres; rasgos comunes, continuidades que otorgaban a las juntas de grupo una dinámica similar. Así, muestro algunos de los aspectos organizativos comunes a las juntas, reconstruídos a partir del análisis del trabajo previo de los maestros para efectuarlas.

El presente apartado incluye tres secciones. En la primera se describen algunas formas a las que recurrían los maestros para convocar a los padres, donde se identifica la atención que prestaban a las condiciones de vida y de tiempo de los padres. En la segunda sección, presento algunos componentes de los esquemas de trabajo que los maestros llevaban a la junta; estos esquemas eran recursos que los maestros usaban para orientar el trabajo con padres por caminos prefigurados. En la tercera sección describo el lugar de los alumnos durante la organización de la junta con sus padres. En todo el análisis atiendo a la presencia paterna en el proceso de organizar las juntas; las demandas, expectativas y propuestas con las que llegaban a esas reuniones.

a) Convocar a los padres y preparar materiales de trabajo.

Realizar una junta de grupo tenía consecuencias prácticas para los maestros y los padres de la escuela del estudio. Una vez que los maestros decidían efectuar una junta de grupo tenían que ocuparse de preparar y poner a punto la reunión; en tanto, los padres tenían que organizarse para dejar por un momento compromisos y actividades diarias y asistir a la junta.

Una primera tarea que los profesores del estudio llevaban a cabo para efectuar una junta era convocar a los padres. Tarea ciertamente compleja. Los maestros se esmeraban en avisar con oportunidad la fecha de la junta, y citarlos en día y horario compatible con sus ocupaciones, tomando en cuenta el tiempo de que disponían. El trabajo conjunto demandaba tales cuidados. La cita pertinente y oportuna era requisito importante en la organización de una junta.

Las diversas convocatorias emprendidas por los maestros se basaban en el conocimiento, aun parcial, que tenían sobre las condiciones de vida de los padres. Gracias a la cautela de incluirlas, los maestros se anticipaban a posibles o reales impedimentos que podían obstaculizar la asistencia, permanencia y participación de los padres en la junta.

Convocar a una asamblea significaba, por otra parte, preparar los materiales escolares que serían presentados al grupo de padres. En el seno de la junta, los maestros solían mostrar el trabajo que habían realizado con los niños durante un determinado tiempo. Los exámenes que los niños habían resuelto y los cuadernos o los ejercicios realizados en hojas sueltas eran recursos privilegiados a los que acudían los maestros para mostrar ese trabajo. La sistematicidad e importancia que este aspecto adquiere para maestros y padres en el ámbito de la junta, han

sido documentadas en estudios realizados en otras escuelas primarias mexicanas (Luna 1993, Talavera 1991).

En la escuela de estudio, no se observó a los maestros pasar lista a los padres en las juntas de grupo 6. Tampoco se observó la mención o aplicación de sanciones para los padres ausentes, como podía ocurrir en las asambleas generales convocadas por la dirección de la escuela. No obstante, se pudo constatar que la mayoría de los padres asistían a las juntas de grupo. Por ejemplo, en una de las juntas con la maestra Luisa se registró la asistencia de 20 padres de familia de un total de 25 alumnos; en una del maestro Rubén, se contaron 28 padres de un total de 30 alumnos; y una maestra de 4o grado reportó que únicamente faltaron dos padres de familia a la segunda reunión que realizó en el ciclo escolar.

Si bien la asistencia de los padres a la junta remite a la pertinencia y oportunidad de la convocatoria de los maestros, también expresa el interés paterno por acudir a ella. Los padres acudían a las juntas aun siendo problemático para ellos, en horarios que a veces resultaban inconvenientes para sus compromisos de trabajo; muchos de ellos tenían que desatender sus labores para asistir y permanecer en la reunión. El interés de los padres por los niños y su labor en el aula sostenía, en parte, la regularidad de las juntas y sustentaba los diversos apoyos que otorgaban para el trabajo de los maestros con el grupo.

Convocatorias oportunas y adecuadas. En la escuela del estudio, se observaron diversas maneras de convocar a los padres. Algunos maestros de los grados superiores se apoyaban en los niños para avisar a los padres de la junta. Otros colocaban "letreros" en la entrada de la escuela convocando a la reunión. Cualquiera que

fuera la manera de llamar a los padres, lo que importaba era que éstos se enteraran con suficiente anticipación.

En la escuela estudiada, una maestra de cuarto grado tenía una forma peculiar de convocar a los padres: daba aviso de la junta por medio de "letreros" que colocaba en las paredes exteriores de la oficina de la dirección. Ella reportó que en esos letreros anotaba el grado y grupo que atendía, y enseguida el día y la hora de la junta. Dijo que cuando los padres veían los letreros "se van avisando entre ellos", de tal suerte que la mayoría acudía a la cita. Parece ser que ésta era una forma efectiva de convocar a ese grupo de padres, porque la maestra reportó la inasistencia de sólo dos padres de familia a la segunda junta que realizó en un año escolar.

Los profesores de los grados superiores -quinto y sexto grados- acostumbra dictar "recados" que sus alumnos escribían en los cuadernos, para enterar a los padres de fecha y hora de la junta. Algunas veces, en esos recados se anunciaba también el asunto que los maestros consideraban de tratamiento prioritario. Cuando los maestros usaban esta modalidad para convocar, solían pedir a sus alumnos que "enseñaran el recado" a sus padres, y que éstos firmaran "de enterado" junto al aviso. Con la firma de los padres los maestros pretendían asegurar su asistencia a la reunión.

La modalidad de enviar "recados" a los padres para citarlos a junta también se ha encontrado en otras escuelas (Carvajal 1988:143-4). Se registró, además, cómo estos recados funcionaban como "pase de entrada preferencial" a la junta. Esto último no se observó en la escuela de mi estudio.

En otra investigación (Talavera 1991) se han documentado algunas variantes en las formas en que los maestros convocan a los padres

a las juntas de grupo. En la escuela de ese estudio, una maestra de 1er grado avisaba a los padres estampando un sello en el cuaderno de cada alumno. El sello decía: "favor de presentarse en la escuela para tratar asuntos relacionados con la educación de su hijo"; además de las palabras "fecha" y "hora" seguidas cada una de una pequeña línea, sobre la cual la maestra anotaba los datos correspondientes a la junta prevista. Esto porque los niños aún no sabían leer y escribir (Talavera 1991 p:57).

Si bien los maestros estudiados convocaban a sus juntas de grupo de diferentes maneras, siempre lo hacían con dos o tres días de anticipación. Con ello daban tiempo a los padres de tomar las previsiones necesarias para asistir a la misma. Algunos padres tenían que pedir permiso para llegar retrasados a sus trabajos o suspender o posponer alguna actividad laboral de cualquier índole; las madres, por su parte, tenían que ver con quién dejaban encargados a sus hijos pequeños mientras ellas asistían a la reunión. En ocasiones se veían obligadas a pedir a sus parientes que acudieran en su representación a la asamblea.

El peso que los maestros otorgaban a las condiciones de vida y compromisos laborales de los padres para decidir la hora de una junta, solía ser mayor que el que adjudicaban a otros factores, ajenos al grupo de padres. A veces, cuando la dinámica propia de la vida escolar permitía un espacio libre entre las horas de clase, que podía aprovecharse para una reunión con padres, los maestros no dejaban de considerar el tiempo disponible de éstos para decidir la cita.

Generalmente, los maestros convocaban a junta en días normales de clase y en las primeras horas de la mañana, casi siempre a las ocho. Parece ser que, como decía una maestra, a esa hora los padres podían conseguir más fácilmente permiso para ausentarse de

su respectivo centro de trabajo, y las madres de familia desatender por un rato las labores domésticas. Posiblemente así era porque en las juntas observadas siempre faltaban de dos a cuatro padres de familia; la mayoría estaba presente en la reunión.

El caso de la maestra Lola, de cuarto grado, ilustra cómo los profesores tomaban en cuenta las posibilidades de los padres para decidir la hora de la reunión. Esta maestra tuvo enfrente una situación favorable para realizar una junta a media mañana y, sin embargo, decidió hacerla en la primera hora de la jornada, cuando suponía que para el grupo de padres era más fácil asistir.

El grupo de alumnos de Lola iba a tener un día actividades de educación física a las 11 de la mañana. Éstas se llevaban a cabo en el patio de la escuela, bajo la guía de otra maestra, encargada especialmente de impartir esa clase. Con esto a la maestra Lola se le presentó una circunstancia propicia para realizar, a media mañana, una junta con padres que tenía pendiente. Su grupo de alumnos estaría fuera del salón de clase aproximadamente una hora, atendido por otra maestra y ocupado en una actividad que no reclamaba su presencia; ella, por lo tanto, tenía un margen de tiempo disponible para efectuar tranquilamente la junta y dedicar su atención exclusiva al grupo de padres.

Probablemente animada por las facilidades de tiempo y espacio que propiciaba la asistencia de sus alumnos a la clase de educación física, la maestra Lola tuvo la idea inicial de hacer la junta a las 11 de la mañana. Así lo expresó cuando le pregunté, dos días antes de la junta, a qué hora iba a efectuarse ésta. Pero en la misma respuesta, la maestra apuntó, en actitud reflexiva, que los padres podrían tener dificultades para acudir a la junta a esa hora; y, después de un leve titubeo, decidió cambiar la hora considerando los compromisos y tiempo de los padres. El

comentario expresado por la maestra fué el siguiente:

"¡Sí, sí vienen (a las 11 de la mañana) /se refiere a que los papás acudan a la junta/... ¡porque es firma de boletas! (tono de seguridad). ¡Yo la hago a cualquier hora (la junta)! (tono de optimismo). El problema son los papás que tienen que irse a trabajar y quieren irse temprano (agrega la maestra, como reflexionando, con tono de explicación)..... ¡(La junta) sería en la mañana! ¡A las ocho!" (exclama con firmeza, después de un leve titubeo, rectificando). (E2-56) 7.

Tal vez, como dijo la maestra Lola, cuando se trata de "firma de boletas" los padres acuden a la convocatoria sin importar día y hora; sin embargo, en este caso no dejó de tomar en cuenta lo más factible para los padres. Rectificó su primera decisión y la junta se efectuó a las ocho de la mañana, a pesar del espacio y el tiempo "libre" que la maestra tenía a las 11 de la mañana. Las circunstancias del momento no tuvieron la importancia que la maestra concedió a las condiciones de vida paternas para designar la hora de la junta. Aquellas circunstancias, por muy favorables que fueran estaban alejadas, según su apreciación, de la disposición real de tiempo de la mayoría de los padres. Era probable que si la maestra no atendía a tales condiciones tampoco consiguiera la asistencia mayoritaria del grupo de padres a la reunión. En este caso, como en otros observados en la escuela, la maestra incluyó lo que sabía del tiempo disponible de los padres en los aspectos organizativos para la junta.

Preparar materiales para la reunión. En la escuela del estudio era usual que durante las juntas de grupo los maestros entregaran a los padres unas carpetas con los últimos exámenes o con hojas sueltas donde los niños habían realizado sus trabajos más recientes. A veces, se hablaba de "entregar" a los padres la boleta de calificaciones para que las firmaran; aunque no siempre se firmaban tales documentos en las juntas de grupo, sí era común que se mostrara algún tipo de material escolar.

El análisis de las juntas observadas en la escuela confirma que la práctica de entregar boletas o exámenes a los padres de familia, se entrelaza con otras que responden al interés magisterial de enterarlos con oportunidad de las facilidades o dificultades de los niños para trabajar en el aula. En otra investigación se ha demostrado que los maestros valoran los exámenes como recursos por medio de los cuales dan a conocer a los alumnos y sus padres parte del trabajo en el aula (Luna 1993. pp.27-31). Algunos padres del estudio identificaban tal interés por parte de los maestros. Como dijo una madre de familia:

"Los exámenes los dan (los maestros) para que uno vea en qué van mal (los niños)". (E2-17)

Preparar los materiales que se presentan a los padres en la reunión es una labor que ocupa a los maestros a lo largo de todo el ciclo escolar. Diariamente, colectan las hojas sueltas donde los niños resuelven ejercicios o hacen dibujos (Luna 1993, Talavera 1991); regularmente, revisan las tareas que los alumnos elaboran en sus cuadernos; aplican y califican, sistemáticamente, exámenes correspondientes a diversos contenidos escolares. Muchos de esos materiales, producto del trabajo cotidiano de los niños, son usados por los maestros en las juntas como recursos concretos para demostrar a los padres lo que hacen con los niños en el aula.

En la mayoría de las juntas pudo observarse a los padres mirar detenidamente hojas sueltas o cuadernos con los trabajos de los niños, o exámenes contenidos en folders o carpetas. Algunas madres pasaban las hojas lentamente, una a una; preguntaban a los niños sobre esos trabajos; se esforzaban por identificar en ellos los contenidos escolares que trataban o acudían a los maestros para pedir explicaciones o solicitar sugerencias para mejorar esos trabajos.

El caso de una señora que revisó con atención y cuidado todos y cada uno de los trabajos de su hija en una junta, muestra el interés que los padres manifiestan por el trabajo de los niños en el salón. En este caso, se puede advertir el esfuerzo de la madre por identificar en los exámenes de la niña los contenidos escolares que se evaluaban en ellos, por distinguir las respuestas "buenas" de las "malas", y por reconocer el resultado que la maestra había anotado con distintos números.

La señora en cuestión laboraba como trabajadora doméstica. Ella comentó a la observadora, después de la junta, que para asistir a ésta pidió "permiso de llegar tarde" a su trabajo. Dijo también que estaba preocupada porque su hija estaba "baja" de calificaciones y que era "floja, floja, floja". Al parecer, la señora tenía interés por conocer el trabajo de la niña, porque cuando la maestra entregó los exámenes a cada padre, para que los vieran y firmaran, ella se demoró revisando hoja por hoja. En el caso que aquí describo, mientras la señora revisaba los exámenes de su hija, dijo a la observadora:

"Pues ni yo le entiendo (tono de impaciencia, hojendo las hojas de los exámenes) ¿cómo ve?. Le llevo (los exámenes) a mi esposo y mi esposo dice: ¡pues éste método yo no le entiendo nada! (tono de impaciencia). Y ya no sé, ya no".../muestra las hojas a la observadora, como esperando que ella le indique de que se tratan los exámenes/. (E2-40')

A pesar de que la señora declaró no entender los exámenes, tenía idea sobre algunos contenidos e intentó identificarlos. Ante una hoja que en la parte superior decía: "escribe correctamente las capitales de los siguientes países", la señora preguntó a la observadora: "Esto es español, ¿verdad?".

En la hoja había una lista de 20 países, frente a una lista de 20 nombres de ciudades capitales; no todas las capitales

correspondían al país respectivo. Algunas eran erróneas. Encerrado en un círculo, con color azul, estaba marcado un número 7; era la calificación que la niña obtuvo en este examen. La señora dijo a la observadora:

"Esto corresponde a español, me imagino... (tono de duda). ¡Pues éste (examen) sí... más o menos" /se refiere al 7 anotado en la hoja, que corresponde a una calificación aprobatoria/. (E2-40')

En la misma hoja se veían subrayadas con color rojo algunas palabras que estaban incorrectamente escritas, como "Velise", "Bolibia", "Karaqas" y "Salbador". La señora, pareció percatarse de ello, porque dijo:

"¡Faltas de ortografía! (tono de desaprobación). ¡Y sexto año!" (tono de desaliento). (E2-40').

Otra de las hojas tenía la siguiente indicación: "De acuerdo con la lectura del libro contesta las siguientes preguntas". También estaban marcadas tres cruces al lado de las tres respuestas erróneas, una "palomita" que correspondía a un acierto y un 6 de color negro encerrado en un círculo. Después de revisar la hoja la señora exclamó:

"¡Tres!...¡una buena por tres malas!" (tono de inconformidad). (E2-40')

Después, cuando la señora tuvo enfrente otra hoja donde estaban marcadas las figuras de un cuadrado, un rectángulo, un triángulo y un gran número 2 de color negro encerrado en un círculo, exclamó:

"¡Esto es de matemáticas!" (con tono de seguridad, y a la vez de asombro, moviendo la cabeza en señal de desaprobación). (E2-40').

El encabezado de esa hoja decía: "Resuelve correctamente las áreas y perímetros de los siguientes polígonos". Bajo cada figura estaban escritas las fórmulas del área y perímetro, así como los resultados de las operaciones que la alumna había realizado.

Únicamente las que correspondían al cuadrado eran correctas.

La madre de este caso no conocía a ciencia cierta los contenidos que trataban los exámenes y trabajos de su hija. No entendía "el método", como ella dijo. Pero sabía, como parecía ocurrir en su caso, que si encontraba números y fórmulas el examen podía corresponder a matemáticas; que si tenía enfrente listados de palabras podía ser de español. Identificaba que un 7 significa una buena calificación y, en cambio, que las cruces o "taches" señalaban errores en los trabajos; aún reconoció faltas de ortografía que juzgaba reprobables en relación al grado escolar que cursaba la niña.

La preocupación de los padres de familia -como en el caso de la señora del ejemplo- por apreciar errores o aciertos de los niños relacionados con sus trabajos escolares propicia que durante las juntas se empeñen por identificar los contenidos que se están tratando en el grupo escolar. Desde sus propios criterios ubican limitaciones y avances de sus hijos en el trabajo de aula, se enteran de sus logros y dificultades en las distintas áreas de estudio. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la asistencia de los padres a la junta de grupo, está sostenida en su preocupación por conocer el desempeño que tienen los niños en el salón de clase.

Convocar a una junta de grupo implica para los maestros tener trabajo que mostrar a los padres. A éstos no solo les interesa firmar las boletas como trámite administrativo. En ese sentido, la ocupación previa para preparar los materiales donde pueda verse ese trabajo, significa tener presentes a los padres durante las jornadas diarias. Así, los padres de familia están presentes en el aula, aunque los maestros no los vean todos los días.

El interés paterno por el trabajo en el aula es tomado en cuenta por los maestros para convocar y organizar una junta. Después de todo, es el motivo principal de su asistencia a la reunión. En la presencia del grupo de padres en la junta subyace una gama de intereses diversos y diferenciados por lo que ocurre en el complejo ámbito de un salón de clase.

b) Previsión de la "agenda" para la reunión.

Para llevar a cabo una junta de grupo, los maestros del estudio solían anticipar una agenda de trabajo en la cual definían los asuntos prioritarios, importantes o indispensables que tenían que tratar con los padres. Esta agenda pocas veces se escribía; cuando esto ocurría se le llamaba "orden del día". Sin embargo, aún no escrita, la previsión de los maestros se manifiestaba en el orden en que presentaban los asuntos en la reunión, en la prioridad que otorgaban a ciertas cuestiones, en los argumentos o a veces largas explicaciones que dedicaban a otras y en la preocupación que mostraban por conseguir acuerdos en relación a asuntos que consideraban relevantes o delicados.

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

En el contexto de las juntas observadas, el plan previo significaba un referente para los maestros en términos de orientar el trabajo individual y colectivo con los padres. En

esas reuniones podía distinguirse un momento dedicado a tratar asuntos de interés colectivo; y otro destinado a la atención de asuntos individuales con cada padre en lo particular. Cada uno de esos momentos expresaba "climas de trabajo" diferentes, formas de trabajo distintas de los maestros de grupo y los padres.

Las agendas que anticipaban los maestros eran esquemas abiertos; admitían las iniciativas, preocupaciones o intereses de los padres de familia. En la junta, los padres enriquecían ese esquema o lo modificaban; como los maestros, también ellos llevaban a ese espacio cuestiones que consideraban importantes de tratar. Las temáticas que los padres ponían sobre la mesa de discusión, a veces imprevistos para los maestros, eran parte de los asuntos que se trataban en la junta. Justamente, un rasgo común de las juntas era el lugar que en ellas abrían los maestros para las intervenciones y propuestas de los padres.

Los maestros elaboraban ese esquema previo a la junta integrando información diversa sobre los alumnos y sus padres; desde múltiples referentes definían con anticipación los asuntos y las estrategias para tratarlos en la reunión. Seguramente, la consideración de todos estos elementos implicaba un esfuerzo reflexivo de previsión para los maestros.

En este apartado mostraré parte de las previsiones que hacían los maestros respecto a los asuntos a tratar en las juntas de grupo, así como los múltiples aspectos que tenían que tomar en cuenta al hacerlas. En medio de situaciones inesperadas que siempre ocurrían en las juntas y de los derroteros imprevistos que podía tomar el tratamiento de los asuntos, el esquema de trabajo previo guiaba a los maestros en la reunión.

En las tres secciones que componen este apartado, analizo la

puesta en marcha de lo que llamo una "agenda de trabajo", en este caso escrita, que el maestro Rubén de tercer grado elaboró para una junta con el grupo de padres. En ella se sintetizan los diversos contenidos que pueden integrar la previsión de los maestros y muestra su esfuerzo por definir anticipadamente asuntos y necesidades. También refiere a las repercusiones que esa anticipación tiene en el desarrollo de la junta. En este caso, como en el de otros maestros, la dedicación a prever la agenda de la reunión, sería compensado por el tratamiento cabal de los asuntos previstos.

Asuntos anotados y no anotados. En ocasión de la junta mencionada, el maestro Rubén llegó a la junta con una "orden del día" escrita en la hoja suelta de un cuaderno. Al inicio de la reunión leyó en voz alta a los padres los asuntos anotados. Con esta lectura les anunció el tratamiento de diez asuntos que él había definido previamente. Como mostraré más adelante, los asuntos que se trataron en esa junta rebasaron los que el maestro anotó en la hoja del cuaderno. La "orden del día" referida, copiada de la hoja suelta que el maestro llevó a la junta, es la siguiente:

"Coyoacán D.F. a 21 de noviembre.

Orden del día.

- 1.- Saludo.
- 2.- Forma de trabajo durante un mes.
- 3.- Cooperación de padres en tareas o trabajos.
- 4.- Calificación de alumnos.
- 5.- Calificación de boletas.
- 6.- Excursión. Fecha 3/Dic/91.
- 7.- Comentarios Generales.
- 8.- Apoyo para la nueva escuela.
- 9.- Apoyo para la elaboración de exámenes.
- 10.- Pruebas de evaluación." (E2-42)

En efecto, el maestro trató con el grupo de padres todos los asuntos previstos en su agenda escrita, aunque no lo hizo en el orden en que estaban enlistados. Por ejemplo, informó a todo el grupo de los gastos probables que tendrían que efectuar en el próximo festival del Día de las Madres, para que "de una vez fueran haciendo conciencia de lo que se iba a gastar"; les anunció también la realización de una "exposición pedagógica" al finalizar el ciclo escolar, con todos los trabajos elaborados por los niños durante el año. Asimismo, pidió a los padres, varias veces durante esa junta, que tuvieran el cuidado de guardar todos y cada uno de estos trabajos.

En la junta de referencia, el maestro Rubén también destinó un espacio al tratamiento de asuntos particulares de los alumnos, con cada uno de los padres, aunque no lo hubiera considerado en su orden escrita. Pudo constatarse cómo el maestro tenía presente qué asunto debía tratar con cada padre de familia. El momento de atención a cada padre ocupó gran parte del tiempo de la reunión. Algunos sucesos ocurridos en ésta muestran que el maestro se preparó para ese momento. En la junta, cuando él se dió cuenta de que una señora, con la que tenía que tratar un asunto particular referido a uno de sus alumnos, iba a salir del salón, interrumpió lo que estaba diciendo al grupo de padres y llamó a la señora.

"¡Señora!, ¡usted! /interrumpiéndolo que iba a decir, dirigiéndose a una señora que está por salir del salón/.... ¡tantito usted! (tono de suplica, pero con urgencia). ¡Pero es personal! (el asunto)... sobre Erasmo" (tono de explicación) /la señora se vuelve ante el llamado del maestro y se acerca a él/. (E2-42).

Es decir, el maestro tenía presentes los asuntos que tenía que atender en particular con algunos padres. Al parecer, él no podía dejar que esa señora se fuera de la junta antes de hablar con ella. Como se verá más adelante, para el maestro se trataba

de un asunto indispensable, aunque no lo hubiera anotado en su "orden del día".

En esta junta, el maestro no sólo habló con la señora a la que llamó, lo hizo con la mayoría de las madres que se encontraban presentes. Ellas esperaron pacientemente su turno para hablar personalmente con el maestro; y él atendió a cada una de ellas. Así se llevó a cabo esa parte de la junta donde se atienden los asuntos "personales; momento que si bien no suele explicitarse en las agendas que a veces escriben los maestros, no dejan de considerar en sus previsiones para la junta.

Si bien los asuntos que se trataron en la junta fueron más de los anotados en la "orden del día", la elaboración de ésta muestra el esfuerzo previo del maestro por definir y ordenar la prioridad de los asuntos que, desde sus criterios, eran de interés para el conjunto de padres. Los asuntos anotados fueron aquellos que ameritaron tratamiento grupal. Trató también otras cuestiones que no anotó, pero que tenía presente en el esquema más amplio y complejo, no escrito, para efectuar la reunión.

Para Rubén era importante tener claros, antes de la junta, los asuntos que iba a tratar con todos los padres. Los antecedentes especialmente difíciles en que heredó al grupo de alumnos parecían imponer esta previsión. La historia de esta herencia es narrada en el Cap. 2; por ahora sólo apuntaré que cuando el maestro recibió al grupo en octubre, mes y medio antes de esta junta, algunas madres del grupo manifestaron su abierta inconformidad con tal situación. No aceptaban el cambio de maestro para el grupo.

Por esos antecedentes, el maestro Rubén tenía ante él una junta difícil. La agenda escrita le ayudó a guiar la parte de la

reunión que involucraba al grupo de padres. Por ejemplo, para él era prioritario mostrar en esa junta el trabajo realizado con los niños durante el tiempo que llevaba con el grupo. Tal como lo previó en la "orden del día" escrita, el asunto referido a la "forma de trabajo durante un mes" lo trató en primer término, después de saludar y agradecer la presencia de los padres en la reunión.

El ejercicio anticipado que probablemente Rubén tuvo que hacer para definir los asuntos de competencia colectiva y distinguirlos de los de interés individual, estuvo marcado por los antecedentes de su entrada al grupo escolar. En esa junta, como en casi todas las observadas, se pudieron constatar dos momentos de trabajo distinto entre padres y maestros: uno, caracterizado por estrategias de trabajo grupal, otro, identificado por una labor de carácter individual, con cada uno de los padres. Esa distinción de los asuntos orientó el tratamiento del vasto abanico de cuestiones que se abrió en esa reunión con padres.

La inicial diferenciación de los asuntos en colectivos o "personales", no siempre escrita, que hacen los maestros antes de las junta, tiene repercusiones en la organización del trabajo durante la misma. Entre otras cosas, permite a los maestros conseguir los acuerdos necesarios con el grupo de padres; abordar asuntos comunes a todo el grupo escolar incluyendo referencias de alumnos particulares ó tratar con cada padre asuntos de carácter individual sobre los niños. Como mostraré en el Capítulo 3, el trabajo de los maestros con los padres, que se expresa en la junta de grupo, oscila entre la dimensión colectiva e individual presente en el contexto de la reunión.

Asuntos indispensables. En la amplia agenda de los maestros para las juntas de grupo, parece ser que el tratamiento de algunos

asuntos resulta indispensable. La importancia que los maestros conceden a algunos asuntos, puede seguirse por la vigilancia que ejercen para que éstos no se queden sin atender.

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

Retomemos el análisis de las previsiones que el maestro Rubén había hecho para la junta antes referida. En ellas puede verse la claridad que el maestro tenía sobre los asuntos indispensables de tratar con algunos padres. Tal claridad posibilitó a Rubén el tratamiento oportuno, con una madre de familia, de un asunto que estaba provocando conflictos en el salón.

Cuando el maestro llamó, con cierto tono de urgencia, a la señora que estaba a punto de salir del salón y le pidió que se quedara un "tantito más" para tratar un asunto relacionado con su hijo, era porque tenía pendiente por resolver un asunto que motivaba pleitos, según el maestro, entre algunos de sus alumnos.

En entrevista anterior, el maestro reportó que esa señora se le acercó para "pedirle permiso de vender dulces", es decir, que su hijo pudiera hacerlo en el salón. Dijo el maestro que, ante la solicitud de la señora, él contestó: "¡perfecto!", autorizando que así lo hiciera el niño. Siguió contando el maestro, al parecer molesto, que esta situación había causando problemas entre los niños, porque el niño que vendía estaba "toda la mañana come y

come dulces"; además, otros niños "le roban los dulces (y) luego está llorando, (y) luego está peleando". Continuó relatando el maestro que en ocasiones se había perdido el dinero de los dulces que había vendido el niño, y por esa razón éste discutía con otros alumnos y peleaban entre ellos.

En la junta, al hablar con la madre después que la retuvo, el maestro le solicitó expresamente que se abstuviera de enviar a su hijo con dulces para vender; también le informó de los problemas generados en el salón de clase por la venta de los dulces y, con tonos que iban de la advertencia a la súplica y al reclamo, le pidió que dejara de enviar a su hijo con dulces. Dijo el maestro a la señora:

"¡Si usted quiere hacerme ese (favor)! (tono de súplica, con un dejo de impaciencia). ¡Por favor!, que no traiga acá (al salón) los dulces (tono de súplica), porque son problemas que está generando, por el dinero, por los dulces... (tono de explicación). Mire señora, mire... ¡Yo no me enojo! (tono conciliador). ¡Pero toda la mañana come y come dulces! (tono de disgusto), ¡y luego los problemas de que si le roban los dulces! (tono de reclamo), ¡y luego está peleando!. Le digo (al niño): ¡mejor hay que decirle a tu mamá que no te mande los dulces!" (tono de seguridad). (E2-42)

La situación se impuso como indispensable de ser tratada en la junta. Por eso el profesor llamó a la señora cuando ella estaba por salir del aula, antes de concluir la junta. Al parecer, para el maestro era urgente evitar las discusiones y peleas entre los niños dentro del salón de clase.

En la reunión, hablando con la señora, el maestro pudo solucionar a tiempo el conflicto. Posteriormente, el maestro reportó que después de esa junta el niño no volvió a vender dulces en el salón. Posiblemente, Rubén no hubiera podido solucionar el problema, o se hubiera complicado más, si no lo trata en el seno

de esa junta. Es probable que antes de la junta, Rubén hiciera un repaso de la situación conflictiva y puntualizara lo que iba a solicitar a la madre del niño, porque la petición que formuló fué clara e insistente, avalada por la información que aportó sobre los hechos conflictivos que se presentaban en el salón.

En la misma junta que vengo describiendo, el maestro Rubén trató con otra señora un asunto referido a unos estérciles, necesarios para imprimir los próximos exámenes que aplicaría a sus alumnos. Antes de esa junta, el maestro reportó que había solicitado la ayuda de la señora para que "picara" los estérciles; ella aceptó no sin advertirle que no sabía "picar las hojas". Después, ya durante la junta, el maestro trató con la señora el asunto, que estaba anotado en la "orden del día" que elaboró exprofeso para la reunión: "apoyo para la elaboración de exámenes". Para él era otro de esos asuntos indispensables.

Es probable que sin la ayuda de esta señora el maestro no hubiera podido imprimir los exámenes; él trabajaba dos turnos en escuelas primarias diferentes y no le quedaba tiempo disponible para otras actividades; es decir, ocupaba la jornada completa en su trabajo frente a grupo.

En la junta, el maestro proporcionó a la señora detalladas explicaciones sobre los procedimientos para elaborar los estérciles, buscando al parecer su compromiso efectivo para la difícil labor.

Mtro: "Mire, le quita la cinta (a la máquina) y escribe. Ora, cuando existan unos dibujos.. ¡aquí! (dice señalando con el dedo una de las hojas), hay que picarlo con una aguja" (tono de explicación calmo, como con paciencia).

Sra: "¡Yo creía que nada más copiar de aquí!" (el texto) (tono de asombro).

Mtro: "Sí...mire, cuando son letras ¡es muy fácil! (tono de optimismo). ¡Las líneas (de la letra) es la tecla de la máquina!. Pero cuando existan unos dibujos...entonces (titubea mirando unas hojas que tiene en la mano)... esto se pica con una aguja o con la punta del compás (señala un dibujo que está en las hojas) /la señora escucha atenta, seria/. ¡Pero que queden marcadas! (tono de seguridad). Y luego ya lo metemos a la máquina.
¡Tiene que aprender también!, porque si no lo agarra uno a la...¡Le voy a dar dos (esténciles)! (tono de optimismo). ¡Si echa a perder uno pues tiene el otro! (tono de despreocupación). ¡Tiene que aprender!" (tono de seguridad, como alentándola) /La señora afirma con la cabeza, seria mira al maestro/ (E2-42).

En este caso, la señora escuchó y miró con atención, seria, las indicaciones del maestro para realizar la tarea a la que se había comprometido. Se sorprendió cuando éste le explicó cómo tenía que hacer los "dibujos". Pese a la dificultad que implicaba hacerlo por primera vez, la señora no retrocedió y pareció verse comprometida para aprender a hacerlo.

En las juntas observadas, algunos padres siempre se comprometían a dedicar parte de su tiempo y ayudar en determinadas actividades escolares. En ocasiones, además del tiempo, los padres tenían que aprender a hacer una nueva actividad y entonces, el esfuerzo era mayor. Por lo menos expresaba de manera más evidente la disposición de los padres para apoyar la labor de los maestros y el trabajo conjunto que ambos tenían que hacer para ello. Estos casos fueron recurrentes en la escuela del estudio.

Es importante mencionar que si bien los padres de familia podían acudir a las juntas de grupo con disposición para apoyar la labor de los maestros en el aula, los maestros tenían que lograr que ese apoyo se concretara. Al parecer, la previsión de los asuntos indispensables de tratar, cómo hacerlo y con quién, eran recursos organizativos de los maestros para conseguir la ayuda paterna.

Los asuntos indispensables de tratar en la junta se distinguen por la claridad y premura con que los profesores abordan su tratamiento o virtuales resoluciones. Como en los casos antes descritos, la ubicación anticipada de esos asuntos entre los indispensables previstos por el maestro Rubén, anotados o no en su orden del día, orientó la vigilancia del maestro y evitó la posible eventualidad de dejar sin resolver lo que para él eran necesidades urgentes.

Los imprevistos. Los esquemas que preven los maestros para las juntas son flexibles; admiten el tratamiento de imprevistos. En el ámbito de la junta, los padres amplían, modifican o reorientan las temáticas previstas por los maestros.

Los maestros incorporan a sus previsiones las demandas y propuestas paternas, las convierten en asuntos a tratar. De esa manera, los imprevistos suscitados por la intervención de los padres se constituyen en parte del trabajo que los maestros ponen en marcha en la junta de grupo.

El análisis de la junta que efectuó Rubén, que vengo describiendo en este apartado, muestra el espacio abierto en la agenda prevista por el maestro para acordar sobre un punto propuesto por algunos padres de familia. Se trata de un acuerdo que se tomó para adquirir un libro donde los niños pudieran estudiar durante las vacaciones navideñas que se avecinaban.

En esa ocasión, cuando el maestro consideró agotados los asuntos que él había previsto tratar en la junta, invitó a los padres a que ventilaran algún "punto" que ellos quisieran "aclarar". Dijo el maestro a los padres:

"¡Ya son todos los puntos! (tono de satisfacción). ¿No hay otro punto que ustedes quieran aclarar?. ¡A ver...!" (tono de invitación, complaciente) (E2-42).

Un padre de familia, al parecer preocupado por el período de vacaciones que se aproximaba, preguntó:

"Maestro, ¿algún libro que pudiera recomendar para los niños?...¡el tiempo de vacaciones va a ser muy largo!". (E2-42)

Una madre apoya esa petición:

"¡Si!, para que no se nos atrasen (los niños)" (tono de exigencia). (E2-42)

El maestro, que al parecer no había previsto la adquisición de material didáctico alguno; mostró sorpresa ante esa petición. No obstante, escuchó y comentó diversas sugerencias que algunas madres de familia hicieron a partir de la solicitud del padre.

Después de considerar la conveniencia de elaborar materiales mimeografiados o fotocopiados cómo recomendaron algunas madres, el maestro Rubén acabó por coincidir con una señora que propuso un libro que ella ya conocía (una guía comercial de trabajo para el grado). Dijo la señora:

"¡El didáctico de tercero (grado)!. Porque trae de todo, trae de matemáticas, de todo, todo, todo..." (tono de explicación). ((la señora se refiere a una guía de estudios comercial titulada "Complemento Didáctico 3. Español, Matemáticas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales"))).

El maestro se mostró optimista con la idea de que los niños trabajaran con ese libro durante las vacaciones. Recomendó a los padres que fueran "constantes" al "revisar" el trabajo a los niños, y les pidió que el trabajo "no se quede en el libro", sino "que se repita" en el cuaderno.

En la junta se tomó el acuerdo de comprar el libro que propuso una de las señoras. Posteriormente, al regresar de vacaciones, se pudo observar que la mayoría de los niños llevaban el libro. Así, el maestro dió entrada a una preocupación que llevaron los

padres; un asunto "imprevisto" para él, que no había contemplado tratar en la junta, entró a formar parte de la agenda de la reunión.

El análisis del caso, muestra cómo algunas propuestas que los padres acostumbran hacer en el seno de la junta, parecen estar basadas en la revisión previa de apoyos de trabajo escolar de sus hijos que, desde su visión, no han sido previstas por los maestros.

En las propuestas que los padres hacen en las juntas de grupo, ponen en juego su experiencia previa, adquirida tal vez por la asistencia de varios hijos a la escuela y basada en el conocimiento que tienen de las formas de trabajar de otros maestros. Es el caso de la propuesta de adquirir un libro -"el didáctico"- que una madre hizo al maestro Rubén y cuyo uso acordaron con él.

En este caso, los padres llevaron y expusieron una propuesta propia en la junta de grupo, formularon al maestro una petición concreta sobre un asunto que el propio maestro no había considerado. Ofrecieron alternativas, insistiendo en su petición. Si bien sólo hablaron algunos padres, hubo consenso en el grupo; por lo menos nadie objetó la propuesta. Pudo registrarse, además, la iniciativa de los padres para proponer materiales didácticos - asunto supuestamente reservado a los profesores- y la posibilidad, en algunos casos, de que los maestros la admitan. De esta manera, el grupo de padres es partícipe del esquema de trabajo que los maestros ponen en acto en cada junta de grupo; se apropian del espacio de la reunión y, junto a maestros y alumnos, construyen la escuela.

c) Lugar de los alumnos en la organización de la junta de grupo. Los maestros organizan la jornada con el grupo de padres tomando en cuenta a los alumnos. Estos tienen un lugar referencial en el esquema de trabajo que prefigura la junta; no sería posible planear una reunión con padres excluyendo a los alumnos. Los niños y su trabajo en el aula son, después de todo, la fuente de interés que congrega a maestros y padres en la junta.

Para realizar una junta con padres, los maestros cuentan con el conocimiento que han ido elaborado sobre cada uno de sus alumnos. Es un conocimiento que se construye en la relación diaria de trabajo con el grupo y se articula a un "expediente" no escrito de cada niño (Luna 1993. Cap 1). Durante la junta, los maestros ponen en juego lo que conocen de cada uno de sus alumnos. En efecto, los profesores no pueden llegar a la reunión sin tener la información que han acumulado sobre los niños.

En el momento de atender particularmente a los asuntos de cada alumno, maestros y padres aportan, intercambian y hacen circular información sobre cada niño. Los maestros abren los "expedientes" de sus alumnos, los comparten con los padres y los actualizan con nuevas informaciones que éstos vierten sobre sus hijos. Asimismo, transmiten a los padres opiniones, valoraciones o recomendaciones sobre el quehacer de los niños en el salón de clase; los padres, por su parte, esperan esta información, la buscan, la demandan del maestro. Algunas de las formas en que esto ocurre se verán más adelante.

Considerar a los alumnos al organizar una junta con padres, implica que los maestros prevean la tarea con la que van a ocuparlos durante el tiempo de la reunión; al parecer, cuidan que esa tarea pueda ser realizada por los niños sin su ayuda, pero que capte su atención y los dejen trabajar con los padres.

Además, calculan que el tiempo en el que los niños realicen la tarea, alcance para toda la junta. En esas ocasiones, los maestros de la escuela del estudio, encargaban a sus alumnos tareas relacionadas con contenidos del programa de educación primaria.

Por lo general, algunos maestros estudiados, sobre todo los de sexto grado, buscaban el apoyo de sus alumnos en algunas actividades de organización para la junta, como preparar el material escolar que los maestros suelen mostrar a los padres en cada junta.

En la escuela, minutos antes de iniciarse las juntas, mientras los padres se reunían en la entrada del edificio escolar y esperaban que les abrieran la reja para pasar al salón de la junta, se podía observar a los maestros integrar trabajos o exámenes a las carpetas que entregarían a los padres. Esto lo hacían con ayuda de sus alumnos.

En la junta, los padres conocían los exámenes o trabajos realizados por los niños en un determinado lapso de tiempo. Los niños, a su vez, veían a sus padres revisar las hojas contenidas en las carpetas, enterarse de las calificaciones que obtuvieron, esforzarse por comprender los contenidos de cada examen o trabajo. Era importante el momento de la junta cuando los maestros presentaban a los padres los materiales donde se encontraba parte de las actividades de los niños en el aula. Los maestros propiciaban este momento de trabajo muchas veces con ayuda de sus alumnos.

En la escuela de referencia, los niños también colaboraban en las convocatorias para la junta. Eran ellos quienes, por encargo de los maestros, llevaban el mensaje a casa. Escribían el recado que

enviaban los maestros en sus cuadernos, o avisaban verbalmente a sus padres de la cita. Por encomienda de sus maestros, también los niños proveían sus padres de los materiales concernientes a su trabajo en el aula -cuadernos, exámenes, hojas sueltas-, recursos necesarios para que los padres participaran en la junta.

Por su cuenta, los niños también se enteraban de lo que se hacía y trataba acerca de ellos en la reunión. La presencia del grupo de alumnos durante la junta los hacía testigos del trabajo conjunto que realizaban maestros y padres. Esto ocurría en todos los casos de juntas observadas con los distintos maestros en la escuela de mi estudio 8.

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

El análisis de ese momento de la reunión, muestra no sólo la riqueza, sino la precisión de la información que los maestros vierten sobre los alumnos. Casi siempre, ante la amplia pregunta de los padres: "¿y cómo vá mi hijo, maestro?", con que suelen indagar sobre sus hijos, los profesores entregan a cada uno datos precisos sobre los niños: necesidades que perciben ellos para trabajar, dificultades, logros, habilidades, problemas de salud, conducta, y rasgos de su carácter, entre otros. A veces, con sólo mirar al padre o madre de familia que tienen cerca, los maestros

emiten comentarios sobre un niño en particular.

Tan puntuales son las opiniones de los maestros, tan actuales, que pareciera que antes de la junta se hubieran empeñado en la revisión meticulosa del "expediente" de cada alumno y elegido la información que, desde sus criterios, amerita ser compartida con los padres.

Si bien este aspecto estuvo presente en todas las juntas observadas, el caso de la maestra Luisa de 5o grado con 25 alumnos, en una junta con los padres de sus alumnos, ilustra la especificidad y actualidad que solían tener los comentarios que los maestros observados daban a los padres. En esa junta, ante las preguntas que varias madres y un padre formularon a la maestra sobre sus hijos, ella ofreció a cada uno información específica y comentarios puntuales sobre los niños.

Dicha maestra advirtió a una señora sobre las resistencias de su hija para dejarse aplicar el fluor en los dientes y la necesidad de que aceptara recibir la dosis. A otra, la enteró de las tardanzas de su hijo para hacer sus trabajos, y le pidió que de alguna manera tomara cartas en ese asunto, porque había que "presionarlo" mucho para que terminara a tiempo. A una madre de familia más, le entregó información sobre la "apatía" de su hija que, a su parecer, podía obstaculizar el desarrollo de sus capacidades. La maestra le informó cómo la niña no se "emocionó" cuando fué postulada como candidata a reina, como sucedía con otras alumnas.

Asimismo, la maestra solicitó a otra señora que, en el próximo período de vacaciones, atendiera lo relativo a la graduación de anteojos para su hija, que no veía bien. Y manifestó entusiasmo con las buenas calificaciones que obtuvo otra de sus alumnas;

compartió su entusiasmo con el padre de ésta niña mostrando al señor y a todos los que alcanzamos a ver, los nueves y dieces que resaltaban en la boleta de su alumna.

Asombra la información específica sobre los niños que la maestra Luisa aportó a cada madre y padre de familia en esa junta. Lo que la maestra les informó muestra el conocimiento particular que tenía de los niños y de su labor en el aula, el "expediente" que había elaborado sobre ellos.

El caso antes mencionado es representativo de lo que los maestros observados en este estudio hacían en las juntas, cuando informaban a los padres sobre los niños. En ese sentido, a la luz de mi estudio, la junta con padres representa un espacio en el que los maestros revisan, ponen a punto y actualizan el conocimiento que tienen sobre sus alumnos.

Es importante mencionar que muchos de los padres acuden a las juntas con la expectativa de que los maestros les entreguen información puntual sobre el comportamiento y el quehacer de los niños en el salón de clase. Esta es una fuerte expectativa que los padres esperan ver cumplida por los maestros de grupo.

En la escuela del estudio, se registraron comentarios de madres de familia descalificado el trabajo de los maestros cuando consideraban que no cumplían con esta expectativa en la junta. Es el caso de una señora que opinó que la maestra de su hijo, en segundo grado, "no trabajaba bien" porque en la junta, cuando ella le preguntó "como veía al niño", la maestra "sólo dijo que era inquieto". Según reportó la señora, la respuesta de la maestra no agregó nada a lo que ella ya sabía sobre su hijo. Dijo la señora:

"Sí, es inquieto (el niño). Yo lo sé. ¡Por eso repitió

segundo año! (tono de desilusión). ¡Cómo que no trabaja bien ésta maestra!" (tono de enojo) (E2-17)

Es importante mencionar que cuando la señora preguntó a la maestra sobre su hijo, el curso escolar tenía apenas 5 días de iniciado. Este dato puede dar una idea de algunas exigencias de los padres hacia los maestros, en relación a un conocimiento más o menos amplio, y a la vez preciso, sobre cada uno de sus alumnos. A pesar del poco tiempo que la maestra tenía de trabajar con sus 31 alumnos, esta madre la calificaba negativamente, por no darle información más precisa sobre el trabajo de su hijo. Al parecer, la señora esperaba noticias puntuales de sus avances en el grado, preocupada porque estaba repitiendo. En esa ocasión, la maestra no cumplió con las expectativas con las que una madre asistió a la junta.

La demanda paterna de información precisa y puntual sobre los niños suele resolverse en el ámbito de la junta. En todas las juntas observadas se pudo ver a los padres aguardar su turno para hablar individualmente con los maestros, acercarse a ellos para indagar sobre la conducta y las actividades de sus hijos en el aula. Por su parte, los maestros ofrecían esa información al momento de trabajar individualmente con cada padre en la junta. Al cabo, el conocimiento que los maestros tenían sobre sus alumnos, constituía para algunos los padres un parámetro para calificar el trabajo del maestro.

Previsión del trabajo de los niños durante la junta. Al parecer, los maestros calculan con precisión la carga de trabajo en que ocupan a los niños mientras se desarrolla la junta. En todas las juntas estudiadas pudo observarse que los niños concluían el quehacer encomendado más o menos al mismo tiempo que terminaba la reunión, que en promedio duraba una hora.

La mayoría de las veces, estas tareas estaban directamente relacionadas con el tratamiento de contenidos escolares específicos. Es decir, al parecer, no se trataba sólo de entretener a los niños mientras duraba la junta, sino que los maestros procuraban involucrar a sus alumnos en actividades referidas a determinados temas del programa oficial de educación primaria. Una particularidad de los contenidos con que los ponían a trabajar era que pudieran hacerlo sin ayuda del maestro.

En una de las juntas, la maestra Luisa de 6o grado, antes de iniciarla, encomendó a los niños una tarea determinada. Como la mayoría de los maestros, Luisa encargó una tarea que los niños pudieran realizar solos, y durante el tiempo de la junta. En este caso la tarea estaba relacionada con temas de área de español.

Antes de iniciar la junta, los niños se encontraban sentados en sus lugares; la maestra, parada junto a su escritorio, sin preámbulos, dijo al grupo de alumnos:

' ¡Busca y escribe dos sinónimos de estas palabras!
 (tono de orden). Empezar...contribuir...romper.../los niños escriben las palabras en sus cuadernos/... mentir...saludar...machacar...autorizar...sorprender
enfermar...suspender...soslayar, ¡con 'y' griega!
 (tono de advertencia) /un niño dice: "¿qué es eso?", la maestra no dice nada, continúa dictando/..... impedir...reformular...arrancar...inscribir...notar...
 ¿ya puse mantener? /los niños parecen no escuchar la pregunta de la maestra, no dicen nada, escriben en su cuaderno/ ...mantener...vigorizar ¡con 'u v'! (tono de advertencia)... ampliar... ¿ya son veinte (palabras)?
 /un niño dice: ¡no, diecinueve!, la maestra dice:/...¡manejar!'. (E2-40)

Al terminar el dictado, la maestra se dirigió a la puerta del salón, donde se encontraban parados algunos padres de familia, mirando hacia dentro del aula. El grupo de padres, junto a la puerta cerrada del salón, era cada vez más grande. La maestra

abrió la puerta y les dijo: "¿Ya estuvo?", como una forma de saludo. Los padres entraron al salón, la mayoría, al pasar junto a la maestra dijo: "¡buenos días, maestra!". La maestra, amable, con tono de gusto les decía: "¡vayan pasando por favor!, ¡siéntense!". Algunos padres tomaron asiento en los mesabancos, junto a sus hijos. Otros se quedaron parados junto a una de las paredes laterales del salón. Tres señoras, últimas en llegar, se quedaron paradas en la parte posterior del salón, aunque había algunas sillas desocupadas.

Mientras los padres entraban al salón, los niños hablaban entre ellos: algunos preguntaban a sus compañeros alguna palabra que no alcanzaron a escribir; otros, en voz alta, pedían prestado un sacapunta. De sus bolsas o mochilas sacaron pequeños diccionarios que pusieron sobre la mesa, junto al cuaderno donde acababan de escribir las palabras que dictó la maestra. Los niños que estaban sentados cerca de la ventana se asomaban por ella para ver "si ya venían los papás" -según me dijo un niño-; otros, callados, hojeaban los diccionarios, empezando a buscar los sinónimos de las palabras que dictó la maestra.

El análisis del fragmento anterior muestra cómo la maestra, minutos antes de iniciarse la junta, se ocupó de encargarse un trabajo a sus alumnos. Era una actividad que los niños podían hacer solos, es más, que seguramente ya sabían realizar porque sin que la maestra lo indicara algunos enumeraron las palabras que ella fué dictando. Cuando la profesora preguntó al grupo si "ya eran veinte" las palabras dictadas, uno de sus alumnos respondió enseguida, correctamente, que eran diecinueve. Asimismo, sin que la maestra dijera que tenían que buscar los sinónimos en el diccionario, los niños lo utilizaron para hacer la tarea.

La búsqueda de dos sinónimos de 20 palabras mantuvo ocupados a los niños durante el tiempo de la junta. La relativa dificultad que implicaba el trabajo logró captar la atención de los niños. En ciertos momentos, algunos estaban realmente absortos hojando el diccionario, subrayando alguna palabra encontrada en sus hojas, escribiendo en sus cuadernos, borrando, volviendo a escribir.

A la vez, la realización de ese trabajo no impidió que los niños estuvieran atentos a lo que ocurría en la junta. En ocasiones, la atención de los niños estaba centrada en lo que decía la maestra. Por ejemplo, cuando ella expuso a los padres los criterios que utilizaba para calificar, algunos niños suspendieron un momento la tarea para atender, al parecer escuchando con atención, lo que decía la maestra. En otro momento, cuando la maestra Luisa enteraba a los padres de algunos comentarios optimistas que los niños le había hecho sobre una reciente visita a un banco, llamó por su nombre y buscó con la mirada a una de sus alumnas para que confirmara ante los padres lo que ella estaba diciendo. La niña estaba atenta, cuando la maestra dijo su nombre se levantó rápidamente del asiento y movió afirmativamente la cabeza, mirando a la maestra; después se volvió a sentar, sonriendo.

La actividad que Luisa encomendó a sus alumnos se refería a contenidos de español de sexto grado **9**. Encargar tareas relacionadas con temas del programa del grado, parecía ser muy peculiar de esta maestra. En otra junta diferente (5o Grado), la misma maestra dejó a sus alumnos una actividad sobre contenidos de español. En esa ocasión, la maestra anunció la tarea antes de la junta, escribiendo en el pizarrón: "125 a 133 ESPAÑOL EJERCICIOS". Se trataba de una lección del Libro de Español para el alumno de 5o grado, sobre el hallazgo de una pieza arqueológica de la cultura olmeca en el Estado de Veracruz **10**. En

esta ocasión, se pudo ver a los niños ocupados en la tarea encomendada durante toda la junta.

El lugar de los niños durante la organización de una junta con padres, no se limita a su presencia, donde se percatan de lo que tratan sus padres y maestro, y alternan su atención entre la tarea encomendada y lo que de ellos se dice en la junta. Los maestros también suelen tomar en cuenta a los niños al prever su plan para la reunión; en éste los alumnos tienen un lugar primordial. Después de todo, son los niños y su trabajo lo que constituye el centro de todo lo que se dice en los encuentros organizados entre padres y maestros de grupo.

CONCLUSIONES.

En la vida cotidiana escolar, existen diversos espacios y momentos de encuentro entre padres y maestros de grupo. Estos encuentros ocurren al margen y en paralelo a la normatividad escolar que los sanciona. Las exigencias diarias de trabajo en el aula son aspectos determinantes de las formas, momentos y contenidos de esos encuentros. Así, los asuntos que se dirimen en los distintos encuentros son producto de las condiciones concretas locales en que trabajan los maestros en las escuelas.

El análisis de los diversos encuentros de padres y maestros de grupo, remite a las prácticas y usos que ambos constituyen para apoyar el quehacer en el salón de clase. A través del trabajo compartido que emprenden en esos encuentros, padres y maestros construyen juntos a la escuela y se apropian de ella.

La diversidad de contenidos implicada en los encuentros de padres y maestros de grupo son definidos conjuntamente por ellos. Desde sus respectivos lugares de interés por la escuela, con las posibilidades o límites que les imponen sus condiciones de vida y trabajo, ambos van construyendo momentos para encontrarse, definiendo asuntos y prioridades, resolviendo diferencias y concertando acuerdos o difiriendo en sus puntos de vista.

Los encuentros de carácter formal y sistemático que se efectúan en las juntas de grupo, exigen que los maestros se involucren en diversas actividades de organización. La organización que la junta reclama a los maestros involucra procesos parecidos a los que se han estudiado desde la concepción del docente como un profesional que toma decisiones acerca de su trabajo en el aula (Clark y Peterson 1990).

En la junta de grupo se expresa la complejidad de algunos aspectos del trabajo docente que tienen como referente a los padres de familia. La junta de grupo, lejos de ser un espacio donde rutinariamente se "firman boletas" o sólo se tratan asuntos administrativos, es momento donde los maestros cultivan ciertas habilidades para involucrar a los padres en el trabajo relativo al grupo escolar. Mantener una relación de trabajo con los padres de los alumnos es parte del oficio de ser maestro. (Rockwell 1986, Mercado 1989).

Atender a la heterogeneidad del grupo de padres, a sus distintos y comunes intereses respecto a diversos asuntos escolares y del aula, requiere que los maestros propicien distintas formas de trabajo con ellos.

Tratar asuntos con los padres de forma colectiva o individual, de manera eventual o sistemática, son elecciones que los maestros hacen con base en las necesidades que enfrentan para trabajar con el grupo; así como en las preocupaciones, demandas y valoraciones de los padres respecto al trabajo de los niños, y que ellos conocen.

El estudio muestra que los padres de familia tienen una participación activa en la organización y desarrollo de las juntas de grupo. Su interés sobre el trabajo del aula anima su asistencia a esas reuniones. Pero no acuden a ellas con las manos vacías; llegan portando preocupaciones, expectativas y a veces propuestas para el trabajo del grupo. Al acudir a las juntas dedican tiempo y a veces comprometen esfuerzos adicionales en apoyo al trabajo de los niños con el maestro.

En el siguiente capítulo abordo el análisis de la trama histórica que soporta el acontecer en las juntas de grupo. Los asuntos y

las formas de tratarlos, que se dirimen en la reunión están anclados a la trayectoria histórica de cada grupo por la escuela.

NOTAS.

1.- Después del estudio, en una circular dirigida a los planteles educativos del D.F. se establece que la dirección de la escuela convoque a los padres de los alumnos el día de las inscripciones, a fin de que: "...los profesores explicaran la forma de trabajo que se adoptará durante el curso; asimismo informarán de las disposiciones de esta circular acerca de cuotas, útiles y uniformes escolares, cooperativa escolar y de los recursos de protesta o apelación con que cuentan, de acuerdo con la normatividad vigente, en el caso de violación de dichas disposiciones. El propósito de esta reunión informativa será tener un proceso de comunicación permanente y eficaz entre padres de familia y maestros." (SEP 1993).

2.- En varios estudios etnográficos realizados en México, se ha detectado la regularidad con que se realizan estas juntas de grupo entre padres y maestros. En su estudio en una escuela primaria de Alemania, Warren (1985) detectó la realización de estas juntas al inicio del ciclo escolar. Las reconoció como reuniones necesarias a los intereses escolares y docentes, apuntando que por lo menos en el primer mes del ciclo escolar, todos los maestros de esa escuela realizaban una junta con su grupo de padres. A su vez, en una escuela primaria localizada en California, USA, el mismo autor advirtió que se planeaban cuidadosamente "conferencias de grado" al inicio del año, donde maestros y padres se conocían y compartían las opiniones en relación a "los intereses y capacidades de los alumnos".

3.- En este estudio, la expresión "padres de familia" no se refiere al género masculino; sino que se utiliza en sentido genérico, incluyendo también a las madres de familia. Es importante mencionar que, si bien eran las madres quienes la mayoría de las veces buscaban a los maestros y asistían a las juntas, también se pudo constatar la presencia de padres tanto en los encuentros informales como en las juntas de grupo.

4.- En su estudio en escuelas en comunidades mazahuas, Bertely (1992:221) encuentra que: "los acercamientos de las madres (mazahuas) al maestro parecen estar vinculados a garantizar el abastecimiento y conservación de los útiles y textos escolares que a manifestar interés en el proceso de aprendizaje de sus hijos o en las conductas que, desde el punto de vista del maestro, sostienen o promueven tales avances". Según la autora, esta actitud de las madres ante el desempeño de sus hijos, responde a ciertos rasgos socioculturales de ese grupo étnico respecto a la socialización de los niños.

5.- En años posteriores al estudio, la Secretaría de Educación Pública (1993, 1994) emitió una circular, dirigida a los

planteles educativos del D.F. donde se especifica el deber de los maestros de grupo de realizar juntas con los padres. La circular de 1993, señala:

"Para que los padres de familia estén informados del avance en el aprendizaje de sus hijos, los maestros de grupo, con autorización y asesoramiento de la Dirección de la escuela, deberán realizar las juntas que consideren necesarias durante el año escolar. Asimismo, el Director de la escuela atenderá a los padres de familia siempre que lo soliciten" (SEP. 1993,15)

La circular correspondiente al año de 1994, dispone:

"Para que los padres de familia estén informados del avance en el aprendizaje de sus hijos, los profesores de grupo, en acuerdo y con el asesoramiento de la dirección de la escuela, conforme a la programación respectiva, realizarán las juntas que consideren necesarias durante el ciclo escolar. El director de la escuela atenderá a los padres de familia que lo soliciten." (SEP. 1994,12)

En la escuela del estudio no encontré ninguna reglamentación acerca de las juntas; a pesar de haber indagado al respecto con los maestros y la directora. Sin embargo, todos los maestros las llevaban a cabo. Por otra parte, las juntas no se hacían con asesoramiento o autorización previa de la dirección, ni se realizaban de acuerdo a una programación establecida.

6.- En la escuela del estudio, a veces se comisionaba a los maestros para pasar lista cuando la junta era general y cuando de parte de la dirección se citaba a todos los padres para que asistieran a algún evento -como el día que el Delegado Político fue a la escuela para anunciar un financiamiento para reparación de aulas-. También se pasaba lista cuando se citaba a los padres para realizar actividades de mantenimiento para la escuela, como pintar bardas, paredes o mesabancos.

7.- La clave que aparece al final de cada fragmento corresponde al número progresivo de los registros. Cuando no se conocen los nombres de los sujetos se enumeran en el orden en que intrevenían: Sra 1, Sra 2..., y así sucesivamente. Algunos de los signos que se utilizan en los fragmentos son: " para registro verbal textual, () interpretaciones o inferencias, / / conductas no verbales o información de contexto, (()) relaciones con información fuera del contexto. (Rockwell y Mercado 1980)

8.- Esto puede diferir en distintas escuelas, por ejemplo, Carvajal (1988: 150) reporta que en la escuela de su estudio los alumnos permanecían casi mediodía fuera del salón mientras se

realizaba la junta con los padres del grupo.

9.- Español. Ejercicios. Sexto Grado. 1991: 48,88.

10.- Español. Ejercicios. Quinto Grado. 1991:125-133.

CAPITULO 2.

LA TRAMA HISTORICA DE LAS JUNTAS DE GRUPO.

En este capítulo analizo parte de la urdimbre histórica que sustenta las negociaciones, durante las juntas, entre padres y maestros relativas al trabajo en el aula. Me ocupo básicamente del análisis de las concertaciones efectuadas en la junta de grupo, aunque no por ello niego el componente histórico presente en otros encuentros menos formales. Los acuerdos construidos en las juntas, como aquellos que se establecen en otros espacios, están vinculados con hechos, situaciones o acontecimientos que ocurren en distintos lugares y momentos de la vida diaria escolar.

La trama histórica que sustenta las juntas de grupo es tejida cotidianamente por los principales protagonistas del salón de clase: los alumnos, los maestros, los padres. A través de su relación de trabajo diario, ellos van construyendo la historia escolar de cada grupo; una historia que anticipa los asuntos, las negociaciones y acuerdos que se verifican en la junta, y que explica lo que acontece en el ámbito de la reunión. La junta, en este sentido, es un "pequeño mundo" (Heller 1987) impregnado de historia.

La decisión de convocar a junta, que toman los maestros en momentos determinados de trabajo, está vinculada con la historia del grupo. Con base en esa historia, los profesores deciden la ocasión oportuna para convocar a los padres, organizan la reunión, definen asuntos y prioridades, y eligen las mejores estrategias para trabajar con el grupo de padres. La historia del grupo es el gran referente de los acontecimientos que se verifican en las juntas con padres de familia.

La relación particular que el grupo de padres establece con el trabajo de los maestros en el ámbito de la junta es, asimismo,

componente de la historia del grupo. Una historia que incluye expectativas, exigencias y apoyos paternos, que también puede contener reclamos, inconformidades y preocupaciones respecto al trabajo en el salón de clase; en fín, una historia escolar que los padres construyen con los maestros y los padres.

En la historia singular e inédita de cada grupo escolar, los padres se distinguen como interlocutores de los maestros, de las preocupaciones y necesidades que a éstos les impone la exigencia de su labor diaria. Desde ese diálogo con el trabajo de los maestros, los padres respaldan y consienten, demandan o cuestionan determinadas formas de hacer las cosas en el aula, con lo cual tienen un papel protagónico en la historia del grupo.

En el juego de poder de los intereses heterogéneos y muchas veces contradictorios que padres y maestros expresan en la junta, se entrecruza una diversidad de explicaciones, perspectivas, usos y prácticas en relación al quehacer en el aula. En la junta, padres y maestros abren debates, hacen alianzas, coinciden, disienten, acuerdan; las confrontaciones y puestas en común sobre las formas de hacer las cosas en el aula, se entretejen en la urdimbre de una historia común y compartida por los sujetos del aula.

En este sentido, encontré que las juntas de grupo, no son espacios o momentos aislados, prefijados, dados de antemano ó "rutinarios"; son producto de una construcción cotidiana efectuada y sostenida conjuntamente por los padres y maestros de grupo. Es decir, la negociación de padres y maestros en la junta de grupo, como lo plantean Ezpeleta y Rockwell (1985) para las relaciones entre padres y autoridades escolares, "es una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas" (Ezpeleta y Rockwell 1985: 198); vale decir, en función de la historia escolar de un grupo singular.

En las juntas de grupo pueden identificarse ciertos rasgos comunes,

recurrencias ordenadoras de los asuntos y orientadoras de las negociaciones que ahí ocurren (Cap 1. 1.2). Pero a pesar de los elementos similares, cada junta de grupo es inédita; lo es porque la trayectoria histórica de cada grupo por la escuela es única. De tal manera, sólo buscando en la historia de los grupos podemos comprender la diversidad de intereses que se expresan en el ámbito de la junta; sólo en esa historia es posible hallar gérmenes, indicios, anticipaciones de los diferentes caminos que siguen maestros y padres para tratar asuntos y establecer acuerdos acerca del quehacer en el aula.

Analizar el sustento histórico de las juntas de grupo ha implicado abordar el estudio de lo que ocurre en ellas como "historia acumulada" (Ezpeleta y Rockwell 1988). En los acuerdos que toman maestros y padres existen huellas de diversos momentos y situaciones de la trayectoria del grupo escolar. Las decisiones y propuestas que los maestros ponen en acto en las juntas, están ancladas a diversas y anteriores situaciones relativas al trabajo con grupos de alumnos. Asimismo, las preocupaciones, expectativas y propuestas que ahí expresan los padres tienen raíces en múltiples experiencias relacionadas con la escuela. Así, la junta de grupo es vista en mi estudio como lugar donde se manifiesta, en parte, el movimiento histórico del grupo escolar.

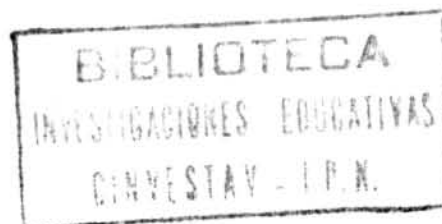
En este capítulo describo parte del sustrato histórico de las juntas de grupo. Muestro la determinación que la historia del grupo escolar tiene en el contexto y las concertaciones ocurridas en cada reunión; así como el papel protagónico que padres, alumnos y maestros de grupo tienen en esa historia.

El capítulo se compone de dos apartados. En el primero, señalo el lugar preferente que la historia del grupo tiene en el marco referencial que los maestros usan para definir los asuntos a tratar en cada junta. Destaco, además, la presencia de ciertos acontecimientos clave en la trayectoria de sus grupos que

sustentaron las estrategias elegidas por los maestros para trabajar con los padres en la junta.

En el segundo apartado, describo el proceso de decisión que siguieron algunos maestros de grupo para realizar una junta; muestro el anclaje de esas decisiones en la historia del grupo escolar.

Resaltar el papel protagónico de los padres de familia en el acontecer cotidiano de los grupos escolares, es central en este estudio. Los padres de los alumnos son un referente importante frente al cual los maestros toman diversas decisiones para trabajar en el salón de clase; la junta de grupo, justamente, es un evento que los maestros organizan y llevan a cabo para mantener el quehacer en el aula. La presencia paterna en el aula, y sus múltiples manifestaciones, forma parte de la historia de cada grupo.



2.1 LA HISTORIA DEL GRUPO ESCOLAR EN LAS JUNTAS.

En este apartado pretendo mostrar cómo la historia del grupo escolar, en la cual figuran los padres, es determinante en la toma de decisión de los maestros para efectuar una junta de grupo. El lugar que la historia del grupo tiene en el marco referencial de los maestros se advierte en la elección del momento justo para realizarla, en el interés especial que en la reunión otorgan a ciertos asuntos, en el lugar secundario que dejan a otros; en las propuestas que formulan para trabajar con los niños, y en las formas de trabajar con un grupo específico de padres.

El análisis de dos juntas en la escuela del estudio, muestra el peso de esta historia en el proceso de decisión de los maestros para planificar y efectuar una reunión con padres. En ambos casos, la historia del grupo hizo ineludible para los maestros la realización de la junta y determinó tanto los asuntos a tratar, como la búsqueda y las maneras de lograr el respaldo de los padres para el trabajo con los niños en el aula.

En el primer caso, se trata de la maestra Luisa y su grupo de alumnos de 6o grado. Ella atendió a este mismo grupo desde que cursaba el 5o grado -cuando también la observé-. Luisa era una maestra con 8 años de servicio y 5 de trabajar en la escuela. Al momento del estudio contaba con prestigio entre los padres de familia y entre sus mismos colegas; ambos se referían a ella como una maestra "exigente". Regularmente, había atendido a los grupos de 5o y 6o grados. Además de trabajar como maestra de primaria, Luisa estudiaba la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en una universidad abierta.

En el segundo caso tenemos al maestro Rubén y su grupo de 3er grado. Rubén ingresó a la escuela en el momento en que se estaba realizando este estudio, sustituyendo a una maestra que consiguió el cambio de adscripción a otra escuela más cercana a su domicilio. Además de trabajar en esta escuela, el maestro lo hacía en otra

primaria de turno vespertino. Ambas escuelas estaban localizadas en la misma colonia, muy cercanas una de la otra.

Ninguno de los dos maestros habían sido originalmente asignados a los grupos señalados; ambos sustituyeron, por causas distintas, a los maestros que les antecedieron. Las singulares circunstancias en que se dieron los relevos eran antecedentes constitutivos de la historia de cada grupo. Esos orígenes fueron referentes importantes en las decisiones de los maestros para proponer normas y desplegar estrategias de trabajo con el grupo de padres en el ámbito de la junta.

a) Tránsito de un grupo por la escuela.

Según reportó la maestra Luisa, cuando recibió al grupo de alumnos en 5o grado, éste era "difícil y tremendo". Por informaciones de ella y de unas madres, supe que cuando ella tomó al grupo, los niños recién habían realizado un "mitin" en la dirección de la escuela porque no querían a la maestra que les había sido inicialmente asignada. Relató la maestra que cuando se hizo cargo del grupo, algunos niños que eran considerados líderes se encontraban diseminados por diferentes aulas. Al parecer, separar a estos niños del grupo fue una estrategia de la directora para poder "controlarlos" a raíz del mencionado mitin, cuando el grupo quedó sin maestro.

Comentó la maestra Luisa a la observadora, que pocos días después de estar trabajando con los niños, ellos mismos le relataron lo que habían hecho el día del mitin. Le comentaron que sacaron todas las cosas del salón de clase y fueron a la dirección para decirle a la directora "que no estaban de acuerdo con la forma de trabajar de la maestra".

Según criterio de Luisa, la acción emprendida por el grupo de niños se explicaba por su singular trayectoria escolar. Habían recorrido juntos tres grados escolares, de manera consecutiva. La permanencia

del grupo durante tres ciclos escolares, según la maestra, le proporcionaba cierto sentido de propiedad sobre la escuela. Así lo relató ella:

"¡Imagínate!. Ya habían estado juntos, tres (años)....
¡Pues casi la mayor parte de su vida aquí en la primaria habían estado todos juntos! (tono de asombro) /se refiere a que los niños habían cursado varios grados sin desmembrarse como grupo/. Entonces como que era una amalgama (un tanto en broma, sonriendo); y como que decían: ¡la escuela es de nosotros, vamos a hacer lo que nos dé la gana!" (tono de reto, como imitando a los niños). (E2-56)

Cuando Luisa llegó al grupo, las primeras acciones que emprendió, según relató, fueron la de "regresar" a su grupo original a los niños que estaban asignados con otros maestros, y establecer "ciertas pautas para guardar la disciplina en el salón". Recuerda que, inicialmente, percibía cierto rechazo de los niños, pues tenían antecedentes sobre ella como "maestra ogro que los iba a meter en cintura". Reporta la maestra, que para ella el encuentro con este grupo de alumnos fue "bastante difícil", aunque reconoce que finalmente, ella y los niños, lograron una "adaptación mutua" que permitió que se pudiera "avanzar" en el trabajo.

No se tiene reporte del papel que jugaron los padres en esta situación inicial. No obstante, en el siguiente ciclo escolar, cuando el grupo de alumnos cursaba el 6o grado, la maestra trató en una junta con padres, la segunda efectuada en ese ciclo, el asunto relativo a la disciplina de los niños en el salón. A esa reunión asistió la mayoría de los padres (20 padres de 25 alumnos).

La maestra citó a esta junta en un momento en que "la disciplina estaba terrible" y se le hacía "muy difícil controlar a los niños". Reportó días después a la junta, que había intentado algunas acciones para enmendar esta problemática, como hablar con los niños y sus padres, sin resultado. Así que en la junta observada, informó largamente a los padres sobre las acciones de "indisciplina" de

algunos niños y anunció la elaboración de un documento donde esos alumnos "indisciplinados", junto con sus padres deberían comprometerse, firma de por medio, a guardar buen comportamiento en la escuela y en el aula. En dicho documento se imponía la pena de expulsión definitiva de la escuela en caso de que el alumno y sus padres no cumplieran lo convenido.

Según reportó la maestra, después de la junta, la firma de los "alumnos indisciplinados" en el documento tenía la finalidad de responsabilizar a los niños de sus propios actos. Comentó a la observadora que una experiencia vivida por ella con otro grupo de alumnos, dos o tres años antes, le dió la pauta para suponer el impacto que podía tener en sus actuales alumnos el hecho de firmar un "documento" que los comprometía a guardar un buen comportamiento.

Narró la maestra que en una ocasión, cuando atendía a otro grupo de alumnos, un intendente entró al salón de clase con unos documentos y le dijo: "¡maestra, que le firme!", aludiendo a que tenía que firmar en una de las hojas. Siguió diciendo la maestra que algunos niños que la vieron firmar, le preguntaron con interés quién le había enseñado su firma. Dijo que ella les explicó que cada quien inventa su firma, "o sea que es algo tuyo", y que al firmar "uno se hace responsable (y) se está uno comprometiendo a hacer algo que tienes que hacer".

Contó la maestra que los niños se entusiasmaron y dijeron: "¡bueno, pues entonces también nosotros queremos tener una firma!". Siguió diciendo que aquellos niños se inventaron su firma y que entonces ella ponía al final de cada examen la palabra "rúbrica" para que ahí firmaran. Recordó la maestra la seriedad que esos alumnos pusieron en inventar su firma, y el gusto que les daba poder firmar. Según su opinión, firmar los exámenes era una acción importante para esos niños, "era una manera de decir yo hice este examen".

Según el relato de la maestra, ella recuperó una experiencia previa con otro grupo escolar para "diseñar" y proponer una medida de orden que incluía la firma de alumnos y padres. Desde sus criterios, la firma en el documento señalado podía hacer que ambos se sintieran responsables de la "disciplina" en el aula. En relación a esto la maestra expresó a la observadora:

"Entonces dije: pues a lo mejor de esta manera ellos (los niños) también sienten que es algo importante, que es algo suyo y que tienen realmente que hacerse responsables (tono de reflexión). Entonces, también los papás en ese momento, a la hora de firmar y leer el texto ¡realmente vieron que era algo serio! (tono de seguridad, seria), ¿no?". (E2-56)

La norma de orden propuesta por la maestra Luisa tenía su anclaje en un suceso anterior con otro grupo; no obstante, era una medida inédita puesta en marcha para este particular grupo de alumnos de sexto grado. La maestra reportó que ella se "inventó" ese documento porque "realmente se hacía muy difícil controlar a esos niños". Cuando la observadora preguntó a la maestra cómo es que se enteró de la forma de elaborar ese documento, la maestra respondió:

"¡Me lo imaginé...lo cree!. ¡Me lo inventé! (tono de gusto, satisfecha, riendo). ¡Es la primera vez que lo pongo en práctica!. Dije: ¡pues no hay de otra!, ¡ésta va a ser la última estrategia para mejorar esa disciplina! (segura). Fué la primera vez que lo puse en práctica porque de plano la disciplina estaba terrible!" (seria, tono de seguridad). (E2-56)

Al parecer, Luisa se enfrentó a uno de esos momentos en que era necesario realizar una junta. Tenía que enterar a los padres de lo que estaba ocurriendo con los niños ya que, según reportó, la dirección de la escuela había hecho constantes llamadas de atención a algunos de sus alumnos. Además, estaba presente la preocupación de la maestra por el riesgo de accidente que podían provocar los "actos violentos" o "faltas de respeto" en que incurrieran los niños, tales como escupir a los compañeros, aventar cosas por la ventana del salón, insultar a las niñas, o correr por las escaleras de la escuela.

Para la maestra, era importante atender lo relativo a la disciplina del grupo de alumnos en ese momento, antes de que "este tipo de situaciones pasara a mayores". No solo se anticipó a posibles accidentes, también le preocupaba su responsabilidad en caso de que ocurrieran; se adelantó a posibles reclamos de los padres ante esa eventualidad. En la junta, lo expresó así al grupo de padres:

"¡Realmente sí se me hace preocupante que se den este tipo de situaciones!. Después vaya a pasar un accidente y entonces van a decir: ¡la maestra tuvo la culpa porque no puso remedio antes! (tono de acusación como imitando a los padres) /un señor de la fila 4 mueve la cabeza como afirmando las palabras de la maestra/. ¡Es por el propio bien de todos!". (E2-40)

Por otra parte, el hecho de que el grupo de alumnos continuara integrado en 6o grado, compartiendo juntos ya por cuatro años escolares, obligaba a la maestra a estar alerta ante eventuales "indisciplinas" de los niños para mantener el "control" del grupo. No hay que olvidar que, desde la visión de la maestra, la fuerza latente del grupo emanaba de su larga trayectoria compartida dentro de la escuela, ¡y el grupo seguía conviviendo!.

Diversos componentes de la historia de ese grupo de 6o grado se entrelazaron en la decisión de convocar a los padres a esta junta, tales como el tránsito compartido del grupo por la escuela, la cohesión que adquirió con el tiempo, la empresa de protesta que acometió, las llamadas de atención a algunos alumnos por parte de la dirección, y los intentos fallidos de la maestra para solucionar el problema hablando con los niños y sus padres.

Hechos y situaciones que, por otra parte, abrieron la puerta para que la maestra anunciara en la junta la elaboración de un "documento de disciplina" como una medida "drástica" pero necesaria para evitar los "actos violentos" en que estaban incurriendo los niños.

La "severa" acción de orden que la maestra propuso tenía múltiples

propósitos que ella reportó: evitar posibles accidentes a los niños y preveer consecuentes reclamos y acusaciones de los padres; responsabilizar a los alumnos de su propia conducta; involucrar a los padres en la vigilancia del comportamiento de los niños y formalizar el apoyo de los padres para la estrategia propuesta. Efectivamente, la maestra consiguió el apoyo de los padres para esta iniciativa que sin su respaldo sería difícil llevar a cabo. En ese año escolar, según reportó la maestra tres meses después de la junta, 8 alumnos, "los más inquietos", junto con sus padres, firmaron el documento aludido, aunque no se verificó ninguna expulsión porque la medida "sí funcionó y la disciplina mejoró bastante".

En el contexto descrito, el grupo de padres fué convocado por la maestra para respaldar una norma que en parte se explicaba por la historia de ese grupo escolar. Era una medida válida para ese momento del grupo, concebida para ese grupo de alumnos de 6o grado que tenía 4 años de convivir en la escuela y que había realizado un mitin para "sacar" a una maestra; no obstante, esa norma de orden se vinculaba con otros tiempos y espacios de la vida de la escuela, con otras experiencias de trabajo de la maestra, con otros alumnos, con otros ambientes de salón de clase.

La norma que la maestra "inventó" para ese grupo y que puso en práctica por primera vez, era una resolución inédita ante las acciones de indisciplina de algunos alumnos de ese grupo en particular. Era, como ella expresó, "la última estrategia" para mejorar la disciplina en ese salón de clase; a la vez, la originalidad de esa medida estaba anclada a la historia particular de otro grupo escolar con el que trabajó la maestra.

La experiencia de trabajo de la maestra con otros alumnos se combinó con el conocimiento que ella tenía de su grupo actual. La maestra puso en acto la historia particular de distintos grupos escolares para diseñar y llevar a cabo una acción de orden para el

aula; convirtió esas historias en un referente para anunciar a los padres, en la junta de grupo, una norma de orden para el aula.

b) Reclamos y exigencias paternas.

Por lo que toca al segundo caso, el análisis muestra las singulares condiciones en que el maestro Rubén acogió al grupo de 3er grado y las álgidas discrepancias que se manifestaron en el primer encuentro con el grupo de padres, así como las especiales exigencias que los padres manifestaron, posteriormente, a este maestro. La trama tejida con hilos de inconformidad, reclamo y exigencia sustentó la decisión del maestro para hacer una junta con los padres.

El maestro Rubén llegó a la escuela para sustituir a la maestra Hilda en el grupo de 3er grado. La maestra trabajó con ese grupo durante septiembre, primer mes del ciclo escolar; el maestro comenzó con el grupo en el mes de octubre. La maestra Hilda gozaba de prestigio entre los padres de familia. Algunas madres reportaron que la consideraban una "buena maestra" por ser "enérgica" con los niños, a la vez que otorgaba "a cada uno un trato especial". Valoraban su forma de atender a los alumnos y su preocupación por que la mayoría del grupo, llevara el mismo ritmo de trabajo. En entrevista con una madre de familia de este grupo, preocupada después de haberse ido la maestra Hilda, la señora dijo:

"Los tenía en mero enfrente (a los niños que se retrasaban) y les estaba dando explicaciones (tono de complacencia). Ella no le gustaba aventar al niño al rincón, como dicen, era una maestra muy buena, ¡la verdad! (tono triste, con la mirada hacia el suelo). (Los niños) aprendían rápido ¡y era enérgica!. ¡Y sí, muy buena maestra! ¡A mí me gustó mucho!" (tono de satisfacción) (E2-34)

La maestra Hilda informó a la observadora, días antes de partir, que ingresó a trabajar en la escuela desde su fundación, 11 años antes de este estudio. Durante los dos últimos años en la escuela, realizó trámites para conseguir cambio de adscripción a otra más cercana a su domicilio, culminando sus gestiones con éxito mes y

medio después de haber iniciado el año escolar. Según reportaron algunas madres de familia, el cambio de Hilda por Rubén fue tan imprevisto que reaccionaron con enojo y preocupación. Por su parte, el maestro comentó a la observadora que él convocó a una junta con padres, con carácter de urgente, el mismo día que se hizo cargo del grupo. En esa reunión, según Rubén, les informó a los padres de familia de la partida de Hilda y él se presentó como el nuevo maestro.

Una señora del grupo relató, un mes después de esa junta (y de haberse ido la maestra), que en la reunión algunas madres se incoformaron por la sorpresiva partida de Hilda, manifestando abiertamente que no querían al nuevo maestro. La misma señora siguió diciendo que las madres solicitaron la presencia de la directora en la reunión, ya que no se encontraba ahí. Dijo que la directora acudió al llamado de los padres y explicó los beneficios que tendría para la maestra el cambio de escuela. Narró la señora:

"No quisieron las mamás (el cambio de maestro), muchas mamases le dijeron (al maestro) que no lo querían. ¡No es que no fuera bueno!. ¡Que tomaran en cuenta que era una burla porque a tal altura (del año escolar) ya nos querían cambiar a la maestra!, ¿no? (tono de enojo).

No estuvieron muy de acuerdo (las madres). ¡Le estuvieron diciendo que no querían! (seria). Vino la directora y dijo que era para bien de la maestra (tono conciliador, calmo, como imitando a la directora). ¡Ahora sí, que entra(mos) en razón!....

Estaba la maestra (Hilda en la junta). Ella dió la explicación y una discupa, no fué culpa de ella tampoco, ¿no? (tono conciliador). Es para el bienestar de ella. Así ya no hay otra (tono de conformidad), pero que nos haya agradado ¡no! (tono de seguridad). Si no hay de otra hay que aguantarse, pero no, ¡para nada nos agradó!" (tono de seguridad, moviendo enérgicamente la cabeza como negando). (E2-34)

El día que se fue de la escuela, la maestra Hilda, coincidiendo con el relato de la señora entrevistada, reportó a la observadora que "pidió permiso para entrar" a esa junta (ocurrída tres días antes de su partida) ya que se encontraba en la escuela terminando de arreglar algunos asuntos y fue informada por la directora de lo que

pasaba con los padres. En efecto, como dijo la madre, ella ofreció su propia explicación a los padres, pidiéndoles disculpas porque, según su opinión, "tienen derecho a que se les dé una explicación". A su vez, el maestro Rubén me relato (como un mes después de su llegada) que en esa primera reunión con los padres, éstos manifestaron "desacuerdo" y "agresividad"; después, gracias a que "vino el don de convencimiento", estuvieron conformes y dispuestos a apoyarlo.

Siguió relatando el maestro que después de dos semanas de trabajar con el grupo, enfrentó el reclamo abierto de una madre al parecer mal informada por su hijo, alumno del grupo, acerca de su desempeño en el aula. Según reportó el maestro, la madre acudió al salón de clase para pedirle que le "verificara con hechos si en verdad trabajaba", pues su hijo le informó que no lo hacía. Según dijo el maestro, la señora quería acudir a la dirección para "acusarlo" con la directora, pero él le demostró en ese momento lo errado de su apreciación. Dijo que le mostró a la señora los cuadernos de otros alumnos, elegidos por ella misma, y los comparó con los cuadernos de su hijo para demostrarle que el niño tenía "revuelto" todo su trabajo y que era él quien no trabajaba. Narró el maestro a la observadora:

"Ella (la señora) eligió a los niños, porque si yo le digo: ¡ven tú fulano!, va a decir: ¡no!, ¡ya los tiene preparados, o son los mejores (alumnos)! (tono de burla, imitando a la señora). No señora, usted escoja cualquiera de esos (alumnos) (tono tranquilo, con seguridad,). Que agarra y.... ¡a ver, ése y ése! (tono de exigencia como imitando la voz de la señora) ¡Traigan sus cuadernos! (tono de orden, como imitando su propia voz). Ya revisé y dice (la señora): ¡oiga! (tono de asombro, imitando a la señora). ¡A ver su cuaderno de su hijo! (tono de exigencia). ¡Chilaquiles!, ¡horrible! (tono de desaprobación). ¡Trabajo de matemáticas en el (cuaderno) de español!. ¡Todo revuelto!". (E2-42)

Uno de los alumnos, que presenció la conversación de esa señora con su maestro, ofreció su propia versión de lo sucedido a la observadora. Dijo que cuando la señora revisó los cuadernos de los

demás niños se enojó con su hijo; y entonces el niño le dijo a la madre, con tono de reclamo: "¡es que el maestro no enseña bien!". Otro alumno agregó que ese niño, el hijo de la señora, "se quería pasar (cambiar) con otra maestra" a raíz de esa situación.

Por los días de ese reclamo materno, algunas madres de familia reportaron a la observadora opiniones comparando el trabajo del maestro Rubén con el de la maestra Hilda. Comparaban las maneras de cada uno para manejar la interacción de los niños en el salón, el grado de atención que, según ellas, otorgaban a los trabajos que realizaban los niños; también ponían en la balanza algunos rasgos de carácter de los maestros. En esas opiniones, Rubén era considerado un maestro a quien "le faltaba carácter para dominar a los niños", en cambio Hilda era reconocida como "maestra enérgica". Algunas de esas madres decían que la maestra dedicaba una especial atención al trabajo del grupo escolar; en contraste con la supuesta desatención de parte de Rubén. La opinión de una de esas madres ilustra la comparación que hacían de ambos maestros:

"Era enérgica la maestra (tono firme). No daba un paso adelante hasta que la mayoría de los niños estuvieran bien (tono explicativo) /¿se refiere a que comprendieran los contenidos?/, y este maestro le sigue, le sigue, le sigue"... (tono de desaprobación).

"¡(Hilda) era una muy buena maestra! (tono de reconocimiento, mueve la cabeza afirmando). ¡(Mi hija) iba mejor, iba mejor! (tono de seguridad). Para cada niño era un trato especial, como ella decía: ¡cada niño es diferente! (tono de seguridad, como imitando a la maestra)...y nos decía problemas (relacionados con los niños). Y este maestro (Rubén), pues (duda)... tal vez ahorita está así porque no los conoce (a los niños) (tono de desánimo)..." (E2-42)

Es necesario recordar que en ese momento Rubén tenía como dos semanas de trabajar con el grupo; convocó a los padres a una junta de grupo aproximadamente un mes después. Al parecer, entre los padres existía expectativa por asistir, porque la mayoría acudió a la convocatoria del maestro.

Para el maestro, uno de los asuntos prioritarios a tratar en la junta, señalaba la "forma de trabajo durante un mes", que correspondía, justamente, al tiempo que llevaba de trabajar con los niños. Además de anotarlo como segundo punto - después del "saludo"-, en la "orden del día" que elaboró para la reunión, el maestro dedicó especial atención a este punto.

En la junta, el maestro dió un largo informe a los padres sobre las actividades desarrolladas con los niños en el aula. Informó al grupo de padres de los trabajos manuales que había realizado con los niños, del convivio que organizó con motivo del "Día de la Revolución", del bailable que iba "a poner" para el 10 de mayo; mencionó algunos contenidos específicos que había tratado con los niños; enteró a los padres de la forma en que revisaba las tareas y calificaba los trabajos en el aula, de la "relación de confianza" que había establecido con los niños. Informó el maestro a los padres:

"Ya llevo dos trabajos con los niños: uno de cola de flor, un perrito en una lámina; el decímetro y el metro (tono de explicación). Tuvimos fiesta. ¡Un convivio en que a todos (los niños) les tocó una cosa!/se refiere a que llevaron algunos alimentos/. ¡Y pregúntenme cómo la pasamos el día diecinueve! /día diecinueve de noviembre, cuando celebraron el aniversario de la Revolución Mexicana/". (E2-42)

En distintos momentos el maestro recurrió al apoyo de los niños para confirmar, ante los padres, su informe de lo que había hecho con ellos en el aula. Cuando informó sobre el convivio del diecinueve de noviembre, se dirigió abiertamente al grupo de niños y les preguntó en voz más alta: "¿Sí o no les gustó?". Los niños respondieron a coro: ¡síííí!, algunos un tanto divertidos, otros entusiasmados.

El maestro habló también a los padres de su trato con los niños, de la buena relación que sentía haber establecido con ellos. Según él, todo se reflejó en el convivio. Narró a los padres:

"Una niña me dice...¿dónde está la niña? /busca con la

mirada a la niña entre el grupo de alumnos/. ¡Alejandra! / la llama en voz alta/. Dice la niña: ¡maestro!, ¡hoy es el día más bonito de todos! (tono de gusto como imitando a la niña). Le dije: ¡sí hija!, tranquila, sí está (bonito). ¡Diviértete, diviértete!" (tono de emoción, sonriendo coomplacido). (E2-42)

La preocupación del maestro parecía estar puesta en comunicar y demostrar, al grupo de padres presentes, las actividades desarrolladas durante un mes y medio de trabajo con los niños y de lo contentos que, según él, habían estado con ellas. De alguna forma sabía que su trabajo era vigilado y evaluado por los padres; era probable que estuviera enterado de las comparaciones que solían hacer entre su trabajo y el de la maestra que lo antecedió.

Durante el desarrollo de la junta, además de ofrecer una especie de informe sobre las actividades desarrolladas en el salón, el maestro aludió en varias ocasiones al incidente de la señora que acudió a reclamar por su supuesto deficiente trabajo. Los comentarios del maestro al respecto eran directos, sin preámbulos, intercalados mientras se trataban otros asuntos, como si el maestro supiera que los padres estaban enterados de la situación y no necesitaran mayores antecedentes. Por ejemplo, en un momento, cuando estaba argumentando sobre la importancia de guardar los exámenes para ratificar las calificaciones anotadas en las boletas y evitar así reclamaciones injustificadas, el maestro agregó:

"Y cuando haya un problema o haya que recalcar algo, primero acudan a mí (tono de recomendación). ¡No acudan a la dirección porque llevan otras ideas!. ¡La directora me manda a traer y olvidense! (tono de alarma). Entonces hay confusión. El primer problema, cualquier problema, acudan a mí (tono de súplica) (un poco molesto), y ya si no lo arreglamos pasamos a la dirección.....Porque la señora ya ese día se iba a ir a la dirección, ¡qué no trabajo! (tono de asombro). (Le dijo:) Señora, ¿cómo que no trabajo? (tono de reclamo). ¡Revise (los cuadernos), por favor!" (tono de exigencia, como molesto). (E2-42)

Ni la señora reclamante ni su hijo estaban presentes en esta junta. Los padres asistentes no hicieron ningún comentario al respecto, aunque parecían escuchar con atención al maestro. En otro momento

de la reunión, cuando el maestro trató con una de las madres de familia sobre el cumplimiento en las tareas de su hija, el maestro insistió sobre la importancia de los cuadernos para percatarse del trabajo de los niños. Parecía saber que los padres basan en ellos muchas de sus valoraciones sobre el trabajo de los alumnos y del propio maestro. En ese momento trajo de nuevo a cuenta el asunto de la señora reclamante. Como si aprovechara la oportunidad, ofreció a las señoras que lo rodeaban los argumentos que, al parecer, utilizó ante la señora para demostrarle su equivocación. Relató el maestro al grupo de madres:

"Le digo a la señora (se refiere a la señora que dijo que no trabajaba), ¡mire! (toma entre los dedos los tantos de hojas de dos cuadernos). ¡Si no trabajara! (tono de molestia). ¡Vamos a poner un hecho, mire! (tono de seguridad, con firmeza) /sigue mostrando los dos cuadernos al grupo de padres, tomando entre los dedos los tantos de hojas/.

No es porque sea mala la maestra (Hilda) (tono de explicación, comprensivo). ¡Mis respetos! (tono de admiración y de respeto). Ella estuvo desde septiembre hasta la fecha (mediados de octubre) ¡y mire! /muestra el tanto de hojas de menor grosor/. Ahora, yo, desde la fecha (que llegó al grupo) hasta esta fecha (el día de la junta), mire. ¡El bonche! (tono tranquilo, lento, mostrando el tanto de mayor grosor) /Una señora dice: ¡todo!" (con tono un tanto de asombro/. (E2-42)

Al terminar el relato, el maestro guardó silencio, miró a las madres mostrando los dos tantos de hojas; el que correspondía a su período era visiblemente más grueso que el acumulado durante el de Hilda. Las madres estaban calladas. La exclamación de asombro de una señora pareció agrandar al maestro, quien después de un rato, mirando a esa misma señora, comentó que la madre reclamante le pidió disculpas después de mirar algunos cuadernos y quería golpear a su hijo por decirle que "el maestro no trabajaba y nomás está bailando y jugando". Otra señora del círculo de madres que rodeaba al maestro, en alusión al comentario anterior, dijo dirigiéndose al maestro, con tono suave:

"Pero se supone que ese ya era otro horario, ¿no?. ¡Ya era muy aparte de lo de la escuela!, ¿no?" (con tono de disculpa, mirando sonriendo al maestro). (E2-42).

El maestro respondió:

"¡No!, ¡si en el horario de las ocho a las doce y media tengo que hacer todo lo que les dije!" (tono de queja).
(E2-42)

Las señoras no comentaron nada al respecto. Después, un grupo de señoras se acercó al maestro para preguntarle sobre el cumplimiento de las tareas. El maestro siguió atendiendo a cada madre; se advertía en su rostro una expresión más tranquila.

Para el maestro Rubén era ineludible realizar una junta con el grupo de padres en ese momento del ciclo escolar. Los antecedentes de su entrada al grupo, caracterizados por desacuerdos, inconformidad, preocupación y reclamos maternos, alimentaron de manera significativa su decisión de convocar a los padres. Tal vez también consideró la confrontación con la madre reclamante, es decir, la persistencia de cierta inconformidad por su trabajo entre el grupo de padres. No podía pasar por alto esta eventualidad. Estaba en juego el respaldo de los padres hacia su trabajo en el salón de clase.

Al parecer, este respaldo paterno les es necesario a los maestros y están dispuestos a buscarlo, como lo muestran los argumentos y demostraciones de Rubén ante los padres.

El registro en la "orden del día" del punto para tratar la "forma de trabajo durante un mes", o sea el tiempo que el maestro llevaba de trabajar con los niños, devino larga información de las diversas actividades realizadas con los alumnos, y del buen estado de ánimo que, según el maestro, los niños tenían durante su desarrollo. Asimismo, en la junta, el maestro comparó la cantidad de hojas de cuaderno utilizadas en su período de trabajo, con las utilizadas durante el tiempo que el grupo trabajó con Hilda. Los períodos de ambos eran similares, sin embargo, la cantidad de hojas de Rubén parecía el doble que las empleadas por la maestra Hilda.

El maestro Rubén recibió al grupo escolar en una situación

especial. Fué una herencia impregnada de viscisitudes por la partida imprevista de la maestra Hilda, por los reclamos preocupaciones y enojos paternos que se evidenciaron. La situación presentó muchas aristas para el maestro Rubén: el peso del prestigio de la maestra que lo antecedió, el reconocimiento de los padres a la "manera de enseñar" de la maestra, los desacuerdos manifestados por su sustitución; la inconformidad respecto a un nuevo maestro para el grupo, el posterior reclamo explícito de una madre a su propio trabajo, las opiniones desfavorables que circulaban entre algunas madres y de las que, probablemente, Rubén tenía noticia. Hechos y valoraciones que marcaron la entrada del maestro Rubén al mundo de esta aula, y que matizaron de una especial exigencia la vigilancia ejercida por los padres sobre su quehacer.

A lo largo de la junta, Rubén pretendió demostrar "con hechos" la cantidad de trabajo que había logrado durante el tiempo que llevaba de atender al grupo. En esos términos, comparó su trabajo con el de Hilda; posiblemente sabía, o suponía, que los padres también se fijaban en eso. Al parecer para el maestro, las hojas utilizadas de los cuadernos eran pruebas inobjtables de "que sí trabajaba". Parecía querer contrarrestar la calificación desfavorable que hacían los padres de su trabajo al compararlo con el de la maestra Hilda.

Lo que ocurrió en esa reunión se explica por la historia del grupo. Rubén quería cambiar esa parte de la historia que lo señalaba como sospechoso de no trabajar; por lo menos que no trabajaba tan bien como la maestra Hilda. Los aspectos relacionados con la "forma de trabajo durante un mes", que el maestro trató en la junta, la especial insistencia en ellos, remitían a los reclamos y quejas paternas que salpicaron la historia de ese grupo. Las inconformidades iniciales, los reclamos posteriores, fueron referentes claves en la organización de esta junta y en la definición de los asuntos que en ella se trataron.

2.2 MOMENTOS DE DECISION PARA REALIZAR LAS JUNTAS.

La trama histórica entrelazada alrededor de la junta, como se ha mostrado en el apartado anterior, determina el contexto en que se relacionan padres y maestros, define el esquema de la reunión y orienta las estrategias de tratamiento de los asuntos que ahí se ventilan. Por otra parte, ciertos momentos de esa historia también orientan la toma de decisión de los maestros para hacer una junta con padres.

La descripción en este apartado presenta distintos momentos en que los maestros estudiados tomaron la decisión de realizar una junta con los padres. El análisis arriva a los especiales pasajes de trabajo en que se encontraban los grupos; y se muestran las necesidades específicas que enfrentaban los maestros en esos momentos cruciales. En los momentos de decisión que se describen, la presencia de los padres es un referente significativo. El interés, las exigencias, los reclamos, los acuerdos o desacuerdos paternos referidos al trabajo de los maestros, fundamentan en parte, la decisión de éstos para organizar una junta.

Describiré tres momentos determinantes en que los maestros estudiados decidieron hacer una junta con padres: los diferentes momentos se distinguen por la cualidad de los asuntos que tratan. El primer momento se refiere a la necesidad que tienen los maestros de conocer al grupo de padres, de acercarse a sus propuestas y preocupaciones iniciales en relación a la labor con los niños. Este momento se sostiene también en la necesidad de los maestros de anticipar, al grupo de padres, sus formas de trabajar en el aula.

En otro momento, la validación del trabajo del maestro ante los padres es el motivo principal que desencadena la junta. Representa un momento de especial exigencia para los maestros y los lleva a decidir casi ineludiblemente una junta.

Un tercer momento es definido por la tensión entre las

posibilidades y límites de los padres para otorgar apoyo concreto al trabajo de los maestros. En este momento el aspecto medular en la decisión de un maestro para hacer una junta es buscar apoyo y respaldo paterno para trabajar. En ese ámbito, los maestros resuelven y plantean a los padres necesidades y requerimientos para trabajar con sus alumnos en el aula.

a) Conocer al grupo de padres y anticipar formas de trabajo en el aula.

El conocimiento que los maestros requieren tener de los padres y sus contextos familiares, el contacto con sus preocupaciones, sus expectativas y sus intereses más inmediatos en relación al trabajo en el aula, es uno de los motivos que anima el proceso de decisión magisterial para realizar una junta con el grupo de padres. Posiblemente, ese conocimiento nutra la reflexión anticipada que hacen los maestros sobre los asuntos a ventilar en la junta, y las estrategias de tratamiento que mejor convienen al trabajar con los padres.

Los maestros también necesitan conocer a los padres de sus alumnos para trabajar con ellos durante el transcurso de un ciclo escolar. Tener noticia de algunas de sus condiciones de vida, estar al tanto de ciertas problemáticas familiares y entrar en contacto con sus demandas y propuestas para el trabajo en el salón de clase, les ayuda a planear y llevar a cabo de mejor manera ese trabajo conjunto.

Ciertamente, como se observó en el estudio, los maestros indagan sobre cada uno de los padres en diversos espacios escolares. Aplican una pesquisa cotidiana que aprovecha todo momento de encuentro con ellos dentro de la escuela, casual o formal, para saber de sus ocupaciones, de sus costumbres, y de su atención a los niños, por ejemplo. Pero la junta ofrece a los maestros un ambiente especialmente propicio para conocer aspectos que rebasan las individualidades de cada uno de los padres y madres de familia; en

ese espacio pueden aproximarse al conocimiento del grupo de padres, conocer demandas e intereses grupales, y recoger propuestas colectivas en relación a su trabajo con los niños.

Una de las primeras tareas que los maestros se imponen al iniciar el ciclo escolar es la de realizar una junta con el grupo de padres de sus alumnos. No es una actividad formalmente regulada, sin embargo, es un hecho común en la escuela de estudio. ¿Porqué siempre se verifica una junta al inicio del ciclo escolar?. ¿Qué se pone en juego en esta primera reunión?.

Algunos de los maestros del estudio, reportaron a la observadora que de la primera junta con padres esperan obtener sus opiniones para "aprovechar mejor el tiempo" en el salón de clase. Otros, informaron que pretendían recoger propuestas y objeciones sobre su trabajo con los niños, y establecer los primeros acuerdos de trabajo con los padres.

Hubo algunos maestros que reportaron que, antes de efectuar la primera junta suelen esperar de una a cuatro semanas después de iniciado el año escolar, con la intención de dar margen a que los padres tengan oportunidad de observar su forma de trabajar y conformar una opinión al respecto. Entre estos casos se encuentra el de una maestra de 3er. grado que informó - a la otra observadora- sobre las expectativas que tenía acerca de una primera reunión con padres. Dijo la maestra:

"¡Eso de que llames un día (a los padres) y digas tu forma de trabajo! (tono de desacuerdo) /se refiere a llamarlos en los primeros días de iniciado el curso/ Ellos (los padres) no objetan. Ya con dos semanas (de trabajo), ellos ven y proponen (tono de seguridad). Se busca la manera de entablar acuerdos" (con los padres).
(E2-22 Ver. Ampl. de A.J.)

En opinión de esta maestra, es preciso que los padres "vean" primero el trabajo del aula para poder proponer, objetar y acordar cosas en torno al mismo; no basta que los maestros informen al

grupo de padres sobre las formas de trabajo que pondrán en marcha en el salón de clase. Según ella, el momento mejor para realizar la primera junta es cuando los padres ya han tenido tiempo suficiente para conocer algunos aspectos de ese trabajo. Para esta maestra, el tiempo mínimo necesario era de dos semanas.

En la primera junta padres y maestros se conocen; lo hacen involucrándose por vez primera en el quehacer conjunto que los va a ocupar por lo menos durante un ciclo escolar para apoyar el trabajo con los niños. Es probable que a través de los primeros comentarios y propuestas manifestadas por los padres, los maestros puedan aproximarse a sus preocupaciones e intereses más inmediatos y concretos, y puedan detectar posibles expectativas paternas hacia su trabajo.

El primer intercambio de opiniones entre padres y maestros, concerniente a la labor dentro del salón de clase, tiene lugar en la junta inicial. Por eso, para algunos maestros es importante que los padres tengan evidencias concretas de su trabajo en el aula antes de efectuar la junta.

Para los padres, la primera junta con el maestro de grupo puede representar el primer contacto con el aula y con las particulares formas de trabajo de un profesor. De alguna manera, la junta inicial significa el umbral de un territorio enigmático para los padres: el salón de clase donde un grupo de alumnos trabaja con su maestro.

Para los maestros, la primera junta es un espacio adecuado para anticipar a los padres sus formas de trabajar con los alumnos. Por ejemplo, suelen anunciar actividades escolares que van a impulsar en el aula, dan a conocer a los padres los criterios de evaluación que piensan manejar, o explicitan los apoyos futuros que requerirán de ellos para trabajar con los niños. En ese encuentro primero, los maestros buscan enterar con oportunidad a los padres de

actividades, criterios, y requerimientos de apoyos para trabajar en el aula; al parecer tratando de establecer, con el grupo de padres, condiciones previas de trabajo. Una maestra expresó así su visión de la primera junta con padres:

"¡Desde la primera junta (con padres) se establecen las pautas de trabajo, ellos (los padres) ya saben!".
(E2-13)

El análisis de varias juntas muestra esta faceta de la primera reunión con padres. En uno de estos casos, una maestra de 6o grado reporta que en la primera reunión con el grupo de padres, anunció que la "participación" de los niños en diversas actividades, iba a tener mucho peso en las futuras evaluaciones. Recomendó, por lo tanto, que los padres vigilaran el cumplimiento de los niños en tareas que tenían que realizar fuera de casa. En efecto, es ese año escolar, sus alumnos realizaron tareas en bancos, bibliotecas, museos, y los talleres de la Feria del Libro.

En un momento del año escolar, se presentaron dificultades para que los padres acompañaran a los niños al banco, a realizar una de esas tareas anunciadas en la primera junta. La maestra, entonces, en una junta efectuada dos meses después de aquella primera, trajo a cuenta ese anuncio anticipado de "participación de los niños". Manejó ante los padres que el hecho de anticipar "desde el inicio, desde la primera junta" este tipo de tareas, sin ninguna objeción de parte de ellos, evidenciaba su consentimiento para llevarlas a cabo y los obligaba, de alguna manera, a apoyar su desarrollo. Dijo la maestra al grupo de padres:

"Yo les dije, desde el inicio, desde la primera junta (tono de advertencia), que este año iba a contar mucho, pero mucho, mucho, la participación de los niños (tono de énfasis, deletreando la palabra participación). ¡No nada más era venir a calentar el asiento y cumplir por cumplir! (tono de exigencia). ¿Sí o no? (tono de reto, mirando a los padres). Entonces (en la primera junta), ¡quedamos todos! (de acuerdo) (tono de seguridad). Y estamos presentes niños, estamos presentes los padres, ¿verdad?. Si había alguna duda, ¡pues platearla ese mismo

día! (se refiere al día de la primera junta) (tono de impaciencia). Y decir: ¡no entendí! o, ¿de qué manera se va a evaluar? (tono de interés como imitando la voz de los padres)". (E2-40)

En esta ocasión, la maestra esgrimió la información previa que entregó en la primera junta como antecedente de un supuesto acuerdo con el grupo de padres para respaldar las actividades que ella promovía. Al margen de cómo asumieron los padres esta información, lo importante fué que la maestra anunció, en esa primera reunión, una forma de trabajo que implicaba que los niños salieran de casa. Esto remite al esfuerzo de ella por advertir a los padres del apoyo que iba a requerir de ellos para que los niños realizaran algunas tareas. La primera junta abre la posibilidad de que los maestros establezcan condiciones básicas de trabajo que implican el apoyo efectivo de los padres para actividades escolares.

El primer encuentro formal de padres y maestros, en una junta de grupo, no es un encuentro sencillo; tampoco es un mero trámite burocrático. Es un complejo acercamiento a las propuestas de cada quien, a las primeras puestas en común, a los acuerdos iniciales para trabajar conjuntamente. En esa junta primera, los maestros y el grupo de padres se conocen, establecen y acuerdan las condiciones básicas para el quehacer común; acuerdos iniciales, que tácitos o manifiestos, constituyen el piso básico de la relación que se establecerá entre padres y maestros.

La necesidad que manifiestan los maestros de conocer a los padres, parece marcar con especial énfasis la decisión de convocar a la primera junta. Para los maestros, conocer al grupo de padres incluye la recolección de sus propuestas y cuestionamientos, de sus opiniones y dudas en relación a la labor dentro del salón de clase. La primera junta conjuga el interés de los maestros por adentrarse en el conocimiento del grupo de padres y por establecer sus condiciones previas de trabajo. Se sostiene también por el propio interés de los padres de conocer a los maestros y acercarse a su

particular forma de trabajar dentro del salón de clase.

Las condiciones básicas de trabajo que padres y maestros establecen en la primera junta, son determinantes tanto para las acciones conjuntas que puedan emprender posteriormente, como para el desarrollo mismo del curso escolar. Desde esta perspectiva, la decisión de efectuar la primera junta, como la de otras posteriores, es parte de las exigencias del oficio de ser maestro.

b) Validar el trabajo ante los padres.

La trama histórica del grupo escolar, puede generar circunstancias especialmente exigentes que, en un momento dado, hagan imperativo para los maestros exponer públicamente el trabajo del aula ante los padres. En esas ocasiones, mostrar y validar ese trabajo se convierte en punto medular de la decisión para efectuar una reunión con padres.

Sin embargo, no sólo en circunstancias especiales, sino comúnmente en todas las juntas de grupo los maestros suelen hacer exposiciones públicas del trabajo realizado con los niños en el salón. Es una actividad sistemática anclada en las particulares demandas, preocupaciones y expectativas del grupo de padres que la historia del grupo escolar incluye. Estas demandas y expectativas del grupo de padres hacia el trabajo de los maestros, se generan en la atención diaria a los quehaceres de los niños; ocultan una sutil, constante y compartida vigilancia hacia el trabajo de maestros y alumnos en el salón de clase (Aguilar 1986, Mercado, 1990 Waller 1985). Así, la exposición del trabajo en el aula, constituye una manera concreta en que el grupo de padres se relaciona con el trabajo del maestro de grupo.

En la mayor parte de las juntas observadas, los maestros hacían amplias exposiciones del trabajo realizado con sus alumnos. Mostraban ese trabajo en los cuadernos, los exámenes, las hojas donde los niños habían resuelto algún "ejercicio" escolar. De esta

manera, ofrecían al grupo de padres un acercamiento a las actividades desarrolladas en el aula en una empresa que, fundamentalmente, pretendía cimentar valoraciones positivas de su trabajo. Otros estudios realizados en escuelas primarias mexicanas han mostrado la importancia que estos aspectos adquieren para maestros y padres en el espacio de la junta (Talavera 1991).

Hay pasajes de la vida del grupo, donde mostrar y validar ante los padres el trabajo en el aula parece ser apremiante para los maestros. En esas ocasiones, la decisión de los maestros para organizar y efectuar una junta se sustenta centralmente en la necesidad de validar el trabajo en un ámbito público y por su vinculación con fuertes exigencias del grupo de padres hacia la labor de los maestros en el aula. El caso de la junta realizada por el maestro Rubén, analizada en el apartado anterior, ilustra la centralidad que las exigencias de los padres tuvieron en su resolución de efectuar una junta.

En esa ocasión el maestro anotó en la orden del día el asunto de la "forma de trabajo durante un mes", que correspondía al tiempo aproximado que él había estado frente al grupo.

El maestro Rubén realizó esa junta al parecer en un intento de demostrar "objetivamente" a los padres la cantidad de trabajo realizado en el aula, comparado con el de la maestra anterior. Decidió hacer junta después de un mes de estar frente al grupo, En ese período, Rubén tenía suficiente trabajo realizado con los niños: ciertos contenidos académicos tratados, buena cantidad de hojas de cuadernos escolares utilizadas, dos festivos convivios infantiles, dos labores manuales, y relaciones -según él- bien llevadas con los niños. Además, conocía ya suficientemente a los niños como para comunicar a los padres de cada uno de sus avances o dificultades en las actividades del aula. Es decir, en ese momento Rubén tenía saldos de trabajo a su favor.

Para el maestro Rubén, el momento decisivo para efectuar esa junta con padres se sostenía tanto en el trabajo ya realizado con los niños, como en las exigencias y reclamos, latentes y manifiestos, que existían entre el grupo de padres. Ambos factores se combinaron en la decisión y derivaron en una junta donde la exposición de su trabajo con los niños constituyó el centro.

La importancia que para este maestro tuvo mostrar, pública y formalmente, las formas de hacer y resolver las cosas en el aula, radicó en las posibilidades que ofrecían estas acciones para validar su desempeño en el aula y conseguir el respaldo efectivo del grupo de padres para su trabajo.

La vigilancia del trabajo diario de los maestros por parte de los padres, forma parte del contexto histórico de la junta, está implicada en la decisión misma de realizarla. Asimismo, la atención permanente de los padres al trabajo de los maestros, explica en parte la sistematicidad de las exposiciones del trabajo del aula que hacen los profesores en las reuniones con padres.

c) Posibilidades y límites del apoyo de los padres.

Uno de los momentos que propicia fuertemente la realización de una junta de grupo, suele ocurrir cuando se cruza la necesidad que enfrentan los maestros de apoyo concreto y específico de los padres, con la posibilidad -o dificultad- real que éstos tienen de cumplir los requerimientos de ayuda. Las condiciones de vida y de tiempo de los padres, que imponen límites a su participación, están insertas en el panorama histórico del grupo; estos límites, y las exigencias propias del quehacer cotidiano en el aula pueden desencadenar el proceso para decidir hacer una junta.

Las fronteras reales del grupo de padres para apoyar el trabajo en el aula, no pueden dejar de tomarse en cuenta por los maestros si promueven actividades escolares que, de alguna manera, demandan del apoyo paterno. Por ejemplo, algunas tareas especiales que los

alumnos realizan en bibliotecas o museos, no sería posible promoverlas si los maestros no contaran con el consentimiento y apoyo efectivo de los padres.

Muchas de las iniciativas o actividades que los maestros promueven en el aula, implican tiempo y esfuerzo de los padres dedicados a ellas. Apoyarlas afecta su vida ordinaria, el desempeño de sus labores, su ritmo de trabajo diario.

Cuando se dificulta la ayuda de los padres para este tipo de acciones, los maestros se encuentran ante el dilema de suspender esas iniciativas de trabajo o de tratar de conseguir el apoyo para llevarlas a efecto. Los intentos para obtenerlo se hacen en el espacio de las juntas de grupo. Maestros y padres discuten los apoyos requeridos; a veces encuentran soluciones después de largos debates, y adquieren compromisos para otorgarlo. En el ámbito de las juntas observadas, los maestros encontraron, en gran parte de las ocasiones, con todos los límites de por medio, la ayuda de los padres para diversas actividades escolares.

El análisis de una junta en la escuela de estudio ilustra, por una parte, la urgencia que pueden enfrentar los maestros, en determinada época del grupo, del apoyo efectivo de los padres. Por otro lado, muestra el peso que tienen las limitaciones reales de los padres en el proceso que emprenden los maestros para convocar, organizar y efectuar una junta de grupo.

Se trata de una junta que la maestra Luisa, de 6o grado, realizó con los padres en el mes de noviembre; la segunda junta de ese ciclo escolar. La mayoría de padres asistió a ella; al inicio de la reunión se encontraban presentes 20 padres de un total de 25 alumnos. En este caso, la necesidad del apoyo paterno para una tarea especial que la maestra encomendó a sus alumnos, constituyó uno de los hilos conductores de la reunión. Posiblemente, esa necesidad intervino con fuerza para que la maestra decidiera

efectuar la junta en ese momento del ciclo escolar (al final del primer trimestre del ciclo).

La tarea consistía en acudir a un banco para obtener información sobre valores de monedas extranjeras; debía realizarse por las tardes, en días hábiles, después de la hora de salida de clase. Esta actividad, relacionada con la enseñanza, se describirá con detalle en el capítulo 3 (3.3 b).., pero puede decirse que desde algunos criterios que explicitó la maestra, la tarea tenía beneficios formativos para los niños, como acceder a información actualizada sobre el valor de las monedas, incrementar la calificación de matemáticas, y aprender a valerse por sí mismos.

Días antes de la junta, la maestra reportó que sólo 10 de sus 25 alumnos habían acudido al banco a "recabar la información". Dijo que un padre de familia de ese grupo, al parecer preocupado, se le acercó y le dijo que no podía llevar a su hijo al banco porque trabajaba de la mañana a la tarde, y llegaba a su casa a las 10 de la noche. Por comentarios de algunas madres, se enteró que por "razones de trabajo" los padres no habían podido llevar al banco a los 15 niños restantes. Reportó la maestra:

"Me comentaron algunas señoras que por razones de trabajo, no podían dejar a sus niños que salieran a la biblioteca o que fueran al banco (tono de explicación). Algunos (padres) sí pudieron ir. ¡Se organizaron y pudieron ir! (tono de complacencia). Otros (padres) de plano no fueron. ¡(Los niños) no trajeron la información (al salón de clase)!" (tono de desánimo) (E2-40).

Asimismo, la maestra dijo que estaba enterada, de que un grupo de madres estaban organizadas para cuidar a los niños por turnos en tareas que tuvieran que realizar fuera de casa, como era el caso. Sabía que se turnaban entre ellas para que una a una tuviera la responsabilidad de acompañar a los niños, y distribuirse el trabajo. Reportó la maestra:

"Hubo gente que se me acercó /se refiere a padres del grupo/ y que me dijo: ¡Maestra!, ¿sabe qué?. Que yo me enteré de que hay un grupo de mamás que ya se están

organizando para llevar a los niños (al banco) (tono de confidencia). ¡Se están turnando!" (tono optimista, como imitando la voz de una madre o padre del grupo). (E2-40)

Durante la junta, la maestra expuso a los su propuesta. Dirigiéndose al grupo de padres, dijo la maestra:

"En el caso de que no todos (los padres) puedan llevar a los niños (al banco)...¡Ver la manera en que se pueda organizar un pequeño grupo de mamás que tengan tiempo! (tono de explicación, seria). ¡Irse turnando! (tono de optimismo). A lo mejor equis persona trabaja y no puede llevar al niño, ¡entonces ponerse de acuerdo con el grupito (de mamás) que se pueda formar para llevar al niño! ¿verdad?" (tono de optimismo) (E2-40).

En su propuesta, la maestra tomó en cuenta lo que conocía de las dificultades de algunos padres para dejar sus trabajos y acompañar a los niños. ¿Porqué propone un grupo de mamás y no de papás?. Probablemente ella sabía que algunas señoras no trabajaban fuera de casa y que tenían más tiempo disponible para apoyar ese tipo de tareas, porque en la junta aludió a los impedimentos laborales que enfrentaban algunos padres y pretendió dejar claro que ante esa situación ella "no podía obligarlos a faltar a su trabajo".

Cuando la maestra convocó a junta, tenía información precisa sobre los avances de la tarea. Sabía cuantos de sus alumnos habían asistido al banco y conocía el nombre de la señora que los había llevado. Por la misma señora, quien había hablado con la maestra antes de la junta, Luisa sabía que la visita al banco, había sido "bastante buena" porque, en esa ocasión, "los niños fueron los importantes". También conocía parte de las dificultades reales de los padres para llevar a los niños al banco, y la forma de organizarse por turnos con la que unas madres resolvieron el apoyo para los niños.

Es decir, la maestra tenía al momento de convocar a los padres algunos hilos en su mano para llevar a la reunión una propuesta concreta. En la junta, trató de obtener, y lo logró, el apoyo

paterno para que todos sus alumnos asistieran al banco y recabaran los datos requeridos. Luisa reportó a la observadora días después de la junta que todos sus alumnos habían asistido al banco. (Ver Cap 3. 3.3 b).

La maestra hizo referencia a problemas laborales que los padres podían enfrentar si faltaban a sus trabajos para apoyar su propuesta inicial. La propuesta cambió entonces a una abierta solicitud de apoyo para las madres con ciertas características: señoras que no trabajen fuera del hogar, que tuvieran tiempo disponible, dispuestas a cuidar niños que no son propios, compartiendo por turnos esa responsabilidad.

En algunos casos, la decisión de los maestros para efectuar una junta con el grupo de padres, está animada por la necesidad de apoyo efectivo de los padres para desarrollar ciertas actividades escolares. Las dificultades que suelen presentarse para que los padres interrumpen sus ocupaciones diarias y apoyen sin problemas a los maestros, propician la decisión de éstos para convocar a una junta de grupo.

La maestra hizo su convocatoria no sin antes prever ciertas cuestiones. Los maestros suelen llegar a la junta con propuestas concretas para los padres. Propuestas que recuperan las eventuales experiencias de organización que los mismos padres desarrollan; que pretenden resolver los límites de participación impuestos por las condiciones de vida y trabajo de los padres.

Acaso la junta constituya el único ámbito escolar, formal y público, de que disponen los maestros para tratar de conseguir, como la mayoría de las veces efectivamente ocurre, el apoyo concreto que necesitan de los padres para impulsar experiencias educativas para sus alumnos. En ese ámbito, los maestros del estudio encontraban, no sin dificultades, el apoyo de los padres para diversas actividades que promovían con los niños.

CONCLUSIONES.

Los encuentros sistemáticos de padres y maestros efectuados en el seno de la junta de grupo, los contenidos y acuerdos que en ellos se establecen, están sustentados en la historia del grupo escolar. Cada grupo, durante su tránsito por la escuela, construye su propia historia y alimenta, a la vez, la historia particular más amplia de cada escuela. El trabajo conjunto que padres y maestros de grupo emprenden en las juntas - y en otros momentos de encuentro-, anclado siempre en las necesidades y vicisitudes diarias del trabajo con el grupo, es un componente sustantivo de la historia escolar.

En el panorama histórico de cada escuela, los maestros de grupo y los padres tienen un papel protagónico. Sus diversos - y a veces encontrados- intereses, expectativas, preocupaciones y demandas respecto al trabajo de los niños en el aula, los hace partícipes de la historia de cada grupo. Sus confrontaciones y coincidencias, sus criterios y decisiones, sus prácticas y usos para apoyar la labor en el aula, son parte constitutiva del trayecto histórico de cada escuela.

Es probable que las negociaciones que padres y maestros llevan adelante, los acuerdos que establecen, los compromisos mutuos que adquieren para sostener el quehacer en el salón de clase -tanto como aquellos que adquieren para edificar y mantener las escuelas-, se inscriban en la memoria histórica local con un sentido de pertenencia sobre la escuela (Mercado 1992).

El trabajo conjunto de padres y maestros referido al salón de clase, no requiere quedar registrado en documentos oficiales para que constituya parte de la saga histórica escolar. Ese trabajo es histórico porque integra heterogéneos puntos de vista, decisiones y prácticas para sostener el trabajo cotidiano en el aula. En ellos se encuentran huellas de prácticas provenientes de otras épocas de la escuela pública mexicana (como el mostrar el trabajo a los

padres). El trabajo conjunto de padres y maestros, al conjugar prácticas y experiencias generadas en distintos momentos de la escuela, es un proceso que otorga continuidad espacial y temporal a la institución escolar.

La historia del grupo escolar es determinante en la definición de los contenidos en la junta de grupo y legitima los acuerdos que maestros y padres establecen en ese espacio para apoyar el trabajo de los niños. Los asuntos que se tratan y los acuerdos que se toman en las juntas no son inamovibles, están sujetos a los cambios a que les conduce la historia de cada grupo y de cada escuela.

La reunión y lo que ocurre en ella solo encuentra sentido en la trayectoria histórica de cada grupo. Articulada al movimiento histórico de la escuela, la junta de maestros y padres es un espacio donde se expresa la historia particular de cada grupo y donde se sigue tejiendo la urdimbre.

En esa historia encuentran sentido múltiples decisiones, propuestas y prácticas que desarrollan los maestros para trabajar con los padres de sus alumnos y que, de otro modo, no tendrían respaldo en las escuelas primarias.

En el siguiente capítulo describo diversos acuerdos que, anclados a la historia particular e inédita de cada grupo, padres y maestros construyen cotidianamente para sostener parte del trabajo cotidiano en los salones de clase. La heterogeneidad de puntos de vista, expectativas y decisiones sobre las maneras de trabajar en el aula, manifestada en esos acuerdos, remite al movimiento histórico que se expresa en la vida cotidiana escolar.

CAPITULO 3.

ACUERDOS ENTRE PADRES Y MAESTROS RELACIONADOS CON EL TRABAJO EN EL SALON DE CLASE.

En este capítulo analizo los procesos de negociación a través de los cuales maestros y padres construyen y legitiman diversos acuerdos en relación al trabajo del salón de clase. Básicamente, me centro en las concertaciones que se llevan a cabo en el ámbito formal y público de las juntas de grupo observadas; aunque también analizo algunas que se desarrollan en los encuentros informales de padres y maestros.

En mi análisis, la construcción de acuerdos entre padres y maestros se instala en una zona de interés común por el trabajo de los niños en el salón de clase. Esta zona no es neutral; implica fricciones entre padres y maestros que se dirimen durante complejas concertaciones. Es un terreno de negociación permanente donde confluyen y se disputan diversos criterios y valoraciones acerca del trabajo en el aula.

En otra investigación sobre el tema en escuelas chilenas (Assaél, Edwards, López y Adduard, A. 1989:156), se identifica una "zona de fricción" que implica desencuentro y ajustes entre maestros y padres. Las contradicciones que pueden estar implicadas en sus encuentros son elementos que mantienen la "distancia" de la escuela frente a los sectores de población que asisten a ella. Sostenido en la tesis del poder de Foucault (1983), el estudio advierte que en esa zona de fricción, "los profesores marcan y regulan las relaciones de poder y autoridad".

El análisis que he realizado de las negociaciones entre padres y maestros en las juntas de grupo, permite distinguir que, en efecto, el conflicto es parte de sus contenidos. Pero sobre el conflicto en curso o potencial padres y maestros construyen

arreglos, puestas en común, reglas del juego. Es decir, la disputa posible, presente en los encuentros de padres y maestros, no es por sí misma destructiva ni en ella se impone necesariamente la palabra del maestro; admite la posibilidad de definir y redefinir la "acción concertada" (Ball 1989) entre ellos. Este punto de vista respecto al conflicto, difiere del que asocia las contradicciones presentes en las interacciones de padres y maestros con una supuesta distancia irreconciliable entre la escuela y los padres (Carvajal.1988; Assaél, J. Edwards, V. López, G. Adduard, A. 1989; Fernández Enguita 1993).

Concebir la junta de grupo como un lugar de negociación entre padres y maestros, ha implicado reconocer que ambos tienen poder, fuerza relativa para promover sus intereses, hacer valer sus criterios o defenderse (Mercado 1988). En las juntas, los sujetos de la negociación buscan, proponen, reclaman, resisten, otorgan, o concilian diversos recursos y apoyos para sostener parte de las actividades en el salón de clase. Los consensos logrados en la junta no están dados de antemano, son resultado del reconocimiento de los límites y posibilidades que cada quien tiene en el curso de las negociaciones.

En este estudio, además, concibo a la junta de grupo como un espacio donde maestros y padres siguen diversos caminos para dirimir controversias y lograr acuerdos. Los senderos elegidos están determinados por las exigencias diarias del quehacer en el aula, por la historia particular de cada grupo escolar y por la relación que cada maestro tiene con su grupo de padres. Así, el trabajo conjunto de padres y maestros deriva de las necesidades y condiciones concretas que tienen los maestros para trabajar con un grupo de alumnos.

El análisis de las juntas observadas muestra el movimiento

permanente entre las formas individual y colectiva de trabajo de los maestros con los padres. Abordar a un grupo heterogéneo de padres demanda que los maestros, por una parte, establezcan una relación diferenciada con ellos en atención a sus intereses particulares, características y condiciones singulares de vida; y por otra, que se relacionen y trabajen con los padres de manera grupal.

El trabajo individual da entrada a la heterogeneidad del grupo de padres, mientras que la labor grupal trata de resolver la diversidad presente en el grupo, con acuerdos que los padres vigilan, aceptan y cumplen de manera colectiva y a la vez diferencialmente. Así, las negociaciones que se verificaban en la junta, dan cuenta de una variedad de formas de trabajo conjunto entre maestros y padres.

En este estudio he considerado a la junta de grupo como un ámbito privilegiado para buscar las negociaciones en que padres y maestros se involucran. La descripción de los procesos de negociación en torno al trabajo del salón de clase, se basan fundamentalmente en los intercambios que ocurrieron en ese ámbito, aunque no era el único donde padres y maestros trataban y acordaban sobre asuntos del aula.

Algunos de los asuntos que se trataban con frecuencia en las juntas de grupo, se referían a las reglas de orden en el salón o las formas de calificar que usaban los maestros. Estos asuntos podían tornarse conflictivos si no se tomaban acuerdos al respecto; la junta de grupo ofrecía un momento propicio para la concertación. A pesar de su urgencia, éstos acuerdos no solían ser explícitos; casi siempre se daban de manera tácita, llegaban como consenso silencioso de los padres para dejar hacer a los maestros, hasta cierto punto, en los terrenos de la disciplina y

la evaluación.

Asimismo, en todas las juntas observadas se trataron asuntos concernientes a ciertas actividades de enseñanza y tareas especiales que requerían el apoyo de los padres. Estos asuntos ameritaban acuerdos francos y abiertos; casi siempre involucraban discusiones sobre los límites de tiempo de los padres para apoyar las actividades que los maestros promovían en el aula. Los acuerdos en torno a las actividades relacionadas con la enseñanza incluían confrontaciones y debates; buscaban resolver la tensión entre las necesidades de los maestros para trabajar con los niños, y los límites materiales de los padres para apoyar ese trabajo.

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

Los casos referidos a la reprobación de alumnos eran de estos casos especiales. Implicaban desaliento para los padres, tensión para los maestros. Casi siempre, tanto los maestros como los padres buscaban el momento de una conversación privada para hablar del asunto. El tono álgido que permeaba esas conversaciones ameritaba el ámbito privado que parecía estar dispuesto para procesar esos asuntos.

Los acuerdos que establecían padres y maestros contenían intensidades diferentes de negociación. Había acuerdos claros y

contundentes, difusos y velados, silenciosos o explícitos. La concertación podía ir desde una información minuciosa y oportuna a los padres hasta el debate abierto con ellos. En medio de estos extremos cabían complejas estrategias de convencimiento, solicitudes explícitas, apremiantes peticiones o amenazas veladas que los maestros ponían en curso básicamente en la junta de grupo. Todo para obtener el respaldo para sus alumnos.

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

El capítulo ha sido organizado en tres apartados. El primero aborda los acuerdos construidos sobre algunos aspectos de normatividad en el aula; especialmente aquellos relativos a las reglas para "controlar" la conducta de los alumnos y a las normas para trabajar en el grupo. La aprobación de los padres para desplegar una determinada normatividad, necesaria para que los maestros pudieran moverse con legitimidad en esos terrenos, era buscada y negociada preferentemente en el ámbito de la junta de grupo.

En el segundo apartado, se describen las negociaciones relativas a los criterios de evaluación y calificaciones de los alumnos. Los acuerdos tejidos alrededor de estos asuntos buscaban anticipar a los padres los aspectos que serían tomados en cuenta para integrar las calificaciones. Y tendían a evitar malentendidos y futuros reclamos paternos.

La tercera sección trata de los acuerdos construidos alrededor de actividades relacionadas con la enseñanza. Estos acuerdos muestran la necesidad e importancia del apoyo de los padres para muchas iniciativas magisteriales y diversas actividades dentro del salón de clase. Son acuerdos que no estaban exentos de tensiones y desaveniencias entre padres y maestros; los padres solían oponer resistencia a otorgar tiempo, dinero y esfuerzo para apoyar el trabajo de los maestros. Al establecer acuerdos sobre algunos aspectos de la enseñanza, los maestros trataban de conseguir el apoyo paterno para el quehacer de los niños en el aula y desarrollar el trabajo en el salón de clase.

3.1 NORMATIVIDAD EN EL AULA.

La normatividad en el aula ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. Identificada, principalmente, con la "disciplina" de los maestros en el salón de clase, las normas en el salón han sido asunto de interés de algunos investigadores preocupados por las relaciones de dominación que pueden expresarse en las escuelas (García 1992; Assael, Edwards, López, Adduard 1989). Los estudios sostenidos básicamente en la teoría del poder de Foucault (1976) y de la reproducción de Bordieu (1977), advirtieron en su momento sobre la asimetría de las relaciones en el aula, por la autoridad de que está investido el maestro. Desde tal aproximación, éste anula y somete a los alumnos al imponer las reglas de orden en el aula.

Otras investigaciones sobre el tema, basadas en una conceptualización de la normatividad como una relación de negociación entre los sujetos del aula (Waller 1976, Hammersley 1976, Hammersley y Turner 1984, Ball 1984, Delamont 1985, Luna 1993), han mostrado la relevancia que las normas en el aula tienen para organizar el trabajo con el grupo escolar.

Gracias a estos estudios, sabemos que las normas de el orden y de trabajo en el salón son una construcción conjunta, de maestros y alumnos, que tiende a definir situaciones frente a las exigencias del trabajo diario; y no, como suele pensarse, sólo producto de decisiones verticales del maestro. Son relaciones que, en el ámbito particular de un salón de clase, permiten convocar al trabajo, organizar las actividades con un grupo escolar y dar sentido a lo que ocurre en el ámbito del aula (Luna 1993).

El presente estudio no se ocupa del funcionamiento de la normatividad en las aulas de la escuela estudiada, sino de

documentar los caminos que seguían los maestros, en el espacio de las juntas de grupo, para discutir las reglas de orden y de trabajo con los padres. Es decir, mi estudio muestra que la normatividad en el salón de clase pasa muchas veces por los padres de los alumnos del grupo. Esta es una construcción que rebasa las relaciones de maestros y alumnos en el trabajo diario; el conocimiento, el rechazo o el consentimiento de los padres respecto a las normas son componentes de la organización escolar.

En la escuela del estudio, las normas para el orden en el salón y para trabajar con el grupo no eran sancionadas por la dirección. A veces, estas normas desafiaban la reglamentación escolar oficial, como en aquella ocasión en que una maestra llegó a proponer la suspensión temporal o definitiva de la escuela en caso de "mala conducta" de los niños. Aunque en la escuela del estudio nunca se observó que esto fuera llevado a cabo, el carácter drástico de esta medida, por demás excepcional e ilegal, implicaba que debía ser informada a los padres en una junta de grupo. Los maestros parecían saber o suponer que los padres estaban enterados, o se podían enterar, de los límites reglamentarios que prohibían la suspensión temporal o definitiva de los alumnos 1.

Tratar sobre las normas en el aula durante las juntas de grupo, implicaba concertar con los padres para que apoyaran el cumplimiento de las reglas establecidas. Estas concertaciones se basaban en las condiciones y exigencias de trabajo diario con un grupo particular de alumnos, así como en los criterios y formas que los maestros tenían de trabajar con ellos.

En este apartado me ocupo de describir parte de las negociaciones entre padres y maestros en torno a la normatividad en el aula. En el inciso a) muestro la construcción de los acuerdos cuando está

en juego una medida drástica para regular la conducta del grupo escolar en el salón. En el inciso b) describo las concertaciones que pueden desencadenarse cuando el asunto se refiere a la conducta de alumnos individuales. El inciso c) trata de las formas en que los maestros y padres abordan cuestiones relativas a las normas de trabajo con el grupo. Los casos que presento son representativos de aquellos que, por la historia del grupo, desde el punto de vista de los maestros resultaba de especial importancia tratar con los padres.

a) Normas drásticas para el orden en el salón de clase.

En la escuela estudiada, se encontró información acerca del constante ensayo, de parte de los maestros, de diversas prácticas para normar el orden en el aula 2. Existen indicios de que estas prácticas varían según el grado escolar, las específicas exigencias del trabajo en cada grado y la trayectoria de los grupos en la escuela. Así, las iniciativas y propuestas magisteriales para el orden en el salón de clase están ancladas en la historia particular de cada grupo.

En las juntas de grupo observadas, los profesores solían anunciar, anticipar y proponer las reglas de orden. Solicitaban la aprobación general de todos los padres, aunque las medidas afectaran únicamente a algunos niños. Buscaban el consentimiento paterno, sobre todo, cuando estas reglas eran consideradas "medidas drásticas" por los mismos maestros. Ante ciertas situaciones del grupo, como en el caso que presento a continuación, no se requería del consentimiento explícito para que los padres se comprometieran en la vigilancia de su cumplimiento.

Es el caso de la maestra Luisa (6o grado) que en una junta de grupo anunció la elaboración de un documento para "controlar la

disciplina" de alumnos que cometían actos "violentos"; en tal documento se anticipaba la "expulsión definitiva" de la escuela para los alumnos indisciplinados. La negociación que se verificó en la junta estuvo encaminada a conseguir la aprobación paterna para esa "drástica" medida disciplinaria.

Algunos hechos ocurridos durante el trayecto del grupo de alumnos por la escuela, y que incidieron en el diseño de ese documento, han sido analizados en el capítulo 2 correspondiente a la trama histórica de las juntas; baste recordar que era un trayecto compuesto de cohesión grupal, fuertes liderazgos y protestas colectivas de los alumnos. Los padres del grupo conocían ese camino de "rebeldías"; era historia compartida.

En la junta, la maestra informó a los padres que algunos alumnos se habían "descarriado" mucho en los últimos meses, y les advirtió que ante el "fomento de la indisciplina" ella iba a redactar un documento "muy serio" que iban a firmar los niños indisciplinados y sus padres. No todos los niños firmarían ese documento, pero quienes así lo hicieran se comprometían a "guardar disciplina en la escuela" o a "irse a su casa definitivamente". Según la maestra, ese era un documento "serio" y "oficial". Lo expresó así al grupo de padres durante la junta:

"¡Como todo lo quieren bajo palabra oficial, pues entonces vamos a establecer un documento! (tono de lamento). ¡De una vez se los digo, vamos a redactar un documento! (tono de advertencia). A grandes rasgos va a decir: me comprometo a guardar disciplina en la escuela... y si no hay ninguna respuesta favorable, ¡discúlpeme!, pero (los niños) se van a ir a su casa definitivamente! (tono de advertencia, con energía)". Es un documento serio (tono firme). ¡Es algo serio, no es de risa!, ¿entendido?". (tono de insistencia, seria). (E2-40)

Como se apuntó en el capítulo 2, cuando se narró este caso, la maestra reportó que esperaba que los niños, al firmar el

documento mencionado, "sintieran que era algo importante y se hicieran responsables de su conducta". Al parecer, quería que los padres firmaran también para asegurar su compromiso con esa iniciativa de orden, porque en la junta dijo:

"(El documento) lo van a firmar los niños, ¿sí?. ¡Ellos lo van a firmar primero!. Después los papás de los niños, para que no digan: ¡la maestra jamás me dijo nada, ni yo me enteré! (tono de sorpresa, como imitando a los padres)...y después pase a mayores este tipo de situaciones. ¡Para que todos estemos comprometidos!"... (E2-40)

La maestra anunció en la junta la elaboración de ese documento para evidenciar, ante los padres, que no era una decisión unilateral de su parte. Dijo a los padres:

"Primero quiero hablar con ustedes para que después no me digan: ¡me cayó de sorpresa! (tono de asombro como imitando a los padres). ¡Y vengan casi, casi a echarme un round! (tono de broma)/algunos padres se sonríen). Para que después no digan: ¡la maestra tomó la decisión por sí sola y ni siquiera nos consultó! (tono de inconformidad, como imitando a los padres)". (E2-40)

Según la maestra, enterar a los padres anulaba el matiz de amenaza que tal documento podía implicar y respaldaba el despliegue de su iniciativa de orden. Lo comentó así la maestra a la observadora tres meses después de la junta:

"¡No fué así como una amenaza (para los padres)!, porque estuvieron presentes los papás precisamente para eso, ¿no? (tono de convencimiento). Ahí (en la junta) ya se estaban comprometiendo ambas partes, ¿no? /se refiere los padres y a ella misma/. Para que (los padres) no dijeran: ¡la maestra tomó la decisión por sí misma y ni siquiera nos consultó!" /repite lo que dijo a los padres en la junta/ (E2-56).

En la junta, los padres escucharon con atención las explicaciones de la maestra. Callados y serios la miraban. La maestra, a su vez, miraba a todo el grupo de padres igualmente seria. Algunos niños parecían estar atentos a lo que decía la maestra. Había poco ruido en el salón. Pese a la broma que quiso hacer la

maestra, se sentía un ambiente de tensión. Entonces la maestra, preguntó abiertamente a los padres si estaban de acuerdo con el documento o si tenían alguna objeción. Pidió que levantaran la mano en señal de aprobación o que expresaran su inconformidad.

Dijo la maestra:

"¿Los papás están de acuerdo?. ¡Qué levanten la mano!.
¡Porque acuérdense que el que calla otorga! /Ninguno de los padres levanta la mano, todos están serios, mirando a la maestra. Los niños parecen estar pendientes de lo hacen los padres/. ¡Maestra a mí no me parece! (tono de reto, como imitando a los padres). ¡Qué me diga porqué! ¿No?" (tono exigente pero conciliador). (E2-40)

La señal de aprobación que pidió la maestra, no llegó. Ningún padre se manifestó, ninguno objetó la propuesta de orden de la maestra, ninguno levantó la mano en señal de aprobación. Ante el silencio paterno, la maestra esperó. Y después pasó enseguida a tratar otro asunto.

Con su silencio, sin embargo, los padres presentes parecieron permitir que la medida propuesta se aplicara, porque según reportó la maestra, en los días siguientes a la junta, ocho de los padres de familia de ese grupo acudieron al salón a firmar el mencionado documento, ante la llamada expresa que recibieron de parte de ella.

Posteriormente fue posible observar que una mamá asistió al salón a leer y firmar el documento. La señora llegó en horas de clase. La maestra le dijo que pasara y le entregó unas hojas escritas a máquina. Enseguida llamó a uno de sus alumnos por su nombre, era el hijo de la señora. Parados cerca del escritorio la señora leyó al niño lo que estaba escrito en las hojas. Lo hizo en voz baja y en tono de broma, riéndose de vez en vez. El niño, mirando hacia el piso escuchaba la lectura de la señora y se reía también cuando ella lo hacía. Mientras tanto la maestra hablaba con otra

maestra en el pasillo, cerca de la puerta del salón; los demás alumnos parecían ocupados en la elaboración de algún trabajo, algunos miraban a la señora y al niño. Al concluir la lectura, ambos - la señora y el niño- firmaron el documento. Enseguida el niño regresó a su lugar y la señora entregó las hojas a la maestra que en ese momento entraba nuevamente al salón. Le dió las gracias y salió del salón.

Según la maestra, después que los 8 padres leyeron y firmaron el documento, aminoraron los problemas que originaron tal estrategia. Ella comentó a la observadora, meses después de la junta, que no hubo necesidad de suspender o expulsar a ningún niño ya que "su disciplina mejoró bastante". Lo expresó así la maestra:

"¡Sí funcionó! (tono de seguridad). ¡Ya no hubo ningún problema!. ¡No te voy a decir que se comportaron así (hace un ademán con la mano que significa rápido, de inmediato)... o que (los niños) cambiaron de la noche a la mañana! (tono de tolerancia). ¡Pero su disciplina sí mejoró bastante! (tono de seguridad). En ese sentido funcionó" (como satisfecha). (E2-56)

La maestra Luisa puso en práctica esa medida de orden por primera vez (Ver Cap. 2. 2.1). No sabía de antemano qué resultados podía obtener con ella. Nunca la había experimentado. Tal vez por eso, cuando comentó que sí funcionó, manifestaba orgullo y satisfacción. Obtuvo buenos resultados, no se equivocó.

En el contexto de la reunión, la solicitud de la maestra Luisa para que los padres aprobaran la elaboración del documento anunciado, significó una convocatoria dirigida a ellos para que respaldaran una sanción expresamente prohibida por reglamentos oficiales. Aunque la maestra no aclaró esto en la junta, ella requería del aval de los padres para establecer una norma de orden que rebasaba los límites reglamentarios en la escuela

primaria.

En la junta, la maestra buscó establecer un acuerdo claro y explícito con los padres. El "consenso silencioso" que consiguió no disminuyó el compromiso que ahí adquirieron los padres. Como ya se dijo, los que fueron convocados por la maestra acudieron a firmar el documento junto con sus hijos. Aun si para algunos - como para la madre que se observó firmar en el salón- la acción no parecía tener la seriedad que le concedía la maestra, la drástica medida pareció conseguir mayor vigilancia de parte de los padres para el comportamiento de los niños en la escuela.

b) Los casos problemáticos de conducta de los niños en el salón.

Los casos problemáticos o preocupantes para los maestros, referidos a la conducta de los niños en el aula, ameritaban un tratamiento especial por su parte en las juntas de grupo. En varias ocasiones, se observó a los maestros ventilar estos asuntos usando lo que aquí he denominado la "estrategia del caso clave". Es decir, los maestros sacaban a la luz algunos problemas individuales como para darlos a conocer a todo el grupo de padres, al parecer buscando un punto de partida para establecer pautas para el orden vigentes en el salón de clase, que involucraban a todo el grupo escolar.

Un caso clave era parte de la experiencia grupal en el aula. Funcionaba como ejemplo para el tratamiento colectivo de asuntos sobre el orden que importaban y preocupaban a los maestros.

La manera en que la maestra Luisa, que en la misma junta de grupo que se describió anteriormente, trató con tres madres de familia un asunto problemático referido a la conducta de sus hijos, muestra cómo los maestros usaban la "estrategia del caso clave" en las negociaciones de casos de conducta de los alumnos.

En ocasión de esa junta, no sólo las tres madres implicadas participaron, sino otras señoras presentes en la reunión, quienes expresaron sus puntos de vista, difirieron en sus opiniones, sugirieron formas de vigilar a los niños y maneras de enmendar sus fallas. Diversos criterios y experiencias al corregir a los niños se volcaron en esa discusión.

En un momento de la junta, la maestra, parada junto a su escritorio, estaba rodeada de varias madres de familia. Las señoras esperaban su turno para hablar con la maestra sobre sus niños. La maestra se dirigió a la señora 1 y le informó que "se vió en la penosa necesidad" de suspender a su hijo por dos días consecutivos porque había tenido "problemas de conducta" con él. Después de un breve silencio, seria y con aire de preocupación, recorriendo con la mirada a todo el grupo de madres que la rodeaba, la maestra dijo que la suspensión era "perjudicial" para los niños porque perdían clase. La señora 1, que muy seria atendía a la maestra, comentó lo que ella sabía de la situación que había merecido la suspensión del niño, al parecer, informada por Lila, otra alumna del grupo:

"¡Me comentó Lila que (los niños) trajeron un balón y hasta a usted le pegaron! (desaprobación). Mientras sea por el bien (de los niños) maestra, nosotros como padres tenemos que apoyarla (firme). ¡Ahorita que se están poniendo rebeldes hay que apretarlos!" (exigente). (E2-40'')

Ante el comentario de la madre, la señora 2 intervino dirigiéndose a la maestra:

"Yo no les pego (a los niños). ¡Pero (ahora) va a haber unos cuantos cinturonzos!. ¡Va a ver que sí se va a componer!". (tono de enojo).

La señora 3 exclamó:

"¡Yo no estoy de acuerdo!" (desaprobación).

La señora 1, madre del alumno en cuestión, al parecer preocupada,

calmada, dijo dirigiéndose al grupo de madres que rodeaba el escritorio.

"Tenemos que saber qué problemas tienen nuestros hijos para hablar con ellos" (como preocupada).

Las señoras asintieron con un movimiento afirmativo de la cabeza. La maestra que hasta ese momento se mantenía callada escuchando a las señoras que intervinieron, se dirigió entonces a la señora 4 y refiriéndose a su hija, otra alumna de grupo, le dijo:

Le dije: "Lila, ¿qué te pasa?. Si te caigo mal"....

La señora 4, casi interrumpiendo a la maestra, dijo:

"Yo le suplico que la discupe, maestra. ¡Mi hija tiene un carácter difícil!".

La maestra, calmada, informó:

"Ya ha mejorado mucho su conducta. ¡Ya no se enoja tanto!" /la madre y las demás señoras se rién/.

La misma señora, como aliviada, dijo a la maestra:

"Si hay un problema tenga la bondad de mandar un recado (tono de súplica). ¡Yo estoy pendiente de sus cuadernos!".

La maestra preguntó a la señora 5, en relación a su hija:

"¿No le dijo que la saqué del salón?".

La señora 5, como quejándose, explicó a la maestra algo en relación a las tareas que la niña realizaba en su casa:

"¡En su humilde casa no levanta ni un plato porque usted le deja mucha tarea!. No lava trastes, no levanta una cama. Un día lo hizo y ¡uy!" (tono de molestia).

La maestra, esta vez dirigiéndose a todas las madres que rodeaban el escritorio, informó de lo que ella había dicho a la niña, con cierto tono de regaño:

"Le dije (a la niña) ¿cómo es posible que si te encargo un trabajo, no lo hagas?. ¡Tienes toda la tarde!".

La madre:

"¡Yo hablo con verdades!. Ella dice que ya terminó la tarea!. ¡Ella dice que usted estaba muy enojada y que la sacó!".

La maestra, enérgica:

"¡Sí, ella se molestó muchísimo!. Se puso seria. ¡Pero no veo otra manera!".

La madre, firme, se dirigió a la maestra y al grupo de señoras:

"¡Yo no me voy a molestar!. Ella (la niña) me miente. Dice que ya terminó la tarea y ¡no es cierto!".

Después, al terminar la junta, la señora 4 comentó con la observadora sobre lo que se discutió en la junta. Aludió al comentario de la señora 2 quién sugirió los "cinturonazos", para que los niños se compusieran. Manifestó su desacuerdo al respecto:

"¡Yo no estoy de acuerdo en pegarle! (a su hija). En otro (problema) no se necesitó pegarle, con un poco de plástica y gracias a la maestra y a otras personas que nos orientaron y ahí vamos"...

Y agregó, como reflexionando:

"Yo no critico a los demás (padres). ¡Me ayuda todo lo bueno!. ¡Lo malo ahí se queda, lo bueno lo agarro!. ¡(Por eso) me gusta venir a la junta!". (E2-40)

El análisis del fragmento anterior muestra cómo en la junta la maestra llevó a cabo una discusión colectiva con tres madres sobre la conducta de algunos niños en el salón. Esa discusión ocurrió frente a todo el grupo de señoras que se encontraba presente. En esa ocasión, la maestra se refirió a tres casos individuales preocupantes para ella; sin embargo, en el ámbito de la reunión, la maestra compartió con todo el grupo de madres información, puntos de vista y reflexiones sobre los actos de indisciplina de tres de sus alumnos y las medidas que tomó para corregirlos.

Si bien la maestra trató con cada madre el problema de cada niño, en ocasiones parecía dirigirse a todo el grupo de señoras que la rodeaba. Se dirigió a todas cuando, por ejemplo, expresó su preocupación por los perjuicios que podía acarrear a los niños faltar a clases debido a las suspensiones; o cuando informó las palabras de regaño que dijo a la alumna que no cumplía con las tareas.

El grupo de señoras presente en la junta se involucró en esas referencias a casos individuales ventilados por la maestra. En un momento, entre algunas señoras, distintas a las madres de los alumnos implicados, se abrió un intercambio de opiniones acerca de las maneras de corregir a los niños; criterios, experiencias y reflexiones maternas referidas a cómo corregir a los niños en general, que la maestra admitió y conoció en la junta.

En el espacio colectivo de la reunión, la maestra informó a las madres de las medidas que ella tomó en el salón para tratar de enmendar las acciones inadecuadas de los alumnos. Las madres, enteradas de la problemática que envolvía a sus hijos, de alguna manera apoyaban las acciones emprendidas por la profesora. Al parecer, junto con ella censuraban la conducta de sus hijos.

Se escucharon las voces maternas y a la junta entraron explicaciones, aclaraciones, disculpas y manifestaciones de apoyo a la maestra. Es probable que la coincidencia de las madres con la maestra estuviera sustentada en las acciones de indisciplina que habían distinguido a ese grupo y que los padres querían evitar. Era una forma de hacer frente común con la maestra para mejorar la conducta de los niños en el salón.

También se hicieron presentes criterios encontrados de las madres sobre las formas de corregir a los niños. La enojada advertencia

de los "cinturonazos" de una de las señoras presentes, el desacuerdo de otra al respecto, la reflexión de una madre sobre la importancia de conocer los problemas de los niños para hablar con ellos, representaron puntos de vista diversos de cómo tratar a los niños.

En la reunión de grupo, la maestra y un grupo de madres de familia pusieron en común la información sobre la conducta de los niños y consintieron en las medidas correctivas que aplicó la maestra. Sobre la mesa estuvo también la historia rebelde del grupo, aunque no se hubiera mencionado por ninguno de los presentes.

De esa manera, en las concertaciones sobre casos clave referidos a la conducta de los niños, que padres y maestros llevan a cabo en las juntas de grupo, quedan establecidas ciertas pautas de orden que funcionan en un salón de clase. Maestros y padres marcan así los límites para regular el comportamiento del grupo de alumnos en el aula; y los alumnos se dan cuenta de que ellos están de acuerdo, pues todo esto ocurre en su presencia.

c) Normas para trabajar con el grupo en el salón.

Las reglas de trabajo con el grupo son asuntos que se tratan frecuentemente con los padres en la junta. Al parecer, ameritan ser compartidas con los progenitores a fin de conseguir su apoyo en la vigilancia de su cumplimiento. En diversos encuentros con padres, los maestros informan, ratifican, o rectifican las reglas establecidas para trabajar en el salón.

Una concertación de tres madres de familia con el maestro Rubén, donde entre otras cosas se trataron cuestiones sobre reglas para revisar y calificar los trabajos que los niños hacían en el aula, es ilustrativa de las formas en que se tratan asuntos sobre

normatividad para el trabajo entre maestros y padres.

Las tres señoras aludidas llegaron al salón de manera imprevista, un día normal de clase, preocupadas por la reciente partida de la maestra original del grupo, a la que había sustituido Rubén. El maestro trató con dos de ellas (la tercera señora no era madre del grupo) cosas relacionadas con el trabajo y el comportamiento de sus hijos en el aula; aquí me voy a referir sólo a lo que acordó con una de las madres, la señora Patricia.

Dentro del salón, junto a su escritorio, frente a la niña y las otras dos señoras que estaban presentes, Rubén habló con la señora Patricia sobre su hija, alumna del grupo. En primer lugar, hojeando el cuaderno de su alumna, como revisándolo, Rubén informó a la madre que la niña "sí sabe los ejes de simetría" 3. Enseguida, mirando a la niña que estaba parada junto a su madre, el maestro dijo: "¡ah!, pero tú fuiste la niña que estaba hablando y ya a la última hora vienes a calificarte, ¿verdad?." La niña, mirando al maestro, con tono firme, explicando, respondió: "¡no, fue porque salimos a deportes, maestro; y yo estaba enferma de la garganta (explicación)".

El maestro, como si no escuchara a la niña, mirando a la señora Patricia, con seguridad, explicó a su vez:

"Yo estaba gritando: ¡a quién le falta de calificar!. Nadie. Y ya cuando nos vamos a retirar (a casa) ya viene: ¡califíqueme" (súplica, como imitando la voz de la niña). (E2-34)

La niña, atenta a lo que decía el maestro, exclamó con tono de protesta: "¡no, maestro!". A su vez, la señora Patricia -segura, calmada- dijo que su hija era "muy platicadora". Agregó que la niña también decía que otra maestra no la calificaba, pero que ella se dió cuenta de que no era así cuando esa maestra explicó

que tenía un tiempo para calificar y que si los niños llegaban después de ese tiempo ya no lo hacía, "pero que ella siempre calificaba". Rubén, atento a lo que decía la madre, comentó con tono de acusación:

"Entonces, yo regañé a ésta niña (firme). Le dije: mira, yo no te puedo calificar porque ya el tiempo se acabó. ¡Y dile a tu mamá! (tono de reto). ¿Sí o no te dije?" /mira a la niña/. (E2-34)

La niña, parada junto a su madre jugaba con una liga que tenía en las manos. Cuando el maestro la inquirió, dijo como distraída: "No maestro, a mí me dijo que...". Interrumpiendo a la niña, el maestro exclamó, como molesto: "¡no, no, dí las cosas como son!". Las señoras miraban a la niña, mientras Rubén hojeaba nuevamente el cuaderno de su alumna. Lo abrió en una hoja que tenía marcado un número 10 y exclamó: "Aquí, más o menos, ¡sacó diez!". Entonces, la señora Patricia dijo, como aliviada, mirando a las otras señoras y a la observadora:

"¡Porque sí trabaja bien!. Lo que pasa es que siempre deja todo a última hora y ya lo hace al aventón!. Primero sacó cinco en los quebrados y en las fracciones decimales, después en la tarea ya le expliqué...¡Lo que pasa es que ha de estar explicando usted y ella ha de estar platicando!" (conciliadora) (E2-34).

El maestro siguió hojendo el cuaderno de la niña. Mientras miraba las hojas decía, mirando de vez en vez a todas las señoras, con cierto tono de exigencia:

"Entonces, les pido de favor...(ayuda). ¡Porque el maestro hará lo máximo aquí (en el aula), pero tengo treinta y tres problemas diferentes! /hace un ademán con el brazo abarcando todo el espacio del salón de clase, refiriéndose a sus 33 alumnos/. Yo soy de esos que busca el apoyo de ustedes, porque no puedo hacer tantas cosas, porque tengo bastantes niños" (conciliador) (E2-34).

La señora Patricia musitó: "sí, ¡es imposible!", y enseguida propuso al maestro que "pasara" a la niña a las bancas de "enfrente". La señora consideraba, según ella dijo, que en ese

lugar la niña mejoraría, porque atrás "no trabajaba bien". Al parecer, para esa señora, sentarse adelante significaba que su hija estuviera cerca del maestro, más atendida, y con la atención puesta en la clase, porque agregó que así la niña "no se pone a platicar con los niños". Esta fue la propuesta de la señora:

"Oiga maestro, ¿porqué no me la sienta enfrente o algo así?. ¡Porque ha sido mi problema con ella!. ¡Estando atrás es muy platicadora, platica mucho!". (E2-34).

En ese momento el ruido del salón era muy fuerte. Los niños hablaban en voz alta y andaban corriendo por todo el salón. Rubén se dirigió a ellos y con voz muy alta exclamó:

"Oigan niños, ¿me están haciendo quedar mal o qué? /caminando hacia el centro del salón/. Cuando están su papá o su mamá ¿a poco están así? /disminuye el ruido/. ¿Sacan el cinturón y órale!. ¡Yo soy su maestro, no su niñera!. ¡Ya siéntense!(exigente). ¡Ya, tranquilos!" (calmado) /casi no hay ruido, el maestro vuelve donde las señoras/. (E2-34)

El ruido disminuyó y entonces Rubén regresó con las madres. Apenas llegó la otra señora (María) dijo, refiriéndose a su hijo y a la maestra que atendía inicialmente al grupo: "¡al mío lo tenía más adelante la maestra!, por lo mismo de que juega mucho". Al principio el maestro titubeó, como si no supiera de qué estaba hablando la señora; después, pareció retomar el hilo de la conversación y como molesto dijo a las señoras que "todo mundo quiere los lugares del frente", pero que él no iba "a dar a una persona un lugar exclusivo". Agregó, conciliador, que después de los exámenes iba a "valorar" a los alumnos y que se iba "a dedicar más a los niños de cinco".

Siguió diciendo el maestro que para él "ningún niño es duro ni tonto", que había que darles "un estímulo y una presión" para que trabajaran. Agregó que también había "otras formas", como los "palos y cueros" para que entendieran. Ante esto las señoras se

miraron entre ellas, como sorprendidas. Rubén pareció no percatarse del asombro de las madres y siguió diciendo, con seguridad, refiriéndose a los niños, que "no hay que confundir el cariño con solaparlos porque si no, le toman a uno la medida".

El análisis de este caso muestra el tratamiento que amerita un asunto sobre las reglas para trabajar con el grupo de alumnos. En esta ocasión, dicho tratamiento se llevó a cabo en el contexto de una visita informal; no por eso fué banal. Las madres visitantes, el maestro y una alumna del grupo, se involucraron en un complejo intercambio de opiniones, decisiones y propuestas concernientes al trabajo en el aula. Se compartió la problemática de una alumna del grupo y las acciones del maestro para enmedarla.

La presencia cercana de la niña durante la conversación, su intervención en el asunto - como cuando ella dió su versión sobre su comportamiento en el salón después de que el maestro la inquirió- remite a la participación activa que los alumnos suelen tener en las concertaciones sobre normas de trabajo.

En el intercambio se tocaron algunos aspectos relativos a las formas de trabajo de Rubén. Las madres supieron por el maestro que, durante la jornada, él dedicaba un tiempo para revisar y calificar los cuadernos, que ya no lo hacía después, cuando el tiempo dispuesto para ello había pasado. Para contrarrestar la propuesta de las señoras de sentar a sus hijos "en las filas de adelante", el maestro les informó que se iba a dedicar más a los niños que obtuvieran cinco en los exámenes. A su vez Rubén se enteró, por la información que dió una de las señoras, que la maestra anterior, a la que él había sustituido en el grupo, calificaba de manera similar. La información que circuló en esta compleja visita, alcanzó a tocar las maneras de trabajar de dos maestros de grupo.

Muchas iniciativas magisteriales para el orden y el trabajo con el grupo escolar enfrentan o rebasan lo prescrito en reglamentos escolares; no obstante, constituyen reglas que se engranan a la historia de cada grupo escolar. Son pertinentes para un particular salón de clase. Es el caso del documento de disciplina que tan enraizado estaba al trayecto "rebelde" del grupo por la escuela.

La normatividad en el aula se sostiene en las condiciones concretas en las que un maestro trabaja con su grupo. Dedicar sólo un lapso de tiempo a calificar, durante la jornada diaria, como lo hacía Rubén, parece una regla sustentada tanto en el número de alumnos del grupo ("33 problemas diferentes"), como en la diversidad de actividades que incluía la jornada. A través de las concertaciones, los maestros buscan que los padres conozcan las necesidades que enfrentan en su diaria labor.

Las normas de orden establecidas en el salón de clase son el transfondo de las discusiones, entre maestros y padres, cuando tratan casos problemáticos referidos a la conducta de alumnos particulares. En estas ocasiones, las concertaciones parecen tender a que los padres vigilen el comportamiento de los niños en la escuela. Lograr esa vigilancia es el efecto buscado en las disertaciones de los maestros.

El contexto de colectividad que permea los acuerdos sobre normatividad es otro aspecto que merece atención. Ese contexto permite que la información sobre las reglas del aula circulen entre el grupo de alumnos y de padres. El tratamiento público, además, propicia que maestros, padres y niños se involucren en las discusiones: se escuchan, se interrumpen, coinciden, proponen, refutan, aclaran. El conocimiento compartido de las normas, así como su negociación, impone su vigencia.

3.2 CRITERIOS Y RESULTADOS DE EVALUACION.

La evaluación en el aula es un tema que ha captado el interés de los investigadores. Es frecuente suponer que el maestro califica los trabajos escolares sin tomar en cuenta el desempeño cotidiano de los alumnos; especialmente desde perspectivas orientadas por la teoría de la reproducción. Esas suposiciones han sido reforzadas por los hallazgos de algunos estudios de la escuela (Rosenthal & Jacobson 1968; Rist 1970). Estudios adscritos a otras perspectivas teóricas que han analizado el conocimiento que los maestros adquieren de sus alumnos en el curso de su trabajo diario (Jackson 1986, Clark y Peterson 1990, Luna 1993, Talavera 1991) han encontrado, por su parte, que los maestros evalúan el trabajo de los alumnos considerando sus particulares características; además, muestran cómo los resultados de los niños en los exámenes son una fuente de información donde los maestros detectan sus dificultades con los contenidos escolares. Las prácticas de evaluación en el aula se sustentan en el conocimiento cotidiano que los maestros tienen de sus alumnos.

Mi estudio no trata de las prácticas de evaluación que siguen los maestros; ni de las implicaciones pedagógicas que esas prácticas pueden tener en el quehacer escolar de los niños. Los criterios y resultados de evaluación en el aula se abordan se en la medida en que, como aspectos del trabajo diario, son objeto de discusión entre padres y maestros, en las juntas de grupo especialmente.

Frente al supuesto -arraigado en el sentido común o de la academia- de que los padres no tienen nada que ver en el terreno de la evaluación de los alumnos, este estudio muestra que la evaluación no es campo libre de los intereses, desacuerdos o intervenciones paternas.

Cierto, los criterios de evaluación son aspectos del trabajo

dentro del aula sobre los que los padres emiten escasas opiniones. Dejan hacer a los maestros en ese campo. Sin embargo, suelen confrontarlos cuando consideran que han otorgado una calificación injusta a los niños, cuando están en desacuerdo con sus apreciaciones sobre el trabajo de los alumnos y cuando éstos reprueban el grado. Es decir, cuando los maestros informan a los padres sobre sus formas y criterios de evaluación, abren la posibilidad de cualquier reacción de los padres y no siempre obtienen su conformidad 4.

En las juntas observadas en la escuela del estudio, los maestros solían informar a los padres las formas de evaluar que pondrían en marcha en un grupo. Esto lo hacían con toda oportunidad; casi siempre, desde la primera reunión anticipaban los aspectos o actividades que tomarían en cuenta para calificar a los alumnos.

El interés de los maestros por enterar a los padres de los criterios de evaluación, parecía obedecer a diversos motivos: evitar reclamos por posibles bajas calificaciones de los niños, buscar el apoyo paterno en actividades que pudieran incidir en buenas calificaciones para los alumnos y, ocasionalmente, poner en antecedentes a los padres sobre formas de evaluar no conocidas por ellos, diferentes y complementarias a los exámenes que los niños resolvían regularmente.

Los casos de bajas calificaciones de algunos alumnos y las problemáticas asociadas, también solían ventilarse en las juntas de grupo. En esas ocasiones, los maestros llamaban a los padres especialmente para atender esas cuestiones; por lo general, ellos acudían y prestaban atención a las explicaciones, reclamos, o peticiones de ayuda de los maestros. El tratamiento de estos asuntos estaba cruzado por la búsqueda de atención paterna, efectiva y permanente, para el trabajo que los niños realizaban

en el salón. En esa búsqueda los maestros parecían tratar de sortear los obstáculos que las condiciones de vida de los padres imponían a su participación, límites que los padres solían esgrimir como razones de su posible desatención.

En la escuela del estudio, los casos de alumnos que no serían promovidos de grado, eran especialmente problemáticos para maestros y padres. Estos casos se trataban en la última junta del ciclo escolar. En medio de un contexto de desánimo y tensión, padres y maestros efectuaban álgidas conversaciones sobre los motivos que habían incidido en la reprobación. Aunque se trataba de un hecho que no podía cambiarse maestros y padres no dejaban de intercambiar puntos de vista, explicaciones y reclamos relativos a esas situaciones extremas.

El procesamiento de asuntos relativos a la evaluación abría la puerta para que maestros y padres se adentraran en las exigencias diarias de trabajo con el grupo y la necesidad de ayuda que tenían los maestros. Cuando se trataban estas cuestiones en las juntas de grupo, los maestros solían exigir a los padres tiempo y atención para el trabajo escolar de sus alumnos; a su vez, los padres se enteraban de los apoyos que los maestros demandaban para el trabajo en el aula.

En este apartado describiré algunas concertaciones entre maestros y padres sobre cuestiones de evaluación. En primer lugar, me referiré a la información que los maestros solían otorgar sobre los criterios de evaluación, en las juntas de grupo; en segundo lugar, describiré algunas concertaciones que ocupaban a padres y maestros en caso de bajos promedios de los alumnos. Por último, describiré el tratamiento que dieron padres y maestros a una situación de reprobación.

a) Los criterios de evaluación.

Entre los múltiples aspectos relativos a la evaluación que los maestros solían tratar con los padres, uno que se presentaba con frecuencia y ocupaba importantes espacios en las juntas de grupo, era el de informar al grupo de padres los criterios que ponían en juego para calificar.

Entre los casos observados, describiré uno que se presentó en una junta que la maestra Luisa de sexto grado realizó con el grupo de padres. Era la segunda junta del ciclo escolar, y la maestra se ocupó de explicar a los padres los aspectos que había tomado en cuenta para las primeras calificaciones parciales.

Justamente, fue el primer asunto que la maestra abordó en esa junta. Según informó la maestra a los padres, en ese momento todavía no enviaban las boletas a la escuela de parte de las oficinas de la inspección, así que no había podido "concentrar" las calificaciones en ellas. Pidió una disculpa a los padres por no "entregar" las boletas explicando que era "cosa de trámite burocrático".

Para esa junta, la maestra preparó una carpeta con "el primer bloque de exámenes" de cada niño, para que sus padres lo vieran y firmaran "de enterado". Dijo a los padres que aun sin tener las boletas, se vió en la necesidad de mandarlos a llamar para "ver qué estaba sucediendo con los niños" en ese momento, y no informarles después que los niños estaban reprobados y "llevaban puros cincos".

Para ese momento del curso, tres de los alumnos habían reprobado las materias de Educación Artística y Educación Tecnológica. Para la maestra ésa era "una situación triste" y al parecer, preocupante, porque en la junta dió detalladas explicaciones de

las cosas que tomó en cuenta para evaluar y de la forma en que integró las calificaciones de las distintas áreas. Al parecer estaba anticipando posibles reclamos de los padres de los niños reprobados.

De entrada, la maestra dijo a los padres que para integrar las calificaciones no sólo tomó en cuenta los resultados de los exámenes que los niños resolvieron, sino "absolutamente todo" lo que hicieron en el último mes de trabajo. Dijo a los padres, que por lo mismo, algunos "ejercicios" no estaban en el "paquete de evaluaciones" que les iba a entregar, sino que estaban en los cuadernos, en las "investigaciones" que hicieron los niños, o en las "exposiciones" que dieron dentro del salón. Enseguida, la maestra dió una breve explicación de la forma en que se evaluaron las diferentes áreas de estudio:

"Nadamás hicimos un exámen de (Ciencias) Sociales, pero también hicimos cuestionarios, hicimos investigaciones (tono de explicación). (Ciencias) Naturales se hizo (la evaluación) a través de exposición. ¡Una exposición (única) sirvió para Educación Artística y Educación Tecnológica! (tono de optimismo). Se dieron tres días para la exposición, ¡no se podía hacer todo el mismo día!. ¡Imagínense!, son veinticinco niños y a veces se echan (en la exposición) hasta 20 minutos por cada uno. No nos alcanzaría el tiempo y dejaríamos de lado las demás áreas" (tono de explicación) (E2-40).

La maestra siguió diciendo a los padres que hubo niños que no se tomaron la molestia de preparar aunque fuera un "diálogo improvisado", o de decir: "maestra, se la presento aunque sea a final del mes", refiriéndose a las "exposiciones". Agregó que, en cambio, hubo otros que merecían sus respetos y felicitaciones porque se esmeraron en "hacer bien el trabajo". Después, dijo que las calificaciones que estaban marcadas en los exámenes podían incrementarse en caso de que los niños hubieran acumulado "créditos extraclase" por las participaciones que hubieran

tenido. Enfatizó la maestra:

"Hay personas (alumnos) que nada más tienen una palomita por ahí (porque), sólo han hecho una investigación (tono de menosprecio). ¡Hay otras que tienen como cinco, diez, quince! (tono de gusto) ¿Porqué?. ¡Porque siempre están p-a-r-t-i-c-i-p-a-n-d-o (deletrea la palabra). ¡Yo no doy pilones! (tono de exigencia). ¡Son participaciones!. Y esas... le pueden ayudar (al niño) en la calificación de cada mes que se pone en la boleta". (E2-40)

Las participaciones a las que aludió la maestra se referían a diversas tareas que los niños realizaron fuera de la escuela, tales como acudir a un banco en busca de información sobre monedas, asistir a una biblioteca para consultar un libro, o asistir a un taller de la Feria del Libro. También las "exposiciones" sobre diferentes temas que, según reportó la maestra, los niños realizaron en el salón, se contaron como "participaciones". Este tipo de actividades, están previstas en el programa oficial de educación primaria para los grupos de sexto grado 5.

La maestra había anticipado en la primera junta con el grupo de padres, al inicio del ciclo escolar, la repercusión que tendrían esas "participaciones" en las calificaciones de los niños. Aludiendo a esa junta inicial dijo a los padres que ella les había dicho que ese año "iba a contar mucho, mucho la participación de los niños", y agregó:

"¡No nadamás (es) venir (a la escuela) a calentar el asiento y cumplir por cumplir! ¿sí, o no?" (tono de reto) (tono de seguridad). (E2-40)

La mayoría de los padres estaban sentados en los mesabancos, sólo dos señoras permanecían de pie al fondo del salón. Todos parecían estar atentos a lo que decía la maestra. Los niños escribían en sus cuadernos, y de vez en vez, atendían también a lo que decía la maestra. Había poco ruido en el salón. Finalmente, antes de entregar a los padres las carpetas con los exámenes de los niños,

la maestra recomendó que no fueran a regañar a los niños si veían bajas calificaciones porque, insistió, estas podían ser incrementadas si los alumnos habían cumplido con las participaciones.

"Entonces, ¡aquí van las calificaciones! (tono de expectativa). Algunos van a ver por ahí un siete. ¡Ay hijo, qué barbaridad!, ¿porqué no te apuras? (tono de asombro y enojo, como imitando a los padres). ¡No le vayan a dar un coscorrón!, ¡por favor! (tono de recomendación, como en broma, riéndose). /Algunas señoras se rién, siguiendo la broma/. ¡Si él o ella (alumno y alumna) trabajó, ese siete subió a ocho!" (tono de seguridad, firme). (E2-40)

Enseguida la maestra tomó las carpetas de su escritorio, y diciendo los nombres de sus alumnos iba dando a cada padre la carpeta. Cuando escuchaban el nombre de su hijo, los padres se acercaban al escritorio, tomaban la carpeta y regresaban a su lugar, donde veían detenidamente los exámenes que contenían.

¿Por qué en la junta de grupo, la maestra Laura ofreció tan amplias explicaciones sobre la forma de evaluar a los alumnos?. ¿Por qué insistió en la importancia de las "participaciones" para el incremento de las calificaciones?. Parece que estamos ante uno de esos asuntos potencialmente delicados, si no se tratan de manera oportuna y pertinente en un junta con padres.

En la junta con padres, la maestra se ocupó de una doble tarea: por un lado, como tres de sus alumnos habían reprobado dos materias, se encargó de dejar claro ante los padres los factores que influyeron en la reprobación parcial de los tres alumnos. Por otro lado, la forma de evaluar integrando las participaciones de los niños podía resultar extraña para los padres, y provocar cierta confusión entre ellos, pues generalmente la calificación equivale al resultado del examen; así ella se preocupó de puntualizar las cosas que tomaba en cuenta para evaluar e

integrar las calificaciones.

Durante el tiempo que se trató el asunto de las evaluaciones, los padres permanecieron callados, escuchaban con atención a la maestra. Parecía como si supieran que ellos tenían poco margen de intervención en el delicado territorio de los aspectos que integraban las calificaciones. La información sobre los criterios de evaluación, que la maestra dió a conocer en la junta, parecía ser suficiente para respaldarla en el uso y manejo de esos criterios.

En la información de los criterios de evaluación, que la maestra puso sobre la mesa en la junta de grupo observada, estaba presente la precaución de ella por enterar oportunamente a los padres de las cosas que tomaban en cuenta para calificar. Su minuciosa labor de explicación sobre los aspectos que integraban las calificaciones parecía tender a evitar eventuales reclamos paternos por situaciones de reprobación de los alumnos. En el ambiente formal que ofrecía la junta, los padres parecían sostener una aprobación implícita para que la profesora actuara con libertad en el complejo territorio de la evaluación de los alumnos.

b) Las calificaciones.

Otro asunto que ameritaba la puesta de acuerdo entre padres y maestros se refería a las calificaciones parciales de los niños. En el espacio de las juntas de grupo, se discutía muchas veces en torno a los casos de bajos promedios de los alumnos. El caso que enseguida describo es representativo de la preocupación compartida de padres y maestros por las calificaciones de los niños y de los acuerdos que esos asuntos ameritaban. Este caso se registró en la misma junta de la maestra Luisa donde se observó el caso descrito en el inciso anterior.

La maestra tenía un alumno llamado Leonel que, después de dos meses de iniciado el año escolar, tenía 6 de promedio. Según la maestra, el problema no eran sólo las calificaciones, el niño tampoco cumplía con las tareas encomendadas y no terminaba los ejercicios que debía realizar en sus cuadernos dentro del salón de clase. En uno de los cuadernos del niño se podían ver anotaciones hechas por la maestra aludiendo al deficiente trabajo del niño. Sobre una hoja con fecha 10/10/91, estaba anotada la palabra "INCOMPLETO"; con fecha 14/10/91: "NO TERMINO"; con fecha 15/10/91 "NO TRABAJO"; con fecha 16/10/91: "NO TERMINO"; y en un hoja sin fecha, la pregunta: "¿Y TU OPERACION?".

Ante ésta situación la maestra envió un "recado" a los padres de su alumno notificándolos del "deficiente rendimiento académico" de Leonel y solicitando su presencia en la escuela para tratar conjuntamente el asunto. El recado escrito en uno de los cuadernos del niño, y que estaba sin firmar, decía:

"Sr. Padre de Familia. Por medio de la presente le notifico que el trabajo o rendimiento académico de su hijo es deficiente, por lo cual me veo en la necesidad de solicitar su presencia en esta escuela a fin de tratar el asunto y plantear soluciones al respecto. Atentamente: profesora del grupo.
Firma de enterado _____".
(E"-40'')

El padre de Leonel asistió a la junta de grupo al parecer sin estar enterado del recado que había enviado la maestra. Durante la reunión, cuando el señor se acercó a la maestra para entregarle la carpeta con los trabajos de su hijo, que previamente había revisado, la maestra, seria, mirándolo fijamente, exclamó sin preámbulos:

Mtra: "¡Leonel me está fallando mucho! (tono de queja).
Le mandé recaditos en su cuaderno, no sé si lo enseñó a usted o a su mamá...
Sr: Tal vez a su mamá, porque es la que... (tono de timidez) /interrumpiendo a la maestra, titubeante/".
Mtra: Me interesaría que usted también se entere. (tono

firme, seria, interrumpiendo a la vez al padre de familia). ¡Leonel! /llama al niño, buscándolo a la vez con la mirada/. ¡Préstame el recadito que te dí la otra vez, por favor!, ¡el último que te dí!" (tono de exigencia) El niño va hacia su mesabanco y busca el cuaderno en su mochila, después lo lleva a la maestra (E2-40'').

La maestra buscó entre las hojas del cuaderno el recado, al encontrarlo se lo mostró al padre, diciendo con tono de exigencia: "¡Este fue el último recado que le mandé!". El padre pareció leer con cuidado el recado; el niño, que se quedó parado junto a su padre, miraba hacia el piso, con la cabeza gacha parecía apenado. Algunas señoras que estaban paradas alrededor del escritorio, calladas, miraban al señor.

La maestra esperó que el padre terminara de leer el recado escrito en el cuaderno. El niño y el grupo de madres de familia que rodeaban el escritorio, parecían estar a la expectativa. Dirigiéndose al padre del niño, la maestra dijo en voz alta:

"Sí, ¡anda muy mal! (el niño). Yo le he tenido que llamar la atención, hablar con él, al grado de decirle que qué cosa está pasando con él y que si realmente no puede en sexto (año) (tono de impaciencia, seria). ¡Realmente se me hace muy penoso este tipo de situaciones (tono de lamentación)!. ¡El hecho de que ya esté en sexto y que esté sacando seis de promedio!" (tono de preocupación). (E2-40)

El padre parecía apenado; callado, con el cuaderno de su hijo entre las manos, escuchaba lo que decía la maestra. Ella dijo con tono de acusación que el niño no cumplía con las tareas, mientras tomaba el cuaderno de las manos del padre. Hojeando el cuaderno, la maestra mostró al padre una hoja donde estaba anotado un número 3, mientras exclamaba: "¡mire nadamás, tres!". Enseguida, dejando el cuaderno sobre el escritorio, la maestra informó al padre que como el niño platicaba y se distraía lo cambió a una

fila más cercana a su escritorio. Dijo que en el nuevo lugar, ella tenía oportunidad de estarlo "checando" y ver que realmente estuviera trabajando. Lo enteró de que ella le dijo al niño que "ya lo tenía inscrito en otro grupo", al que supuestamente lo iba a cambiar "si no se apura"; dijo también que ante esta advertencia, el niño se comprometió a trabajar. En ese momento, la maestra recurrió a su alumno para que confirmara lo que ella estaba diciendo al padre.

M. L.- "¿Sí o no Leonel?. ¿Qué acordamos?" (tono cariñoso, con suavidad).

Ao.- "Qué me voy a apurar"....(tono de timidez, casi imperceptible, mirando hacia el piso).

M.L.- "¿Ya te vas a apurar? (tono de suavidad). ¿Pero que fué lo que te dije? (tono firme). ¡Ya le dije que le tengo inscrito en otro grupo! / dice dirigiéndose al papá, con tono entre de amenaza y en broma/. ¡Entonces no quiero llegar a esos extremos! (tono de exigencia, seria). ¡Dile a tu papá que realmente sí te vas a poner a trabajar! (le dice al niño, con tono suave) /El niño dice algo que no se escucha/. ¡Pero vélo a la cara, m'hijo! (tono cariñoso). ¡Dile que realmente ora sí le vas a echar ganas!"...

Ao.- "Sí le voy a echar ganas"...(tono tímido, en voz muy baja, mirando hacia el piso). (E2-40'')

Se advirtieron cambios en el tono de voz de la maestra cuando se dirigió al padre y cuando se dirigió a su alumno. Cuando le hablaba al padre su tono era de exigencia y molestia; en cambio, al niño se dirigió en tono suave, cariñoso. De manera enérgica volvió a decir al padre:

"Le digo (al niño) que si le caigo mal ¡a lo mejor la solución está cambiándolo de grupo! (tono de....). ¡Si no le gusta la forma en que yo trabajo podemos hacer un cambio! (tono de seguridad). Se puede dar ese tipo de cambio, de que mandemos (a Leonel) a otro grupo y hacemos intercambio de otro niño que se venga a este grupo (tono de explicación, seria). Para ver si de esa manera mejoramos el trabajo, ¡porque no sé como le vamos a hacer!" (tono de desaliento) (E2-40'').

El padre de familia, que miraba a la maestra y, de vez en vez, al niño que seguía parado junto a él, mirando hacia el piso, le explicó a la maestra que sus propias ocupaciones y las de la madre les dejaban poco tiempo para atender al niño. Lo expresó así el padre, al parecer preocupado.

"Lo que pasa es que yo paso mucho tiempo afuera (de la casa). O sea de que (el niño) llega de la escuela y hasta las cuatro (de la tarde) no hay quien (lo atiende). ¡Y su mamá ya llega apurada (tono de preocupación)... ¡Yo llego hasta las ocho de la noche!" (tono de aclaración)... (E2-40'')

Ante las explicaciones del padre, la maestra dijo que ella comprendía que la situación de la familia era "acelerada", pero pidió al padre que por la tardes dedicaran al niño por lo menos cinco minutos diarios para que realizara "aunque sea una mínima operación, una suma", para que él viera que lo estaban tomando en cuenta y que se estaban preocupando por él. Continuó hablando la maestra sobre el problema de que los alumnos lleguen a la secundaria con "bajas" calificaciones.

"Me preocupa mucho porque ya es el último año y, ¡pues digo, para irse a la secundaria con calificaciones de siete como que sí es bastante crítico! (tono de preocupación). Este mes (Leonel) salió muy bajo. ¡Salió con seis y siete!" (tono de incredulidad). ¡Una calificación sumamente baja!. (E2-40'').

El padre escuchaba a la maestra callado, hacía movimientos con la cabeza como afirmando. Las señoras presentes seguían mirando serias al señor y a la maestra alternativamente, atentas al diálogo. El niño continuaba parado junto a su padre, serio y callado. Finalmente la maestra insistió al padre que revisara y firmara todos los recados que ella enviara, para que el niño se percatara de que sus padres estaban pendientes de él. Lo expresó así la maestra:

"¡Le voy a molestar para que me firme (los recados)!"

(tono de exigencia). Siempre que le mande recados revíselos y los firma, para que él (el niño) vea que realmente se está sobre de él (tono de explicación, seria). ¡Por favor!" (tono de súplica). (E2-40'')

El señor movió la cabeza en señal de aprobación, estaba serio y parecía preocupado. Dándole la mano a la maestra dijo "gracias", despidiéndose. La maestra dijo entonces con cierto tono de optimismo: "¡órale pues!". Enseguida, el señor tomó a su hijo por los hombros, lo llevó hasta su mesabanco, y después de decirle algo en voz baja salió del salón. El niño se quedó sentado en su lugar, callado y serio. Al poco rato, platicaba alegremente con algunos compañeros, mientras la maestra continuaba atendiendo a otras madres de familia.

El análisis del caso antecedente permite identificar la preocupación de la maestra por las bajas calificaciones que estaba obteniendo uno de sus alumnos. Al parecer, la profesora detectó en este hecho una falta de apoyo de los padres para las actividades escolares del niño. En la junta se mostró desalentada y exigente; se encargó de que el padre del niño tuviera claros los riesgos que se corrían si el niño no aumentaba de calificaciones.

En la junta, la maestra Luisa trató de mostrar al padre que ella había cumplido con su parte. Informó lo que había hecho para ayudar al niño: cambiarlo de lugar, revisarle regularmente sus cuadernos, hablar con él, decirle que se podía cambiar de grupo, tratando de comprometerlo para mejorar su trabajo futuro. Recurrió al niño para que confirmara lo que estaba informando. Con todo esto, la maestra parecía poner en evidencia que se habían agotado sus recursos y que necesitaba el apoyo familiar para el niño.

El esfuerzo de la maestra por llamar la atención del padre fue evidente. La advertencia que hizo al niño de cambiarlo de grupo puede tomarse como un recurso de presión para lograr el apoyo que requería. Luisa era una maestra que gozaba de prestigio entre los padres de familia de toda la escuela; era considerada "buena" maestra, "exigente" y "preparada". Muchos padres querían que sus hijos "quedaran" con ella, se lo pedían al inicio de cada ciclo escolar. En este contexto, advertir que Leonel podía ser cambiado de grupo podía funcionar como presión a los padres para que atendieran mejor al niño.

Ante las informaciones, explicaciones y advertencias de la maestra el padre se notó apenado la mayor parte del tiempo. Mencionó, tímidamente, las dificultades de tiempo que él y la madre tenían para atender al niño. No obstante éstas limitaciones, pareció acordar con las recomendaciones de la maestra de dedicar por lo menos cinco minutos diarios al niño, y de revisar y firmar los recados que ella enviaba regularmente. La presencia del padre en esa junta dio a la maestra la oportunidad de solicitar tiempo y atención para su alumno; por su parte, la presencia del padre manifestaba su interés por el desempeño de su hijo en la escuela.

En pasajes como el analizado en esta junta, se pudo identificar cómo un asunto referido a las bajas calificaciones involucraba una fuerte preocupación de la maestra para conseguir apoyo para uno de sus alumnos. En la discusión, la maestra puso en juego argumentos, advertencias y recomendaciones para tratar de obtener la ayuda paterna. Tejió con paciencia exigencias de tiempo y atención para el trabajo de su alumno en el aula, no sólo en el momento de la junta sino mucho antes.

c) Una situación de reprobación de grado.

En la escuela primaria las situaciones de reprobación son asuntos problemáticos ó preocupantes referidos a la evaluación. Entre los maestros del estudio, estos casos ameritaban un procesamiento especial que casi siempre llevaban a efecto con los padres en la última junta de grupo al final del año escolar.

Los maestros estudiados, solían propiciar una conversación privada con los progenitores, al parecer, buscando cierto intercambio sobre la situación de reprobación que para todos resultaba traumática. Generalmente, los maestros explicaban a los padres los motivos que, desde sus criterios, propiciaron la reprobación; esas explicaciones podían incluir recomendaciones y ofrecimientos de ayuda para el futuro que, al parecer, pretendían diluir el desánimo o el enojo que en esas ocasiones manifestaban los padres.

Por su parte, los padres de alumnos reprobados acostumbraban esperar el final de la junta para hablar en privado con los maestros. Escuchaban, a veces con aparente desinterés, las explicaciones y recomendaciones que les ofrecían. Se mostraban impacientes, inconformes, desalentados; a veces, hacían sutiles reclamos por lo que ellos consideraban incumplimientos de parte de los maestros durante el curso.

La reprobación de un alumnos implicaba tensión entre padres y maestros; ésta se ponía de manifiesto en el ámbito privado de la junta de grupo, donde se trataban casos como estos. Maestros y padres parecían saber que tenían que hablar del asunto; que no podían desatenderse de él. Ambos enfrentaban el momento difícil de darse explicaciones ó hacerse reclamos, muchas veces teniendo como transfondo el ambiente de alegría propiciado por los festejos de fin del año escolar.

La privacidad en estos casos era relativa. Antes y después de la junta la información sobre quiénes reprobaban circulaba entre el grupo de alumnos y de padres. De todos modos, las reprobaciones eran aceptadas formalmente hasta que los maestros de grupo hablaban con los padres de los alumnos reprobados. Es probable que, con base en este acuerdo tácito, los maestros y los padres buscaban encontrarse en la junta final.

La tensión que una reprobación puede provocar entre padres y maestros, así como las maneras que ofrece el ámbito de la junta para intentar disolverla se muestra en el siguiente caso. Se trata de una entrevista entre la maestra Luisa de 5o grado y la madre de un alumno reprobado llamado Carlos en la última junta de grupo del año escolar.

Era el día del Festival de Fin de Cursos, en la escuela había un ambiente de fiesta. Música y gente entrando y saliendo de la escuela. Los niños corrían, entraban y salían de los salones sin que nadie les dijera nada. Se veía a las niñas de sexto grado, que ese día iban a recibir su certificado de estudios, pasar en grupitos por los pasillos; llevaban vestidos largos de tul y encaje, guantes y peinados con flores. Niños y adultos las veían pasar, hacían comentarios sobre sus vestidos y tocados. Señoras y señores entraban a la escuela y buscaban un lugar adecuado para poder presenciar el festival; la mayoría buscaba los pasillos de la planta alta, donde se podía ver sin problemas, recargándose en el barandal, hacia la explanada central de la escuela, foro de los festejos.

Una hora antes de que se iniciara el festival, la maestra Luisa se reunió con su grupo de padres en su salón para entregar las boletas de los niños. Fué una junta breve; los padres atendían más a lo que pasaba fuera del aula que a lo que decía la maestra.

Se asomaban por las ventanas, llamaban a alguien que cruzaba por el patio, conversaban en voz alta entre ellos, se reían. No se sentaron en las bancas, como hacían cuando se llevaban a cabo las juntas de grupo; se quedaron de pié, rodeando el escritorio de la maestra, como evidenciando que tenían prisa por salir. En esa ocasión los niños no estaban en el salón; se encontraban en la algarabía de los patios y pasillos.

Después de agradecer a los padres el apoyo que le habían brindado durante el año escolar, la maestra tomó las boletas y empezó a entregarlas. Aunque los niños no estaban en la junta, la maestra iba mencionando los nombres de sus alumnos. Cuando los padres escuchaban el nombre de su hijo, se acercaban y tomaban la boleta. Algunos de ellos decían "muchas gracias, maestra" ó "que la pase bien, maestra". Se quedaban un rato mirando la boleta con detenimiento, la mostraban a otros, comentaban entre ellos; luego salían del salón, apresurados. De pronto, dirigiéndose a una señora a la que estaba entregando la boleta, con tono de preocupación, la maestra exclamó: "¡Carlos que se espere!". La señora, sin decir nada, seria, se dirigió a una banca del fondo del salón y allí se sentó, un tanto alejada del alegre bullicio que hacía el grupo de padres.

La maestra detuvo a la madre de Carlos porque el niño había reprobado el grado escolar. Probablemente, Luisa estaba preocupada por ello, porque antes de la junta, cuando me acerqué a saludarla y felicitarla con motivo del fin de cursos, sin que mediara pregunta expresa, ella me dijo un tanto desalentada:

"Sí, ya terminó otro (curso escolar)...
¡Afortunadamente salimos bien...!. Sólo reprobó un niño
(desaliento). ¡Pero no se podía hacer nada!"
(E2-17).

Parece ser que la maestra Luisa y la madre de Carlos no hablaron inmediatamente después de concluir la junta, porque la plática

que registré entre ellas fué cuando ya el festival había terminado y la escuela estaba vacía. Hablaron a solas dentro del salón de clase; Carlos, el único alumno de ese grupo que reprobó el año, estuvo presente durante toda la plática.

La maestra Luisa, mirando muy seria a la señora, le explicaba que si Carlos reprobó fué porque tenía el "estómago vacío", y si no comía no podía aprender. El niño estaba parado cerca de su madre, mirando hacia el piso lloraba silenciosamente. La señora estaba seria, a veces miraba a la maestra, a veces hacia una ventana, otras miraba a su hijo. La maestra insistió en los perjuicios de una alimentación deficiente, dijo que ella sabía que todos los niños eran "melindrosos", pero que había que "darles de comer a la fuerza". A lo que dijo la maestra, la madre replicó tímidamente:

"No quiere... le digo y no quiere" (E2-17).

La maestra exclamó, con tono de orden, como imitando lo que debía decir la madre a su hijo:

"¡Qué no quiero!. ¡Lo siento mucho!. ¡Te tomas esto!".

Agregó la maestra que "al faltar la salud afecta todo". Dijo que conocía unos casos, porque se lo habían "platicado unas mamás", que a los niños les daban cinco mil pesos para que desayunaran en vez de darles de comer en casa. La señora parecía que estaba molesta, porque miraba hacia una ventana como si no escuchara a la maestra. El niño seguía llorando. Al parecer también molesta, la maestra añadió con tono enérgico:

"Si yo fuera maestra barco, barquillo /se refiere a ser irresponsable/, ¡a mí que me cuesta pasar al niño!. Para mí hubiera sido muy fácil, ¡le pongo seis y pasa!. Pero ese no es el caso, así nadie estudiaría nada, nadamás daría las boletas y ya. ¡Quisiera hacerle entender cual es el caso! (impaciente). No hay ningún problema yo con él o con usted, ¡Aquí se está evaluando

el trabajo académico!" (enérgica). (E2-17)

La señora, al parecer aludiendo a una junta a la cual la maestra citó y no asistió, con tono de reto, dijo mirando a la maestra:

"¡Pero usted no vino!. ¡Cuando la junta para firmar (boletas?), vine y usted no vino!" (entre reclamo y reto). (E2-17)

La maestra, un poco sorprendida, replicó enseguida:

"Sí, me fué imposible venir (tono de seguridad). ¡Pero después vinieron los papás! (tono de reto). Yo entiendo que no pueden faltar al trabajo porque continuamente les están descontando (titubéa)..... ¡Pero no estén esperando (la junta)!. Hay padres que no hay junta y me dicen: sabe qué maestra, revisé los cuadernos y está mal, o está excelente, ¡qué puedo hacer para que siga así?" (explicando, seria). (E2-17)

La señora, muy seria, al parecer sin estar convencida, dijo:

"Bueno, entonces está bien"....(tono de querer terminar la plática). (E2.17)

La maestra insistió, como impaciente:

"Tiene que tomar conciencia señora (segura). Yo creo que este niño no tiene problemas de aprendizaje, ¡lo que pasa es que no come!. Hay que tomar conciencia (titubea)....Bueno, cometi.....cometimos un error (conciliadora). ¡Pero eso no quiere decir que estamos fracasados!" (segura, con tono de optimismo)". (E2-17)

La señora, callada, miraba hacia la ventana. La maestra insistió con tono conciliador:

"¡Para mí mis alumnos son los mejores! (optimista). Me han dicho que es una actitud ególatra, ¡pero para mí son los mejores!. ¡Descarten ese espíritu de desánimo! (mirando al niño). /En ese momento el niño deja de llorar/. ¡Lo que hagámos que esté bien hecho! (optimista). El próximo año, si se le ofrece algo al niño ¡aquí estoy! (animosa). ¡Hay que iniciar de cero pero con el pie derecho!" (optimismo) (E2-17)

La señora, mirando a la maestra, antes de salir del salón junto con el niño, dijo tímidamente:

"Sí, maestra...bueno, muchas gracias" (tono de desánimo). (E2-17)

Cuando la señora salió del salón, tres niñas que estaban paradas en la puerta, alumnas de la maestra Luisa, entraron jubilosas al aula. Al parecer estaban esperando que la madre saliera para hacerlo. Las niñas rodearon a la maestra que en ese momento guardaba algunas cosas en su bolsa, apurándola para que fuera con ellas a una misa que los padres de ese grupo de quinto grado habían mandado a oficiarse con motivo del fin de cursos. Entre la maestra y sus alumnas, hubo la siguiente conversación:

Niña 1.- "¡Ya maestra!. ¡Yá empezó" (la misa) (impaciente)!.
 Ma.- "Sí, ya mero (apurándose aguardar cosas en su bolsa). ¿A qué hora es?".

Niña 1.- "Es a la una (de la tarde). ¡Vamos a llegar tarde!" (impaciente).
 Niña 2.- "¡Ay maestra!, es que usted se echa unos relajos"....(enfado).

Ma.- "Yo los echo o me los vienen a echar"... (molesta, seria).
 Niña 2.- "¡Usted!, porque usted lo reprobó (a Carlos)".....(directa, segura).

Ma.- "¡No, yo no repruebo a nadie (firme)!. Ustedes se reprueban solitos. ¡El se reprobó solito (señala con el dedo el lugar donde unos minutos antes estaba Carlos!" (enérgica, un tanto molesta).
 Niña 3.-"¡Bueno maestra, ya vámonos, vamos a llegar tarde!".../tirando del brazo de la maestra/ (impaciente). La maestra se rió. (E2-17).

En este caso puede verse cómo ante una situación de reprobación, la maestra Luisa buscó la entrevista con la madre del niño reprobado y la madre accedió. En medio del ambiente de fiesta que en ese momento se vivía en la escuela, la maestra y la madre se dieron tiempo y lugar para tratar el asunto.

El salón de clase fue el escenario de la entrevista entre la madre y la maestra. En la privacidad que ese momento ofrecía, la maestra explicó lo que, desde sus criterios, causó la reprobación. Argumentó insistentemente sobre su imparcialidad

ante esa situación. En ese sentido, defendió la justeza de su decisión, según ella, basada en la evaluación del "trabajo académico" de su alumno.

Ante el desaliento de la madre y el llanto de su alumno, la maestra trató de animarlos diciendo que no sintieran que se había fracasado. Ofreció ayuda en caso de que el niño la requiriera posteriormente.

La madre habló poco durante el diálogo. Se mostró desalentada, a veces enojada, mirando a otro lado como distraída o desinteresada. En un momento, ante las explicaciones que estaba dando la maestra, con tono de reto, la madre aludió a su inasistencia a una junta a la que ella misma había citado.

El alumno reprobado fue un testigo mudo de la entrevista entre su maestra y su madre. Lloró casi todo el tiempo, silencioso, como apenado. Pero al mismo tiempo, se percató de las explicaciones de la maestra sobre su situación, del reclamo que hizo su madre, de los ánimos que la maestra trató de infundirles en ese momento. Dejó de llorar cuando escuchó a la maestra hablar con optimismo, cuando enfatizó que para ella sus alumnos eran los mejores.

Hubo otros testigos de la entrevista privada: las tres alumnas que esperaban en el pasillo casi desde el inicio de la entrevista. Ellas observaban desde lejos lo que ocurría en el aula. Es poco probable que las niñas escucharan la plática; pero sabían de qué se estaba hablando. Cuando entraron al salón, después de salir la madre, una de ellas le dió a entender a la maestra que ella misma se metía en problemas ("relajos") al reprobar a alguien, como lo hizo con Carlos. Por su parte, la maestra insistió en que no era ella -sola- quien los reprobaba.

El análisis de las formas en que maestros y padres procesan casos de reprobación de alumnos, problemáticos y estresantes para ambos, muestra la dimensión pública y privada que éstos pueden tener. En estos casos, los límites entre esas dimensiones son difusos; por "cerrado" que sea su tratamiento, de alguna manera es colectivo por la pertenencia de los alumnos a un grupo, como pudo verse en la participación de los niños. Este tipo de casos, de los más problemáticos para maestros y padres, así como el tratamiento que de ellos hacen, forman parte de la historia común de un grupo escolar.

La puesta en común de criterios de evaluación, calificaciones de los niños, o situaciones de reprobación tienen como trasfondo el interés de maestros y padres por el quehacer escolar de aquéllos.

Las concertaciones entre maestros y padres sobre la evaluación, pretenden evitar bajas calificaciones o la reprobación de los alumnos captando mayor atención y vigilancia de los padres en las actividades escolares diarias. Al parecer, también quiere anticipar futuros enojos y reclamos paternos por bajos promedios de los alumnos. Por lo general, el procesamiento de esos asuntos tiende al establecimiento de ciertos apoyos necesarios al trabajo de los niños en el aula.

El tratamiento de asuntos de evaluación puede incluir información sobre ciertas normas para revisar y calificar los trabajos de los alumnos en el aula. Cuando esto ocurre se tocan aspectos relativos a las formas de evaluar de los maestros; entonces los padres conocen esos aspectos especialmente complejos del trabajo en el aula. Así, los padres de familia entran a los terrenos de la evaluación en un salón de clase.

Al abordar con los padres cuestiones sobre evaluación en las

juntas de grupo, los maestros tratan de conseguir el compromiso de los padres para vigilar y sostener las actividades de los niños en el salón. El esfuerzo magisterial para lograr ese compromiso y la ayuda efectiva de los padres, no se entendería si no cosechara frutos.

3.3 ACERCA DE LA ENSEÑANZA.

La intervención de los padres de familia en asuntos concernientes al quehacer del salón de clase ha sido escasamente explorada por investigaciones sobre la escuela. Algunos estudios realizados en escuelas en zonas rurales e indígenas (Bertely 1992, Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez 1979), encuentran que los padres no tiene un interés específico, demandas concretas y una participación efectiva en el territorio del aula. En contraparte, hallaron que los maestros no están interesados por involucrar a los padres de familia en el proceso de "enseñanza-aprendizaje" de sus hijos 6.

En los estudios aludidos, la presencia paterna en la escuela se registró en la asistencia a las reuniones de la Sociedad de Padres de Familia, en la recurrencia de las quejas que formulan ante los directivos, en las aportaciones económicas o en faenas comunitarias y en la participación en proyectos de desarrollo social promovidos desde la escuela. Es decir, se destacan las formas de participación en asuntos relativos a las necesidades escolares fuera del aula.

Por su parte, el estudio de Becker (1976) en los Estados Unidos ha señalado la existencia de "mecanismos de defensa" que los maestros desarrollan para impedir la intervención de los padres en asuntos propios de la enseñanza. Aunque se advierte que estas defensas no son infalibles, en el estudio mencionado se plantea que los padres están excluidos del aula; aunque también se advierte su presencia en otros ámbitos escolares.

En mi estudio he encontrado que el trabajo de los maestros en el aula no está exento de demandas, expectativas, intervenciones y propuestas de los padres de familia relacionados con aquel. Aún sin que ellos estén presentes, los maestros no pueden dejar de

considerarlos en muchas de sus decisiones e iniciativas para trabajar con el grupo escolar.

Muchos eventos que los profesores organizan en su salón, tales como las juntas de grupo, tienen como referente a los padres de familia. Además, los padres están involucrados en algunas actividades relativas a la enseñanza que los maestros promueven en su salón de clase. La relación específica que los padres establecen con el quehacer de los maestros forma parte de la historia del grupo escolar.

El análisis que he realizado de los contenidos y procesos que se ponen en juego en los diversos encuentros de padres y maestros, muestra complejas negociaciones alrededor de algunos aspectos relacionados con actividades de enseñanza. En las juntas analizadas, los acuerdos que maestros y padres construían al respecto, incluían la confrontación de opiniones, criterios, y propuestas para trabajar con el grupo escolar.

Ciertamente, el interés de los padres estudiados por el quehacer escolar de los niños, no se reducía a que sus hijos aprendieran a leer y escribir y dominar las cuatro operaciones básicas, como parece suceder en otros contextos (Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez, 1979: 64). En la escuela del estudio, padres y maestros de grupo, se ocupaban de una gama de cuestiones que tocaban diversos campos de trabajo en el aula.

Los aspectos formativos implicados en alguna actividad, los aciertos y desaciertos de los niños en determinados "ejercicios" y trabajos con contenidos escolares, la importancia de una tarea especial, algunos criterios usados por los profesores para trabajar con el grupo, la necesidad de materiales didácticos de apoyo a la enseñanza, eran sólo algunas de las cuestiones,

referidas al aula, que captaban la atención y ocupación de padres y maestros.

Las necesidades que los maestros tenían del apoyo paterno y el que les podía ser concedido para desarrollar ejercicios, tareas ó experiencias con los niños, conducía a procesos de ajuste entre las distintas necesidades, posibilidades e intereses de padres y maestros al respecto.

En la construcción de acuerdos, padres y maestros se involucraban conjuntamente; situaciones de tensión y desaveniencia se dirimían durante complicadas negociaciones. Casi siempre, después de todo, parte de los padres acababa apoyando las actividades que promovían los maestros; pero tal apoyo nunca estaba dado de antemano. Conseguirlo requería poner en marcha complejas "estrategias de convencimiento" para involucrar a los padres y llegar a tener con ellos una puesta común.

Los maestros del estudio, siempre abrieron el espacio de la junta de grupo para resolver contrariedades, protestas y reclamos de los padres respecto a ciertas actividades de enseñanza. Ya fuera en franca confrontación, pugna difusa ó ardua labor de convencimiento, usaban el espacio de la junta para diluir desacuerdos paternos sobre tareas y actividades del aula. El análisis en este apartado muestra los debates que en ocasiones se desarrollaban entre padres y maestros sobre este aspecto de la vida en el aula, así como los caminos que juntos seguían para dirimirlos.

a) Una actividad difícil para el grupo.

Las actividades de enseñanza que resultaban difíciles para la mayoría de los alumnos del grupo generalmente ameritaban un tratamiento en las juntas de grupo. Los maestros trataban de

establecer con los padres ciertos criterios para el desarrollo de determinadas actividades. El caso que describo es representativo de las concertaciones que este tipo de asunto relativo a la enseñanza implicaba para maestros y padres.

La maestra Luisa había desarrollado en el aula de 6o grado una actividad de matemáticas que consistió en trazar polígonos en los cuadernos utilizando el transportador. Esta actividad corresponde al programa del grado y a una lección del Libro de Texto 7. Este fué un trabajo difícil para la mayoría de los alumnos, especialmente para algunos.

Algunas madres estaban enteradas de la dificultad de este ejercicio en el aula, pues la maestra había dejado de tarea esa actividad. Era tal la dificultad, que unas señoras reportaron en la junta haber comprado transportadores nuevos a sus hijos suponiendo que eso les facilitaría la tarea; y otras dijeron, en la misma junta, haber pensado en buscar a otra persona, distinta a la maestra de grupo, para que les explicara cómo hacer los polígonos y así ayudar a los niños.

En la junta, una señora sacó a colación el asunto. Le dijo a la maestra que a su hija le había costado mucho trabajo hacer los polígonos. La maestra, entonces, dirigiéndose a todos los padres, informó que las primeras figuras que hicieron los niños "salieron horribles", pero después, cuando los niños se percataron que "iba en serio" porque vieron que ella misma "checaba" con el transportador las medidas, "se pusieron a trazar perfectamente". Comunicó al grupo de padres que ella estaba enterada que los niños decían que "era muy sangrona" porque se ponía a medir los polígonos "aunque se tardara una hora". Comentó la maestra, que dos de sus alumnos "más quisquillosos" le pidieron que "les pasara" el trabajo, aunque las figuras no tuvieran las medidas

correctas. También dijo la maestra que no hizo caso de esa petición, sino que exigió un trabajo bien hecho. Comentó a los padres en la junta:

"Amado y Reyna (alumnos de la maestra) decían: ¡Ay, pero maestra!, ¡voy a creer! (tono de asombro) ¡Hasta porque se me pasó un grado! (tono de reclamo) imitando a los niños). ¿No me lo puede pasar? (tono conciliador).

¡No! (tono exigente) ¡Si yo te estoy pidiendo ochenta y cinco grados es porque tú me tienes que dar ochenta y cinco grados!. Yo no te pedí 86 grados!. ¡Pedí 85 y me tienes que dar" 85!. (E2-40'')

Una señora 1, haciendo referencia a lo que decían los niños en relación a la exigencia que estaba comunicando la maestra, comentó en voz alta:

"Dicen los niños: ¡yo no sé cómo le hace la maestra! (tono de asombro, imitando a los niños), ¡pero mide y sale! /que mide los grados con el transportador y sabe si está bien o mal/. Las señoras que están cerca se ríen, mirando a la maestra/" (E2-40'').

Otra señora 2 parece confirmar lo que dijo la señora 1, porque dijo:

"¡Es lo que dicen los niños!. ¡A mí la maestra sí me lo mide! (tono de lamento)". (E2-40'')

La maestra continuó con una breve información a los padres sobre los aspectos que, según ella, estaban en juego en el ejercicio de los polígonos. Sería y segura, explicó la maestra:

"Esto no solo lo hacemos por hacerlo, sino que se hace con una finalidad. ¡Esta (actividad) no solo es para dividir y saber en cuantas partes voy a dividir y en cuantas partes se hace un polígono!. ¡Sino también ahí está la psicomotricidad y la atención!. Si no (se) pone atención, ¡pues (se) va a hacer el polígono como le dé la gana! (tono de disgusto). Es una manera de acostumar (a los niños) a poner atención y hacer bien las cosas (tono de explicación)". (E2-40'').

La señora 3, refiriéndose al mismo ejercicio de trazar polígonos, exclamó con tono de impaciencia: "¡Qué problema, maestra, con eso!". La maestra, mirando a la señora dijo con tono exigente:

"¡Pero eso es conocimiento de quinto!. ¡Esto lo vimos en quinto grado!" (y ahora estaban en 6o).

La señora 3 era madre uno de los alumnos para quienes el ejercicio fue sumamente difícil. En la junta comentó a la maestra que cuando su hijo no podía hacer la tarea ella le dijo que fueran a ver a un muchacho que "regulariza", para que les "explicara" a ambos "lo de los polígonos" porque -siguió diciendo con tono de preocupación- ella también "tenía que entender" para poder ayudarlo.

La maestra respondió a estos comentarios diciendo que esa exigencia de ella fue "la única manera" de lograr que los niños "realmente se pusieran a trazar correctamente". Según ella, los niños sí lograron hacer las figuras con las medidas indicadas; al cabo, reportó la maestra, muy pocos alumnos "salieron bajos" en este ejercicio. Al parecer, ese logro llenaba de orgullo a la maestra porque, en algún momento, con actitud retadora dijo al grupo de padres: "Vean sus cuadernos (de los niños) y verán que una tras otra (trazaron)...¡pero lo lograron!".

Este caso expresa el interés de padres y maestros respecto a una actividad de enseñanza. La maestra parecía tener interés en esta actividad porque implicaba para los niños -según ella apreciaba- el dominio de ciertos aspectos del contenido en cuestión y otros que consideraba formativos, tales como saber en cuántas partes se divide un polígono, medir ángulos correctamente, desarrollar la habilidad para trazos finos, poner atención y "hacer bien las cosas". Las madres, por su parte, mostraron disposición para ayudar a sus hijos en la tarea; aunque hicieron velados reclamos a la maestra por la complejidad de la tarea.

En la junta, las madres fueron informadas sobre parte del

quehacer de la maestra para apoyar a sus alumnos en el trabajo con un contenido de enseñanza. Supieron que si esa actividad implicó para los niños un gran esfuerzo, la maestra dedicó tiempo y atención especial a sus alumnos, cosa que algunos ya habían reportado a sus madres. Se enteraron, además, que en sexto grado los niños aprendían a hacer unas figuras llamadas polígonos y que se usaba el transportador para conocer las medidas de sus ángulos. También supieron por la maestra que éste era un contenido que se veía en grados anteriores.

En este caso, padres y maestra abordaron en la junta una parte del trabajo que ésta realizaba con los niños sobre un contenido del grado. Las posiciones de cada uno respondían a sus diferentes perspectivas sobre el asunto. Para la maestra los niños tenían que aprender a hacerlo bien y contar para ello con su apoyo. Asimismo, esperaba que los padres comprendieran su insistencia al respecto. Estos, por su parte, parecían dudar de la pertinencia de ese tipo de trabajo. Insistían sobre lo difícil que les resultó a los niños. Al cabo, las sutiles protestas maternas, expresadas en la junta se disolvieron ante el contundente informe de la maestra sobre el éxito -según su apreciación- en la actividad desarrollada.

b) Apoyo para tareas especiales.

Un asunto frecuente en las juntas de grupo observadas se refería a las tareas que los maestros encomendaban para complementar ó apoyar las actividades dentro del aula.

Algunas tareas requerían acuerdos con el grupo de padres porque, no pocas veces, los maestros necesitaban su apoyo para promover ciertas actividades educativas en el grupo. Los acuerdos sobre tareas especiales casi siempre involucraban una compleja negociación para conseguir tiempo y apoyo paterno para llevarlas

a cabo.

El caso de la maestra Luisa de sexto grado, que encomendó a sus alumnos una "investigación" en el banco sobre el valor de monedas extranjeras 8, muestra la necesidad de ayuda paterna de la maestra para que todos los niños de su grupo hicieran esa tarea. Al parecer esa necesidad impulsó, en parte, su decisión de convocar a junta al grupo de padres y tratar en ella el asunto (Ver Cap. 2. 2.2 c.).

Cuando abordó el asunto en la junta, la maestra informó, en primer término, que ella había pedido a los alumnos que fueran al banco para "recabar una información sobre conversiones de monedas". Comentó a los padres que algunos niños sí pudieron ir porque sus papás se "organizaron" y que otros "de plano" no fueron. Dijo también que los niños que no llevaron la información al salón, "lógicamente no incrementaron la calificación". Después de esta especie de preámbulo, dijo la maestra al grupo de padres:

"¡Van a decir que yo soy muy intransigente!. ¡Que no comprendo que ustedes trabajan y que no pueden ir los niños solos! (tono de comprensión). ¡He estado esperando este momento /se refiere a la junta/ para que nos pusiésemos de acuerdo!" (E2-40).

Siguió diciendo la maestra que los datos sobre el tema que se encontraron en el libro de texto de matemáticas, no estaban actualizados, y que los niños que ya habían ido al banco "constataron" que esos datos estaban "muy atrasados". Tal vez, suponía que los padres podían pensar que esa visita al banco era innecesaria, porque la maestra dijo:

"La información que les mandé a pedir del banco, van a decir: ¡ay maestra aquí está la información!, ¡está en el libro, en la página tal del libro de matemáticas! (tono de asombro y de desaprobación, como imitando a los padres). ¡Pues sí!, ¡ahí está la información! (tono de afirmación). Pero si vemos la fecha es de mil

novecientos ochenta y tantos. Esa información, de esa fecha, pues ya no nos sirve (tono de explicación). Es más. Los propios niños /se refiere a los que fueron al banco/ constataron que esa información (la de los libros) está muy atrasada a la información que ellos trajeron (del banco).... (E2-40)

Asimismo, la maestra argumentó sobre la importancia que podía tener para los niños el hecho de que ellos "buscaran su propia información", principalmente, dijo, por estar en sexto grado. Parecía también suponer que los padres podían esperar que ella hiciera la investigación proporcionando a los alumnos los datos requeridos, porque dijo:

"!Ay la maestra no se puede poner a investigar ella solita; (tono de incredulidad, como imitando a los padres). ¡Pues sí!, yo ya lo sé hacer, a mí no me cuesta trabajo (tono de seguridad). Yo investigo y se los doy (los datos). ¡Pero ese no es el caso! (tono de firmeza). Ellos (los niños) tienen que estar preparados para buscar su propia información (tono de explicación). ¡Por eso nos vemos en la necesidad, principalmente ahora en sexto, de mandar a los niños a investigar" (E2-40).

La maestra calló y miró a los padres sonriendo. Hubo segundos de silencio en el salón. Algunos padres miraban a la maestra, otros hablaban en voz baja entre ellos, cuchicheándose. Con apariencia tranquila, la maestra pidió entonces a los padres "propuestas" propias para "resolver el pequeño problema" y que todos los niños "colaboraran" en sus investigaciones y llevaran la tarea al salón de clase. Dijo la maestra:

"Entonces, ¡pues se reciben propuestas para darle solución a este pequeño problema! (tono de optimismo). ¡Pues no es un gran problema! ¿verdad? (tono conciliador). ¡Yo creo que sí lo podemos solucionar... ¿o no les parece? (como animándolos)". (E2-40)

La mayoría de los padres y madres presentes hablaban en voz baja. Se escuchaba rumor de voces en el salón. La maestra, tras unos segundos de silencio, insistió en que los padres hicieran alguna propuesta porque, dijo, ella no podía "obligarlos" a llevar a los

niños en una fecha determinada. La señora 1 levantó la mano y preguntó:

"¿De que alguien lleve a los niños, maestra?".

Pareció que la maestra no escuchó la pregunta porque no respondió. En cambio, sugirió que se organizaran "grupos de señoras", las que pudieran y tuvieran tiempo, para que por turnos llevaran a los niños al banco. La señora 2 intervino, aludiendo a una experiencia que ella tuvo cuando llevó a su hija a la Feria del Libro, también por encomienda de la maestra. Pareció plantear de manera implícita que la propia maestra se ocupara de llevar a los alumnos al banco. Dijo la señora en voz alta:

Sra 2.- "¡En la exposición de libros /se refiere a la Feria del Libro/ donde los mandó (a los niños), ¡hay demasiada gente! (tono de desaprobación). ¡Tardan muchísimo para darles informes (a los niños)! (tono de impaciencia) Entonces, están yendo sus maestros, porque (si no) nadie les hace caso. ¡(Con los maestros) los pasan más rápido..! (firme, seria)".

Ma.- "¡El problema aquí sería doble! (levantando el tono de voz, interrumpiendo a la señora). A mí no me costaría nada llevarlos (tono de explicación, calma). Pedir permiso a la dirección y demás, ¿pero que implica eso?. ¡Implica un gasto! (tono exigente). ¡Porque yo no me voy a atrever a llevar (a los niños) en un pesero o en un camión! (tono de advertencia). Yo tendría que pedir un camión (tono de seguridad). ¡Y realmente el camión no nos va a cobrar mil pesos!. ¡Fácil unos ochenta, cien mil pesos! (tono de asombro). ¡Entonces imagínense!. Cada vez que yo diga: tenemos que ir, ¡no van a estar ustedes pagando! (tono de desaprobación) ¡Por ahí no le veo la solución!" (terminante). (E2-40)

Ante lo que dijo la señora 2, la maestra argumentó la inconveniencia de su velada propuesta. Interrumpiendo a la señora, advirtió supuestos gastos de transporte que los padres tendrían que solventar si ella llevara a los alumnos. Cortante, dijo abiertamente que "por ahí no veía la solución". Después de un breve silencio en el salón, la señora 3 dijo a la maestra:

"Los ejercicios que van a ir a trabajar en grupo, y que van a ir a trabajar a un lado... (tono de desacuerdo) /mueve la cabeza cono negando/. ¡Precisamente por la conducta! (tono de intolerancia). ¡Viendo la edad (de los niños), ya uno sabe más o menos...! (tono de desánimo). ¡Yo le iba a preguntar si era muy necesario que fueran (al banco)! (tono exigente)" (E2-40).

Ante esto, la maestra, un tanto impaciente, exclamó dirigiéndose al grupo de padres:

"¡(Los niños) no andan en la calle! (tono de impaciencia). ¡Ay, va a haber oportunidad de que se me vaya de pinta! (tono de lamento como imitando a los padres). Yo creo que uno como padre puede ver la manera de ayudarlos (a los niños) a salir, pero también de estarlos checando, ¿no? (tono de seguridad, firme). Cuando regresen, ¡revisárles! (tono de recomendación). (E2-40).

Los padres platicaban entre ellos. La maestra los miraba seria. La señora 4 preguntó:

Sra 4.- "¡Maestra!. ¿Y la tarea es para el lunes?" (era jueves).

Ma.- "Sí, es para el lunes (firme)".

Sra 2.- "Si hay que esperar (en el banco) ¡se pierde toda la mañana!" (tono de desaprobación) (E2-40).

La maestra, mirando a la señora 2, misma que antes intervino para hacer la propuesta de que la maestra llevara a los niños, y señalando a la señora 5 que estaba sentada en una de las bancas del frente, exclamó:

"¡La señora (5) se hizo cargo de llevar a los niños! / la señora 6, sentada cerca de la 5, mueve la cabeza en señal de afirmación/. ¡No me dejaré mentir!. Creo que para los niños (ir al banco) fue una experiencia bastante buena (tono de seguridad). ¡A lo mejor los niños han entrado a un banco (acompañando) a su papá a hacer algún trámite (tono de explicación). ¡Pero en este caso, ellos eran los importantes ahí!". (E2-40)

Los padres miraban a la señora 5 quien, en efecto, había acompañado a algunos niños al banco. Ella estaba muy seria

mirando a la maestra. La maestra a su vez miraba al grupo de padres, como a la expectativa. La señora 6 levantando la mano, dijo:

"¡Sí maestra!. ¡Mañana yo voy a mediodía! (al banco). Los (niños) que quieran ir...como a las doce (del día)".

La maestra miró a la señora, sonrió, y con entusiasmo hizo una propuesta concreta:

"¡Me interesaría saber si se puede formar un grupo! (tono de exigencia). ¡De tres mamás por ejemplo!. Si alguna tiene tiempo, pues que diga en este momento: ¡yo me hago cargo y no sólo me llevo a mi niño, sino me llevo a cuatro más! (tono de optimismo, como imitando a una mamá)" (E2-40).

La señora 2, volvió a intervenir diciendo:

"¡Pues yo trabajo maestra, pero estoy dispuesta a pedir un día de permiso para (dedicar) el día!. ¡A ver a quien me llevo!. ¡Yo estoy dispuesta! (tono firme)."

La señora 7 dijo:

"¡Maestra!. ¡Un niño o niña que quiera la llevo hoy en la tarde!".

La maestra, entusiasmada, dijo:

"¿Hoy la lleva usted?. ¡Ya hay dos propuestas!. Para hoy.../señala a la señora 7/...y la señora (que) iría mañana (señala a la señora 6). Es lo que decía, que fuera un grupito de mamás, ¡porque que tal si se anotan todos (los niños) con una señora! (tono de broma). ¡La señora no se puede llevar a los veinticinco (alumnos)!. ¡Imagínense! (tono de optimismo, contenta)".

Los padres se ríen, siguiendo la broma de la maestra. Se percibe que el ambiente se relaja. Una señora más 8, intervino y con optimismo, dijo:

"¡Yo voy ahora (hoy), maestra!".

La maestra, dirigiéndose a todos los padres, con el mismo optimismo, exclamó:

"¡A ver, entonces ya están! (tono de entusiasmo,

sonriendo). ¡Dos (señoras) para hoy y una para mañana!. ¡Aquí está la mamá de Carlos y la mamá de Ema (para hoy), y para mañana la mamá de Edith!. ¡Por lo menos ya solucionamos el problemita de todos! (tono eufórico, visiblemente contenta). Entonces, se ponen de acuerdo con las señoras para saber que día les tocaría ir ...para que se puedan organizar y se puedan llevar a los niños" (E2-40).

Los padres hablaban en voz alta, se percibía un ambiente relajado en el salón. Había risas y ruido de voces. Algunos niños se levantaron de su salón y salieron, otros fueron a las bancas de otros compañeros; conversaban entre ellos. La maestra se veía complacida, entusiasmada. Después de unos minutos pasó a tratar otro asunto.

El análisis de este caso muestra una de las negociaciones que se llevaban a cabo en las juntas de grupo para conseguir que los padres apoyaran el desarrollo de tareas especiales.

El interés de la maestra porque sus alumnos acudieran al banco a recabar información sobre valores de diferentes monedas, estaba centrado -dijo- en tener información "actualizada" para tratar el tema de conversión de monedas en el año de 1991. Algunos datos relativos a 21 monedas extranjeras se presentaban en el libro de matemáticas de los alumnos, pero correspondían a los valores de años atrás a la fecha de edición del libro.

La actividad también tenía para ella otros propósitos, como preparar a los niños para indagar por ellos mismos, proporcionarles "buenas" experiencias educativas, incrementar su calificación y propiciar su participación en "investigaciones" relacionadas con los contenidos del grado.

El dilema para la maestra era que sin el apoyo de los padres de familia, la actividad no podía llevarse a cabo. La maestra esperó

el momento de la junta para -como ella expresó- "ponerse de acuerdo" con los padres y conseguir ese apoyo. El acuerdo transitó por argumentaciones y contraargumentaciones, preocupaciones y necesidades, así como a veces propuestas encontradas.

En sus argumentos la maestra resaltaba los beneficios que la actividad en el banco podía tener en la formación y calificación de los niños. A través de sus razonamientos buscó que algunas madres se "organizaran" para que todos los alumnos fueran al banco. Incluso, les hizo una propuesta al respecto: que un grupo de tres mamás, por turnos, llevara a los niños al banco. Esta propuesta, como ya señalamos en el Cap 2, estaba sustentada en lo que la maestra sabía que ya habían hecho algunas madres para apoyar esa tarea. Sin embargo, pese a que ya algunas madres habían procedido así, la propuesta de la profesora fue rebatida y discutida antes de ser aceptada.

Finalmente, prosperó la propuesta de la maestra. Una señora se apuntó para llevar a los niños el mediodía siguiente. Otras dos señoras más se comprometieron para ese mismo día. Incluso la madre (Sra 2) que al principio parecía hasta molesta con la actividad, se propuso llevar a los niños pidiendo un día de permiso en su trabajo. Después de muchos estira y afloja, la propuesta fue aceptada y tres madres de familia se ofrecieron para acompañar a los niños. La maestra reportó meses después de la junta que, en este caso, todos los alumnos habían cumplido con la tarea encomendada.

Es frecuente suponer que el apoyo de los padres en algunas actividades asociadas a la enseñanza, es algo dado sin mayor complejidad, que pasa por una obligación o disposición incondicional de los padres. En el polo opuesto suele suponerse

que los padres de entrada evitan participar en ese tipo de cosas, que no se interesan; sin embargo, al documentar etnográficamente, en las juntas observadas, las negociaciones respecto a la necesidad de ayuda de los maestros para ciertas tareas, así como los esfuerzos que implican para los padres el otorgarla, es posible ver que los acuerdos al respecto implican tensiones y debates entre unos y otros. Para los maestros, conseguir tiempo y apoyo de los padres relacionados con la enseñanza es todo un logro.

Cuando las ayudas para las tareas se consideran inadecuadas por parte de los maestros, se presenta otra faceta en las negociaciones entre padres y maestros. Los maestros suelen reclamar a los padres por las ayudas que, según ellos, los alumnos están recibiendo de manera inadecuada, de personas distintas a los padres, o aun de los padres mismos si ellos les "hacen" los trabajos a los alumnos.

En las juntas observadas se registraron varios de estos casos donde se trató sobre las tareas de los alumnos. El que muestro a continuación es uno de ellos. Se trata de los reclamos que el maestro Rubén hizo a los padres por la ayuda que los niños de su grupo de tercer grado estaban recibiendo en una escuela a la que asistían por la tarde. Por iniciativa del maestro el asunto fue tratado en la junta y manifestó su desacuerdo al grupo de padres.

El maestro estaba enterado, por comentarios de sus alumnos y de algunas madres del grupo, que algunos de ellos asistían por la tarde a esa escuela que "funcionaba en la colonia". Era una "escuela de regularización" 9 -dijeron los niños al maestro días antes de la junta- donde las maestras les ayudaban en las tareas y los "ponían al corriente". Con esta información en la mano, Rubén calificó una tarea de matemáticas que consistía en dibujar

en el cuaderno, usando una regla, líneas rectas de medidas previamente indicadas.

A una de sus alumnas que había trazado perfectamente las líneas rectas, le puso en su cuaderno "8" de calificación y las palabras "NO AYUDAR" en color rojo. Ya en la junta, el maestro comentó a la madre de esa alumna que puso las palabras "no ayudar" en el cuaderno porque "estaba seguro que la ayudaron y no lo hizo ella".

Rubén no quería que sus alumnos tuvieran este tipo de ayuda pues -según su apreciación- así las tareas no eran fieles al esfuerzo de los niños ni compaginaban con el avance real de éstos en las actividades en el aula. El maestro comentó a la observadora, después de la junta, que cuando revisó la tarea encomendada, al día siguiente de encargarla, encontró que algunos niños que en el salón "hicieron mal el ejercicio" porque "no podían", en la tarea "sacaban diez". Para el maestro esto no podía ser. Indagó entre los niños y se enteró de la ayuda que recibían en la escuela de regularización. En la junta dijo a los padres:

"Un niño por ahí no sabía. ¡Por arte de magia sacó diez de calificación!. Hasta dije: oyes, ¿quién te enseñó a hacer esto?. ¡En la escuela de regularización que vamos de cuatro a cinco o de cuatro a seis (de la tarde)! (tono de gusto, imitando la voz del niño).
(A otra niña) ¿Quién te ayudó?. ¡En la escuela donde yo voy la maestra me ayudó a hacer la tarea! (tono de gusto, imitando la voz de la niña). Y le puse 'no ayudarle', porque va a esa escuela de regularización en la tarde"(firme). (E2-42)

La madre de la niña, que estaba presente en la junta, reaccionó ante los comentarios del maestro, porque un momento después se acercó al maestro con el cuaderno de su hija en la mano, abierto en la hoja donde el maestro había puesto la nota y un número "8". Señalando enfáticamente la hoja, con tono de reclamo, le dijo al

maestro:

"¡Maestro!, ¿aquí es donde dice que de plano la ayudé? /señala la hoja/. ¡No, pero aquí no la ayudaron! ¡Nadie, ella lo hizo sola! (tono de protesta, enérgica)". (E2-42)

El maestro tomó el cuaderno y hojeándolo enérgicamente, buscó una de las hojas y mostrándosela a la señora, al parecer molesto, dijo con tono de seguridad:

"Me dí cuenta aquí, ¡mire!. ¡No pudo!. ¡Aquí está mal!"

En seguida el maestro leyó en voz alta una nota escrita en esa hoja, con letras grandes y rojas: "Poner atención a las rectas". Siguió hojando el cuaderno y cuando tuvo enfrente una hoja que tenía marcado el número 10, el maestro con tono de incredulidad y moviendo la cabeza negativamente dijo mirando a la señora: "¡después ya me saca diez!". La señora respondió rápidamente: "¡Ah sí!, ¡pero nadamás le expliqué yo!. Le dije: ¡aquí está mal y corrige!".

El maestro pareció no escuchar el comentario de la señora. Continuó hojeando el cuaderno. Mostró otra hoja a la señora donde estaba marcado un número 7, y enérgico dijo:

"¡Aquí tiene siete porque está mal!. Porque le faltó. ¡Mire!. Marca dieciseis y eran diecisiete /se refiere a los centímetros que tenían medir una líneas rectas/. Y aquí, ¡mire!. Le puse ocho porque estoy seguro que le ayudaron y no lo hizo ella" .(E2-42)

La señora haciendo un gesto de desaliento, como explicando de nueva cuenta al maestro, exclamó:

"¡Es que ella sacó los palitos y hasta aquí llegó dieciseis. Eso yo se lo revisé, nadamás le expliqué. ¡Ella solita! (lo hizo). Yo le rectificué. Inclusive le dije: ésto esta mal!". (E2-42).

La señora 2, que parecía seguir con atención el diálogo entre el maestro y la madre de la niña, dijo refiriéndose a la "escuela de regularización".

"¡Pero sí les ayuda mucho!. Yo pienso que sí los ayuda, más que nada porque...."

El maestro, mirando a la señora 2, interrumpiéndola, respondió con firmeza:

"Bueno, usted porque quizá trabaja. ¡Pero las personas que están en el hogar!. Que digan (a los niños): mira a tal hora vas a hacer la tarea (firme), ¡vete a jugar!. Pero a la hora, ¡la tarea! (tono de recomendación)". (E2-42)

Finalmente, el maestro dijo a los padres que los cuadernos escolares eran la "carta de presentación" del trabajo de los niños. Según él, en ellos se podía "ver" el avance que los alumnos tenían en las actividades en el aula; desde su perspectiva las calificaciones que se anotaban en ellos eran "hechos" que reflejaban "la verdad" de lo que sabían los niños. Al parecer, Rubén suponía que si los niños obtenían calificaciones altas con ayuda y no por esfuerzo propio, éstas no eran confiables, porque rematando, dijo a los padres en la junta:

"Yo les puedo poner diez (a los niños en los cuadernos). ¡Pero no saben nada!. Nomás por dejar...." Más vale decirle: mire tiene cinco, tiene seis, tiene ocho. Le puedo decir tiene diez, pero si no lo hace bien en sus cuadernos, ¿pues cómo?". (E2-42)

Lo que el maestro pedía a los padres era que sus alumnos realizaran, bien y sin ayuda, las tareas que él encomendaba para casa. Las observaciones que él hizo del trabajo de los niños en el aula, de sus desaciertos en una actividad específica, y las noticias que tenía sobre la asistencia de algunos alumnos a una "escuela de regularización" donde les ayudaban a hacer la tarea, hicieron que desconfiará de los avances rápidos, de un día para otro, de algunos alumnos.

A varios les puso una baja calificación, que no correspondía a las tareas bien hechas presentadas en los cuadernos. Al parecer, fue una medida del maestro para tratar de evitar que esos alumnos fueran ayudados en esa escuela. El asunto llegó a la junta para ser tratado con todo el grupo de padres. El maestro usó el ejemplo de dos alumnos, en particular de una alumna, para abordar una cuestión, que a su entender, involucraba a todo el grupo escolar. Con estos comentarios sobre el trabajo individual de dos alumnos, el maestro Rubén puso sobre la mesa una cuestión que para él ameritaba un tratamiento colectivo. En efecto, como reportó una madre de ese grupo, "casi todos los niños" del grupo iban a "los cursos de regularización".

Durante la junta, cuando una madre de familia encaró al maestro, al parecer tratando de demostrar que su hija realizó la tarea sin ayuda, Rubén, firme, acudió al cuaderno de la niña para señalar a la madre algunas hojas donde él había hecho anotaciones anteriores, marcando errores en los trazos de las líneas. Ante éstas anotaciones, el repentino acierto en un ejercicio semejante que la niña hizo en casa, parecía increíble, "arte de magia" dijo Rubén.

La madre, por su parte, insistió en que ella "nadamás" le había explicado y revisado las líneas que la niña trazó sin ayuda. Reiteró, una y otra vez, que su hija había realizado sola el trabajo en casa. Los argumentos de la señora y su tono de inconformidad, imprimieron a la reunión un momento de protesta paterna por calificaciones de los niños, que consideraban injustas.

La valoración de una actividad de enseñanza, en el caso descrito, se discutió en un contexto de confrontación. En la junta, el maestro enfrentó la protesta de una madre de familia; refutó uno

a uno los argumentos de la madre sobre, según ella, el trabajo bien hecho de la niña. Rubén esgrimió pruebas que para él eran irrefutables: las observaciones que él hacía de la labor diaria de los niños, las evidencias en los cuadernos escolares de ejercicios mal resueltos en días anteriores y la información de varios alumnos sobre la ayuda que recibían.

En la junta el maestro asentó ante los padres los aspectos que él tomaba en cuenta para calificar las tareas de sus alumnos. El grupo de padres tomó nota de ello. Así, los padres supieron que el maestro estaba atento al trabajo de los niños en el aula, que se fijaba en sus desaciertos y en los avances que tenían día a día. Supieron también que "revisaba" las tareas y que las confrontaba con las actividades en el salón de clase. Se enteraron que para Rubén, los ejercicios resueltos en los cuadernos escolares eran reflejo de lo que "sabían" los niños; y que para él las ayudas inadecuadas podían desvirtuar esa fidelidad.

Todos los padres se enteraron de la inconformidad del maestro por la ayuda que recibían sus alumnos en la escuela de regularización; se percataron cuánto le importaba que tal ayuda sustituyera el trabajo de los niños y de la atención que ponía en ello al calificar las tareas. Se dieron cuenta que si el maestro sospechaba que los niños habían sido ayudados en la tarea, él no iba a poner notas altas; antes bien, se iba a basar en lo que conocía del trabajo de sus alumnos en el aula.

Si bien el maestro trató el caso con una madre de familia en particular, todos los presentes siguieron con atención los comentarios del maestro. Incluso, una señora, distinta a la madre, intervino con su punto de vista sobre la asistencia de los niños en la "escuela de regularización", en el sentido de que "sí

les ayuda mucho". El maestro, firme, recomendó en cambio que las madres que "estaban en el hogar" estuvieran pendientes de que los niños hicieran solos la tarea. El maestro fue contundente en su negativa de que ayudaran a sus alumnos a hacer la tarea.

Atrás de los argumentos y acciones que el maestro manifestó en la junta, se advierte un esfuerzo por explicar y hacer respetar algunas condiciones para trabajar con los niños en el aula. La importancia que para el maestro tenía este asunto se manifiesta por haberlo tratado en una junta con todos los padres, donde dirimió una protesta materna y asentó, para el futuro, una condición de trabajo que para él era indispensable.

c) Ayuda para el trabajo de los alumnos.

Las juntas de grupo observadas eran ámbitos privilegiados para acordar sobre el trabajo con el grupo en el aula, sin embargo, no era el único. En momentos de encuentro informales, padres y maestros se ocupaban de tratar problemáticas de alumnos individuales sobre cuestiones concernientes a la enseñanza.

En muchas de las visitas imprevistas que los maestros estudiados recibían en su salón, en días y horas normales de clase, se tomaban acuerdos sobre el trabajo de los niños en el aula. El caso de una visita que tres madres de familia hicieron al maestro Rubén de tercer año (resumida en el Cap 1. 1.1), ilustra cómo padres y maestros se involucran en cuestiones relacionadas con la enseñanza. En esa ocasión, las señoras llegaron al salón después de haber participado en una faena escolar. Cuando entré al salón el maestro me informó que las señoras habían ido a preguntar sobre como iban sus hijos.

Dentro del aula, parados alrededor del escritorio, con cuadernos y libros abiertos sobre éste, el maestro y las señoras

conversaron sobre actividades recién desarrolladas en el aula. Dos niños, hijos de las señoras, presenciaron de cerca el intercambio. A la señora Patricia el maestro le dijo que su hija "sí sabe los ejes de simetría", a lo que la madre contesta que sí trabaja, que "sacó cinco en los quebrados y en las fracciones decimales", pero que después que ella le explicó ya mejoró. También habló con la señora Maria sobre el ejercicio de "mayor y menor" en matemáticas. A continuación describo la interacción entre esta señora y el maestro.

Rubén informó a la madre de las dificultades que su hijo tenía en ese "ejercicio"; además, trató de que ella viera la forma correcta de hacerlo, al parecer buscando que después pudiera auxiliar al niño en las tareas.

Con el cuaderno del hijo de la señora Maria en las manos, pasando las hojas una a una, el maestro Rubén iba leyendo algunas notas que él había escrito con anterioridad en el mismo cuaderno: "aquí no trabajó en clase", "aquí se confundió". La señora, seria, mirando el cuaderno dijo que "sí, los confunde". El maestro y la madre se referían a la dificultad del niño para identificar los signos de "mayor que" y "menor que" 10; porque sobre la hoja que miraban estaba escrito lo siguiente:

5 8

Poniendo el cuaderno sobre el escritorio, señalando uno y otro número, el maestro preguntó a la señora Maria: "¿cuál es mayor y cuál es menor?". La señora, tímidamente, dijo que "el ocho". Entonces, el maestro dijo en tono de orden:

"¡A ver, póngamelo!. Ahí lo tiene ¿he? (señala uno y otro signo, con tono de advertencia). ¿Cómo va a usted a poner el cinco?, ¿cómo? (exigente)" (E2-34)

La señora tomó un lápiz inclinándose sobre el cuaderno como para

escribir, pero se detuvo, titubeó, no escribió. Pareció dudar. El hijo de la señora estaba parado junto a ella; miraba a su madre y a su maestro alternativamente. Las otras dos señoras y la niña de una de ellas, estaban calladas, mirando el cuaderno. El silencio en el pequeño círculo alrededor del escritorio, contrasta con el ruido que el resto de los alumnos hacían al platicar, correr, salir y entrar del salón.

Al percatarse del titubeo de la señora, Rubén insistió con tono suave, calmado, diciéndole:

"A ver, aquí, veálo usted.../señala uno y otro signo de los que están marcados en la hoja/. Con calma, no se ponga nerviosa..."

Las señoras, los niños, el maestro, y la observadora miraban a la señora. Entre el número cinco y el número ocho la señora dibujó el signo que representa "menor"; y enseguida exclamó con tono de seguridad, mirando al maestro: "Mayor, ¿no?. ¡Es mayor el ocho...y menor el cinco!" . Quedó así en el cuaderno:

5 8

El maestro miró a la señora y movió la cabeza en señal de afirmación. La señora dijo con tono de alivio, mirando a las otras señoras, que su hijo "todavía los confunde", refiriéndose a los signos en cuestión. Rubén, al parecer satisfecho, dirigiéndose a la misma señora, sonriendo, le pidió que apoyara al niño para que éste mejorara las calificaciones. Dijo Roberto:

"¿Sí me entiende?. Hay tiempo para todo. Si usted quieren mejorar las calificaciones (del niño), apóyelo usted porque no me dá tiempo (conciliador). ¡Veinte minutos que usted le dedique en la nohcecita!. Si quiere mejorar sus calificaciones, ¡fórcelo, fórcelo, fórcelo, impúselo, fórcelo!. Bueno, ¡usted ya sabe, hágame ese favor!". (E2.34)

Mientras el maestro hablaba, las señoras, el niño y la niña que rodeaban el escritorio, parecían muy atentos. Para ese momento, el ruido en el salón había aumentado. Los niños corrían, jugaban, gritaban. La señora Patricia se tapó las orejas con la manos e hizo un gesto de molestia. Sólo entonces Rubén pareció percatarse del ruido, se dirigió al grupo de niños y con tono enérgico, dijo:

"¡Esos jóvenes!. ¡Qué pasa con ustedes!. Tienen trabajo, ¿no?. ¡Ya se acabó la fiesta, caballeros!" /dá un par de palmadas, caminando hacia un grupito de niños que discute en un rincón del salón/. (E2-34)

Después de hablar con los niños, el ruido disminuyó y Rubén volvió al escritorio. Trató con otra de las señoras un asunto referido a la conducta de su hija en el salón.

El análisis de este caso muestra una faceta de las negociaciones de padres y maestros alrededor de las actividades en el aula. Me refiero a las solicitudes de apoyo que los maestros acostumbran hacer a los padres cuando éstos acuden eventualmente al salón. En esta ocasión, las señoras llegaron de manera imprevista; Rubén no las esperaba, pero "aprovechó" la visita para pedir ayuda a una de ellas.

En esta ocasión, el interés de la Sra. María y el maestro era sobre la dificultad de su hijo con el contenido en cuestión; a propósito de ello el maestro condujo a la madre para resolver el asunto del signo, como lo tenía que hacer los niños. Así la madre pudo hacerlo correctamnete y otras parecieron percatarse del significado de los signos en cuestión y de la solución del ejercicio que los niños debían realizar.

Entre el reducido grupo de madres que se encontró con el maestro, circuló información sobre cómo el maestro anotaba en los

cuadernos sus apreciaciones sobre el trabajo diario de sus alumnos. Por otra parte, la solicitud explícita que el maestro hizo de tiempo, apoyo e impulso para sus alumnos, así como el esfuerzo de una madre para resolver un ejercicio del aula, su alivio al percatarse de que podía hacerlo correctamente, que podía ayudar a su hijo, fueron aspectos que entraron a formar parte de la experiencia escolar de esas madres de familia.

El análisis, en este sentido, muestra que en ocasiones, la visita inesperada de las madres al aula abre la posibilidad de atender asuntos puntuales de los niños o del grupo, relacionados con el quehacer en el salón de clase, en medio de un ambiente informal. En general, en este tipo de encuentros se habla de cosas que son importantes o preocupantes para los padres y para los maestros, pero sin la formalidad que se adopta en las juntas de grupo, cuando ambos contraen de manera sistemática, compromisos conjuntos para apoyar la labor en el aula.

Con todo y lo sorprendente que las visitas paternales puedan resultar para los maestros, en éstas, como en el caso expuesto, madres y maestro se involucran en la revisión puntual del trabajo de los niños con algunos contenidos. Esto sucede porque los maestros y algunas madres tienen en mente los problemas y dificultades de los alumnos con los contenidos que están trabajando en el aula.

En este apartado traté de mostrar cómo los acuerdos de padres y maestros en torno a la enseñanza expresan su interés común por el quehacer de los niños en el aula. Estos acuerdos ponen sobre la mesa diversas necesidades magisteriales para trabajar con el grupo y con alumnos individuales; y sacan a la luz los límites y posibilidades de los padres para apoyar la labor de los maestros.

La discusión y confrontación de intereses y necesidades relativas

al trabajo en el salón de clase implica, para los maestros, poner en juego complejas estrategias de convencimiento para lograr puestas en común con los padres. En el ámbito de las juntas de grupo, estas estrategias forman parte medular de las concertaciones para apoyar el trabajo de los alumnos en el salón.

Alrededor de las propuestas, sugerencias y solicitudes de apoyo para trabajar con los niños, que los maestros hacen al grupo de padres en la junta, se van tejiendo razones, argumentos, réplicas y objeciones para lograr la meta. Al parecer, las tácticas seguidas por los maestros, tratan de orientar posibles resistencias y disputas paternas hacia el logro de los requerimientos para trabajar con el grupo. En efecto, los padres acostumbran discutir las propuestas de los maestros; contraargumentan, cuestionan la necesidad de los trabajos encomendados, se oponen a las sugerencias de los profesores para resolver urgencias.

Los padres ejercen así una defensa de su tiempo, casi siempre afectado por las iniciativas y propuestas de los maestros. Así, los acuerdos sobre cuestiones asociadas a la enseñanza resuelven la tensión entre las necesidades de los profesores para trabajar en el aula y los límites de los padres para otorgar apoyo.

Por otra parte, el procesamiento de estos acuerdos involucra la defensa de criterios, decisiones y maneras magisteriales de hacer las cosas en el aula. Son acuerdos que perfilan las formas de trabajo de los maestros con un grupo escolar.

Cuando padres y maestros elaboraban acuerdos relacionados con aspectos vinculados a la enseñanza, siempre se tocaban, de pasada, algunos contenidos escolares que se estaban tratando en el salón de clase. Esta información circulaba entre los padres;

entonces podían enterarse de los temas que correspondían a determinado grado y obtenían algunas referencias sobre fórmulas, operaciones, fechas, lugares, nombres. Además, también conocían los aspectos educativos que, según los maestros, se desarrollaban con las actividades que promovían dentro y fuera del aula.

Las negociaciones sobre actividades relativas a la enseñanza, en las juntas de grupo, propiciaban una aproximación de los padres a la labor de los maestros. Los padres conocían algunos de los contenidos y propósitos pedagógicos involucrados en las actividades del aula, que les informaban los maestros. Se enteraban de las maneras en que ellos vigilan y cuidan la labor de los niños, de sus formas de tratarlos y convocarlos al trabajo. Las concertaciones referidas a la enseñanza, abren así la posibilidad de socializar las formas de trabajo de maestros y alumnos en un salón de clase.

CONCLUSIONES.

La negociación sobre tópicos relacionados con actividades de enseñanza, se nutre en el interés común que maestros y padres tienen por el quehacer de los niños en el aula; aunque no deja de involucrar desavenencias, confrontaciones y disputas entre padres y maestros. La concertación y el conflicto son parte del mencionado interés conjunto por los niños.

En el estudio de cómo construyen acuerdos los padres y maestros en el ámbito formal de las juntas de grupo, destaca la base histórica que las sustenta. La historia particular de cada grupo explica los contenidos y sentidos de los acuerdos que establecen padres y maestros para apoyar las actividades en el aula. Muchos de los acuerdos que toman en las juntas de grupo respaldan formas de hacer las cosas en el salón de clase que no están sancionadas por la normatividad escolar. Diversos criterios, decisiones y prácticas referidas al trabajo con los niños se legitiman entre padres y maestros, durante el curso de las concertaciones que llevan a cabo en esos encuentros formales.

Los acuerdos tejidos en torno a cuestiones asociadas a la enseñanza demuestra que ese campo no es propiedad privada del maestro. Los acuerdos en este rubro tienen su importancia para el mantenimiento de las actividades diarias en el salón de clase, quiere decir, para el sostenimiento del trabajo de maestros y alumnos en el aula.

El procesamiento de acuerdos con los padres requiere de los maestros el saber abordar asuntos de manera individual y colectiva con ellos. También requiere de la sensibilidad de los profesores para tratar algunas cuestiones en los ámbitos privados a los que apelan los padres. El tratamiento de lo diverso y lo común de los padres, del carácter público y privado de las

cuestiones, de la relación individual y colectiva con los padres, pone de manifiesto la diversidad de recursos que los maestros usan para trabajar con ellos. Múltiples estrategias para el trabajo conjunto se expresan en los caminos de concertación que juntos recorren maestros y padres.

El análisis destaca el componente político - o micropolítico- de los acuerdos sostenidos por padres y maestros de grupo. Las concertaciones sobre el quehacer en el aula, que padres y maestros desarrollan en la vida diaria escolar, muestran intereses diversos, a veces en conflicto, referidos al trabajo en el aula. Atrás de todo acuerdo existe un conflicto potencial o en curso; cuya negociación pone en juego el poder que cada quién tiene, la competencia de cada uno para usar los recursos que tiene a la mano para mantener y defender sus propios criterios y derechos respecto a la educación de los niños.

Por lo tanto, la tesis sostiene que en los acuerdos de padres y maestros para apoyar el quehacer en el aula, se expresan una diversidad de expectativas, perspectivas y valoraciones respecto a las maneras de hacer las cosas en el salón de clase. El consenso posible se construye, no está dado de antemano. Al ocuparse de construir acuerdos entre ellos, padres y maestros contribuyen a la constitución cotidiana de la escuela.

NOTAS.

1.- En el capítulo séptimo, artículo 21, del Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de la República Mexicana (SEP 1976-77) correspondiente a la disciplina, se establece lo siguiente: "Quedan proscritos los castigos corporales, de crueldad mental, las penas infamantes a los alumnos y la expulsión o separación de alumnos sin consulta a la Dirección General de Educación Primaria". Por otra parte, en el mismo reglamento se asigna a los maestros la "responsabilidad" del orden de cada grupo de la escuela (art. 18), así como la de "reprimir los desórdenes con serenidad y buen criterio"(art. 20-d).

2.- Una maestra de quinto grado, por ejemplo, marcaba en los cuadernos de los niños sellos que indicaban una "buena" o "mala" conducta, a fin de que los padres, al revisarlos, se percataran del comportamiento de los niños en el salón. Otra maestra del mismo grado tenía escrita en el pizarrón una lista con los nombres de los niños que, según ella, pertenecían al "club de los flojitos". El nombre del niño que consideraba más incumplido ocupaba el inicio de la lista; como la maestra decía, ocupaba "la presidencia del club". La lista de nombres cambiaba, según los niños iban cumpliendo o no con las tareas y trabajos encomendados, pero siempre estaba en el pizarrón. Los padres podían verla cuando iban al salón de clase.

3.-Trazar "ejes de simetría" es una actividad que corresponde a un contenido de matemáticas de tercer grado. Específicamente, este contenido tiene el propósito de clasificar figuras simétricas y no simétricas con respecto a un eje. (Libro de Texto de Matemáticas. Tercer Grado. 1991:70).

4.- En el documento "Información para Padres de familia ó Tutores"(S/F) difundido por la SEP, se establece de manera escueta que los padres de familia tienen derecho a la información concerniente a los procesos de evaluación. Este documento, sin embargo, no se había elaborado en el tiempo en que se realizó este estudio.

5.- Libro para el Maestro. Sexto Grado. 1992. p.162-163.

6.-En un estudio realizado en escuelas rurales se señala:

"...se encontró una falta de interés por parte del personal de la escuela por involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, también encontramos, entre los padres, una ausencia de exigencias concretas en este sentido. Los padres se preocupan de sus hijos aprendan a leer y escribir y a dominar las cuatro operaciones básicas.

Sin embargo, aquí parecen acabarse las preocupaciones de los padres por el trabajo académico de sus hijos." (Schmelkes, Cervantes, Apravkin, González y Márquez. 1979: 64)

7.- Libro de Texto de Matemáticas. Sexto Grado. 1991: 40-45.

8.- Las llamadas "investigaciones" están apuntadas como "sugerencias metodológicas" para los temas de Ciencias Sociales en el Libro para el Maestro de Sexto Grado (1992:162-3). Por otra parte, conocer los valores de algunas monedas extranjeras en pesos mexicanos es parte de un contenido de matemáticas de sexto grado, referido a hacer conversiones de monedas utilizando tablas de equivalencias (Libro de Texto de Matemáticas. Sexto Grado. 1991: 37-39). En otra investigación (Carvajal 1988:156), realizada 5 años antes de este estudio, se ha documentado cómo un maestro de 6o grado de otra escuela, trata con los padres sobre la visita que los alumnos tendrían que realizar al banco para "investigar los tipos de cambio de las monedas más importantes". Al parecer, se trata de la misma actividad para el contenido referido en el programa de sexto grado.

9.- Algunos maestros, durante los períodos de vacaciones, suelen impartir cursos solicitados y pagados por los padres a los alumnos que van "atrasados". Se supone que al asistir a ellos los alumnos se regularizan en sus estudios. Estos cursos eventuales son conocidos entre los padres y los maestros como "cursos de regularización". Son diferentes a los llamados de "recuperación" que en algunas épocas y regiones han sido pagados por el Estado, para que niños reprobados puedan proseguir poco después en el grado siguiente.

10.- En el programa de matemáticas de tercer grado (Libro para el Maestro. Tercer Grado. 1991:66), unidad 1, se sugiere que el alumno establezca relación de orden entre números naturales menores a 100; específicamente, se indica que "compare pares de números ayudándose con alguna de sus representaciones y diga cuál es mayor y cuál es menor".

REFLEXIONES FINALES.

Las reflexiones finales que presento están encaminadas hacia tres planos del trabajo. El primero se refiere a los aportes de esta investigación para el conocimiento de la escuela, así como a las perspectivas que ofrece de nuevas indagaciones en el campo. El segundo plano se ubica en el terreno de la crítica a las concepciones de los padres de familia como un conglomerado pasivo, desinteresado ó excluido del trabajo escolar de sus hijos; los resultados del presente análisis han permitido mostrar que los padres tienen una participación activa en ciertos aspectos del desarrollo de las actividades dentro del aula. En el tercer plano, las reflexiones se orientan a la contribución de este estudio a los procesos de formación de maestros; en este sentido, considero que los contenidos, prácticas y sentidos que se han documentado, concernientes a la compleja relación que tiene lugar entre padres y maestros en la escuela, son susceptibles de traducirse en propuestas curriculares para la formación de maestros.

Conocimiento de la escuela. Documentar etnográficamente la expresión singular del proceso de trabajo conjunto de padres y maestros **en** una escuela primaria, tiene implicaciones para el conocimiento de la escuela en su dimensión cotidiana. Es probable que los espacios y contenidos de ese trabajo varien en cada escuela, dada la particular trayectoria histórica de los grupos escolares; pero el análisis realizado informa acerca de un proceso cuya presencia puede suponerse está presente en todas las escuelas, aunque con rasgos particulares. Ese trabajo, históricamente constituido, sostiene aspectos importantes de las actividades; en ese sentido, forma parte orgánica de la institución escolar.

El trabajo de padres y maestros de grupo, refiere a uno de los procesos a través de los cuales los sujetos se apropian de la escuela y la hacen suya; ese trabajo compartido involucra las maneras locales en que padres y maestros se relacionan con la

escuela. Los singulares momentos de encuentro, las inéditas negociaciones, las diversas cuestiones que maestros y padres discuten en relación al trabajo con los niños, son expresiones particulares que remiten a las amplias relaciones de construcción social de la escuela.

Quiero señalar, que de acuerdo a los resultados del análisis, es posible afirmar que los padres de familia tienen una participación activa en el trabajo de los maestros dentro del aula. Los bajos ingresos y la escasa escolaridad de los padres estudiados, no clausuraron esa participación. Este hallazgo permite tomar distancia de la afirmación de que a menor escolaridad de los padres menor intervención en el proceso educativo de sus hijos; seguramente los padres más escolarizados cuentan con mayores recursos y oportunidades al respecto, pero este estudio demuestra que tal relación no es tan directa.

Es claro que este estudio no agota el análisis de las interacciones de padres y maestros en las escuelas. Apenas ilumina una parte de ellas. Es necesario hacer mayores y más densos análisis para dar cuenta cabal de las implicaciones de ese trabajo en las tendencias de continuidad y transformación de las primarias mexicanas; no obstante, pueden advertirse algunas perspectivas de indagación.

Una de ellas se orienta hacia la búsqueda de las formas y contenidos de la participación de los padres que están ausentes en la escuela. Si los padres, como sujetos de la escuela, establecen y mantienen una relación con el trabajo de los maestros más allá de su presencia física en el aula, cabe hacerse la pregunta: ¿qué pasa con aquellos padres que rara vez van a la escuela, ó que no hablan con los maestros?, ¿cómo ambos tienen noticia de sus mutuas preocupaciones?. Aproximarse a esos padres permitiría explorar ese "lado oscuro" de la presencia paterna en la escuela y en el quehacer del aula.

Otra veta descubierta por el estudio se orienta hacia los saberes que los maestros ponen en marcha para trabajar con los padres de sus alumnos. El análisis detectó algunas estrategias que los maestros despliegan para manejar la heterogeneidad del grupo de padres y lograr puestas en común, para trabajar con ellos de manera individual y colectiva; sin embargo, no se llegó a indagar sobre la innovación y circulación de los múltiples recursos que los maestros usan para trabajar con los padres. Tampoco se consideraron los procesos reflexivos que, probablemente, los maestros ponen en juego al trabajar con los padres. Ambas cuestiones, que sólo pudieron vislumbrarse durante el desarrollo de este estudio, podrían ser objeto de futuras investigaciones sobre el campo.

Finalmente, sería interesante explorar la presencia de la escuela en el ámbito social y familiar (Rockwell 1989); es decir, ubicarse empírica y conceptualmente en espacios, contextos y momentos de la vida familiar para buscar ahí las formas en que la escuela se hace presente en los hogares. Encontré algunos indicios que aluden a la importancia de la escuela en la organización doméstica; por ejemplo, cómo las tareas escolares articulan esfuerzos de varios miembros de las familias, las valoraciones sobre el trabajo de los maestros que circula entre los padres, y los ritmos y tiempos familiares afectados por el calendario escolar. Un estudio de la escuela desde espacios no escolares abordaría un campo poco explorado todavía por la investigación educativa.

Sobre la participación activa de los padres. Es opinión común que los padres de familia se encuentran desligados de la escuela, especialmente los no escolarizados. Como ya hemos advertido, estas opiniones obedecen a una visión de la escuela y del aula como ámbitos cerrados a la acción concreta de los sujetos; no se sostiene desde una perspectiva que asume que la escuela es una institución construida por las prácticas y usos de todos los sujetos involucrados en ella.

El fuerte arraigo de una visión de la escuela determinada por normas y roles predefinidos, ha permeado los ámbitos de la política educativa. En relación a la educación primaria, en el reciente Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se afirma que:

La participación de los padres de familia en apoyo a la educación de sus hijos ha sido por lo general de poca trascendencia, debido en buena medida a la falta de mecanismos que permitan una acción más comprometida y responsable de aquellos y de la sociedad en su conjunto (SEP. 1989,37)

Algunos estudios sobre la escuela pública en México -anclados en esa misma visión de la escuela-, coinciden con los postulados de política educativa que niegan una participación efectiva de los padres en la escuela. En uno de estos estudios (Guevara Niebla 1992:17) se afirma que las leyes vigentes sobre educación excluyen a la sociedad, cuando "validan" y "refuerzan" la desarticulación entre la escuela y la comunidad, entre padres de familia, autoridades y maestros.

De afirmaciones como las anteriores se derivan propuestas diversas. Desde crear mecanismos escolares, administrativos y jurídicos para "inducir", "promover" y "posibilitar" la participación de los padres en el quehacer educativo, bajo el supuesto de que ésta no existen (SEP 1989); hasta la de ampliar la participación de la "sociedad civil" (padres de familia, ejidos, sindicatos, empresarios) en los Consejos Municipales y Estatales de Educación para "conceder a los padres de familia mayores facultades para el control, evaluación y gestión de las escuelas" (Guevara Niebla 1992:79).

El problema que advierto en las propuestas señaladas, encaminadas a "fortalecer" la participación de los padres en asuntos de la escuela, es que parten del supuesto de que la existencia de ésta - si la hay- es poco trascendente, desarticulada e irrelevante para el quehacer educativo. Como el presente estudio demuestra, padres

y maestros asumen y llevan a cabo, de manera sistemática, diversos compromisos, acciones y aportaciones para mantener las escuelas y las actividades en el aula. Desconocer este trabajo significa negar una parte importante de la realidad educativa.

El estudio que presento permitiría hacer otras propuestas en relación a la participación de los padres en la escuela. Atendiendo al nivel de los programas y acciones concretas, recomendaría que en vez de proponer la apertura de espacios para el encuentro de maestros y padres -como si éstos no existieran-, se reconocieran formalmente los momentos de trabajo con los maestros que ya existen. Se trataría en todo caso de propiciar las mejores condiciones institucionales, en cada escuela, para que este trabajo se realice sin detrimento del tiempo destinado a la enseñanza.

Reconocer esos momentos de trabajo no quiere decir que se burocratizen. Es decir, que se pretenda que éstos respondan a un plan previamente elaborado donde se fijen fechas y horas para los encuentros ¹. Son las exigencias y condiciones que impone el trabajo con cada grupo de alumnos las que determinan los lugares y momentos de trabajo.

Valorar lo que realizan juntos maestros y padres equivaldría a reconocer la complejidad que implica el trabajo de enseñanza, en particular aquellos aspectos que se vinculan con los padres de familia. Ese reconocimiento validaría un ámbito del trabajo docente que ha sido negado como tal por el sentido común, por la política educativa y por las propuestas pedagógicas. Por otra parte, reconocer lo que hacen maestros y padres para sostener las actividades en el aula; el tiempo, esfuerzo y trabajo que aportan a la escuela, sería un paso importante en la búsqueda de caminos reales para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los actuales intentos para propiciar la participación de los padres - desde el supuesto de que la que tienen es irrelevante- conllevan

una serie de sugerencias para que los padres ayuden a estudiar a sus hijos. Así, se pide a los padres que, entre otras cosas, establezcan horarios fijos para las tareas escolares, estén pendientes de las dificultades de aprendizaje que tengan los niños, lean cuentos en presencia de los niños, asistan a la biblioteca con ellos, utilicen el diccionario, corrijan los "borradores" que escriben sus hijos, escriban cartas y recados frente a los niños, hagan ejercicios de imaginación con ellos, declamen poemas, definan problemas de la vida cotidiana y discutan la forma de resolverlos con los niños, aplicando las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división 2.

"Escolarizar" a los padres, por decirlo de algún modo, resulta arbitrario si atendemos a las labores propias que ellos tienen que atender. No quiero decir que los padres no estén pendientes del quehacer escolar de sus hijos; pero planter esto como una serie de acciones estipuladas desde un "deber ser", alejadas de sus condiciones reales de vida, no creo que se encamine a lograr lo pretendido.

Formación de maestros. Esta tesis sostiene que así como los maestros requieren de apropiarse de saberes específicos para trabajar con los niños en el aula (Mercado 1989); también los requieren para conocer, interesar e involucrar a los padres en el trabajo relativo al grupo. Establecer una relación de trabajo con los padres es importante para los maestros, de ello depende - en parte- la legitimidad de la escuela y del propio maestro ante la comunidad y las autoridades educativas (Aguilar 1986).

Es decir, el análisis muestra que la relación con el grupo de padres es un aspecto del oficio de ser maestro relevante para respaldar el desarrollo de las actividades de aula. No obstante, por lo general, en los programas de formación docente, no se reconoce que las relaciones de maestros y padres son parte constitutiva del trabajo docente, y que los maestros requieren

saber manejar la relación con padres para trabajar con ellos y conseguir su apoyo. La poca importancia otorgada a estos asuntos, ha determinado que en esos programas no se traten como temas específicos de estudio, o se aborden de manera fragmentada.

Implícitamente, se asume que tales cuestiones dependen de la buena voluntad o carácter de los maestros, de la "intuición social" (Waller 1985) que pudieran expresar en su labor diaria, o del sentido común que se que tienen para vincularse con la comunidad. Mi trabajo demuestra - por el contrario- que los maestros necesitan saber manejar una serie de recursos y estrategias para trabajar con la diversidad de padres; y que este trabajo demanda dedicación y esfuerzo en las jornadas diarias de los maestros.

En el ámbito de las escuelas normales, por ejemplo, las relaciones de maestros y padres se atisban actualmente en diferentes espacios curriculares; aunque pocas veces ameritan un tratamiento a nivel de contenidos específicos, necesarios en la formación como educador.

En ámbitos extracurriculares, la relación con padres de familia, se trata como una serie de recomendaciones a los estudiantes para que logren involucrar a los padres en acciones escolares, interesarlos en eventuales cursos relacionados con el desarrollo integral del niño, y hacerlos participar en talleres diversos organizados por la escuela. En contraparte, suele haber una serie de consejos a los padres para que apoyen a sus hijos en el trabajo escolar.

Aún valorando la importancia formativa que las referencias anteriormente señaladas pudieran tener para los futuros maestros, puede decirse que la mayoría de ellas se han distanciado de lo que realmente importa para favorecer el trabajo de aula. Lo que efectivamente hacen los maestros y padres en la escuela, los asuntos que les preocupan y ocupan, los intereses comunes que los convocan a trabajar conjuntamente, se tratan marginalmente en los planes de estudio de formación de maestros.

Frente a la capacitación para documentar historias de familia, integrar diagnósticos comunitarios, elaborar proyectos de bienestar social, y organizar talleres o cursos para los padres, los aspectos referidos al trato con padres concretos y heterogéneos, vigilantes, demandantes e involucrados en el quehacer escolar de los niños, no se recuperan como saber necesario para el oficio del maestro.

Así, no existen espacios curriculares donde se trate con los futuros maestros las maneras de conocer al grupo de padres y ganarse su confianza; los caminos para detectar expectativas paternas, posibles exigencias e intereses inmediatos y mediatos. No se analiza cómo los maestros enfrentan desacuerdos con los padres, negocian apoyos, establecen acuerdos y construyen consensos. Tampoco se discuten las mejores maneras de convocar a los padres; ni cómo considerar la heterogeneidad de padres y lograr puestas en común. Existe un vacío para aproximarse a las valoraciones que los padres tienen respecto al trabajo en el salón; y otro más para mostrar las estrategias docentes encaminadas a trabajar individual y colectivamente con ellos.

En este sentido, la presente investigación puede constituir un referente analítico para el estudio, en los ámbitos de formación de maestros, de los aspectos del trabajo docente relacionado con los padres de familia. La descripción que ofrece sobre los contenidos y significados de las relaciones en que ellos se involucran para favorecer el trabajo, puede articular una propuesta curricular específica sobre estos temas.

Esa propuesta curricular tendería a traducir los resultados de esta investigación en temáticas específicas susceptibles de ser analizadas en ámbitos académicos; además, trataría de incorporar los aportes de otros estudios sobre el campo. En el marco de la preocupación existente por vincular la investigación y la docencia, tal propuesta significaría todo un reto.

NOTAS.

1.- A raíz de la implementación de la Carrera Magisterial, en una escuela primaria de Xalapa, Ver. se ha asignado a los maestros de grupo un tiempo a la semana para que se ocupen de atender con los padres asuntos relacionados con alumnos individuales; este tiempo es contabilizado como parte de su carga de trabajo. Esto ocurre desde el supuesto de que no existen esos espacios para atender a los padres; en lugar de valorar el trabajo que de hecho los maestros hacen con ellos.

2.- Una propuesta de este tipo puede verse en el folleto dirigido a los padres de familia "Ayúdelos a Estudiar Mejor" (S/F) editado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., de la Secretaría de Educación Pública.

BIBLIOGRAFIA.

Aguilar, C. (1986) El Trabajo de los Maestros, una Construcción Cotidiana. Tesis de Maestría en Ciencias. México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Alonso, J (Ed), R. Aguilar, A. Arroyo, I. Cisneros et al. (1980). Lucha Urbana y Acumulación de Capital México: Ediciones de La Casa Chata.

Assaél, J., V. Edwards., G. López. y A. Edduar. (1989) Alumnos, Padres y Maestros: la Representación de la Escuela. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Ball, S. (1984) "Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment.". En Life in School. The Sociology of Pupil Culture, M. Hammersley y P. Woods (Eds.) Inglaterra: Open University Press.

Ball, S. (1989) La Micropolítica de la Escuela. Barcelona: Ediciones Paidós.

Becker, H. (1976) "The Teacher in the Authority System of the Public School". En The Process of Schooling M. Hammersley y P. Woods. Londres: The Open University.

Bertely, M. (1992) "Adaptaciones Escolares en una Comunidad Mazahua". En Investigación Etnográfica en Educación. M. Rueda Beltrán y M.A. Campos (Coords.) p: 211-233. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bourdieu, P (1977) La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Barcelona: Laia

Carvajal, A. (1988) El Margen de Acción y las Relaciones Sociales de los Maestros: un Estudio Etnográfico en la Escuela Primaria. Tesis de Maestría en Ciencias. México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Delamont, S. (1985) La Interacción Didáctica. España: Cincel-Kapelusz.

Descombe, M. (1985). "El Aula Cerrada". En Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente. 103-108. E. Rockwell (comp.). México: El Caballito, SEP.

Erickson, F. (1989). "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza". En La Investigación de la Enseñanza, II (Métodos Cualitativos y de Observación), M.C. Wittrock (comp.). Barcelona,

España: Paidós Educador.

Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell. (1983) "Escuela y Clases Subalternas". Cuadernos Políticos 37 70-80. México: Era.

Feiman-Nemser S y Floden, R. (1986) "The Cultures of Teaching". En Handbook of Research on Teaching. Third edition. M.C. Wittrock (Ed.) Nueva York: Macmillan Publishing Company y Londres: Collier Macmillan Publishers.

Fernández Enguita, M. (1993) La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1976) Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI.

Foucault, M (1983) "The Subject and Power". En Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics H.L. Dreyfus. y P. Rabinow. 202-226. Chicago: The University of Chicago Press (2a. ed.).

García, S. y L. Vanella (1992) Normas y Valores en el Salón de Clase. México: Siglo XXI.

Geertz, Cl. (1987) La Interpretación de las Culturas México: Gedisa.

Guevara, G. (1992). "El Malestar Educativo". Nexos 170 Vol.XV 21-36. México.

Guevara, G.(comp.). (1992) La Catástrofe Silenciosa. México. Fondo de Cultura Económica.

Hammersley, Martyn. (1976) "The Mobilisation of Pupil Attention". En The Process of Schooling. A Sociological Reader. M. Hammersley & P. Woods. 104-115. Inglaterra: The Open University Press.

Hammersley, M. y G. Turner (1984) "Conformist Pupils?" En Life in School. The Sociology of Pupil Culture. M. Hammersley. y P. Woods (Eds.) 161-175. Inglaterra: Open University Press.

Heller, A. (1977) Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.

Jackson W., Ph. (1986) The Practice of Teaching. Nueva York: Teachers College Columbia University.

Lightfoot, S.L. (1978) Worlds Apart: Relationships between Families and Schools. Nueva York: Basic Books.

Luna, M.E. (1993) Los Maestros y la Organización del Trabajo en

el Aula: los Alumnos como Referente Básico. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Malinowski, B. (1986) Los Argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona: Península.

Mercado, R. (1985) La Educación Primaria Gratuita, Una Lucha Popular Cotidiana (Cuadernos de Investigación educativa 17). México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Mercado, R. (1986) "La Construcción de la Documentación Etnográfica", en La Práctica Docente y su Contexto Institucional y Social Reporte de Investigación. Vol.3. Rockwell, E. Ezpeleta J (coords.), R. Mercado., C. Aguilar. y E. Saldoval. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Mercado, R. (1989a). "Una Reflexión Crítica sobre la Noción 'Escuela-Comunidad'", en La Escuela, Lugar del Trabajo Docente, 47-54. México: DIE/CINVESTAV/IPN. (Primera edición 1986).

Mercado, R. (1989b). "El Trabajo Cotidiano del Maestro en la Escuela Primaria", en La Escuela, Lugar del Trabajo Docente, 55-61. México: DIE/CINVESTAV/IPN. (Primera edición 1986).

Mercado, R. (1990) "La Escuela en la Memoria Histórica de las Comunidades. Una construcción Colectiva". Nueva Antropología 42. 73-87. México.

Mercado, R. (1991) "Los Saberes Docentes en el Trabajo Cotidiano de los Maestros", en Infancia y Aprendizaje 55 59-72 Madrid.

Montenegro, J. y Valdés G. (1994) "Acercamientos a la Relación entre Padres de Familia y Maestros en los Problemas de Deserción y Separaciones Escolares", en Memorias del Primer Simposio de Educación 267-278. Galván, L.E., M. Lamóneda., M.E. Vargas., y B. Calvo (coords) México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

Muñoz Izquierdo C. y M. Ulloa. (1992) "Cuatro Tesis Explicativas de las Relaciones entre la Pobreza y las Desigualdades Educativas: una Reflexión Apoyada en el Caso Mexicano". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXII, No. 2, 11-58 México.

Rockwell, E. (1986) "Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa". Enfoques, 29-56. Bogotá: Centro de Investigaciones. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) La Escuela, Relato de un Proceso

de Construcción Inconcluso (Documentos DIE Núm.2). México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Rockwell, E. Mercado, R. (1989) "La Práctica Docente y la Formación de Maestros". En La Escuela, Lugar del Trabajo Docente, 63-75. México: DIE/CINVESTAV/IPN. (Primera edición 1986).

Rockwell, E. (1989) Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico (1982-1987) (Documentos DIE). México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Schmelkes, S., Cervantes, M., Spravkin, P., González, P., y Márquez M. (1979) "Estudio Exploratorio de la Participación Comunitaria en la Escuela Rural Básica Formal". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. IX, 4. 31-70. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

Schmelkes, S. (1994) "Calidad de la Educación y Formación Docente". Educación. La Revista de Educación. Año 2. Núm 6. Abril-mayo-junio. Guadalajara: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.

Schmukler, B y Savigliano, M. (1988) "Cooperación y Autoritarismo en el vínculo familias y escuela". En: Cuadernos de Antropología Social V.1 No. 2. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Talavera. M.L. (1992) Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes en Primer Grado. Estudio Etnográfico. Tesis DIE. No. 14. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Tedesco, J.C. (1983) "Crítica al Reproductivismo Educativo". Cuadernos Políticos 37, 56-69. México: ERA.

Tedesco, J.C. (1989) "Los Paradigmas de la Investigación Educativa", Universidad Futura (2), 3-16. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Waller, Willard. (1967). Sociology of Teaching. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc. Publicado por primera vez en 1932.

Waller, Willard. (1985). "¿Qué Obtiene el Maestro de la Experiencia?". En Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente, 21-22. E. Rockwell (comp.). México: El Caballito, SEP.

DOCUMENTOS:

Circular 001 para la Educación Primaria. (1993). México: Secretaría de Educación Pública.

Circular 001 para la Educación Primaria. (1994). México: Secretaría de Educación Pública.

Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia. (1990) México: Secretaría de Educación Pública.

Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de la República Mexicana. (1980) México: Secretaría de Educación Pública.

Libro para el Maestro Sexto Grado (1992) México: Secretaría de Educación Pública.

Libro para el Maestro Tercer Grado (1992) México: Secretaría de Educación Pública.

Español Sexto Grado. Ejercicios (1991) México: Secretaría de Educación Pública.

Matemáticas Sexto Grado. Ejercicios (1992) México: Secretaría de Educación Pública.

Español Quinto Grado. Ejercicios (1991) México: Secretaría de Educación Pública.

Español Tercer Grado. Ejercicios (1991) México: Secretaría de Educación Pública.

Matemáticas Tercer Grado. Ejercicios. (1991) México: Secretaría de Educación Pública.

S.a. (s.f) Guía Práctica 6. Conceptos Básicos, Ejercicios y Actividades para los Alumnos de Sexto grado. De Acuerdo con los Programas Oficiales en Vigor: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales. México: Fernández.