

Coordinador Académico de Aula XXI/México

Carlos Ornelas

Profesor de Educación y Comunicación

Universidad Autónoma Metropolitana

Christopher J. Martin

La Educación Primaria en Tiempos de Austeridad

Aula XXI

Santillana

Título original:

Schooling in Mexico. Staying in or Dropping out.

Copyright © 1994 Avebury, England.

La educación primaria en tiempos de austeridad

Aula XXI/Santillana/México

Dirección editorial: Antonio Moreno Paniagua

Edición: Laura M. Valencia Escobar

Diseño de portada: Rocío Echávarri Rentería

D.R. © 2004 por Editorial Santillana, S. A. de C. V.

Av. Universidad 767, Col. Del Valle

03100, México, D. F.

D.R. © 2004 por Christopher J. Martin

Primera edición: noviembre de 2004

ISBN: 970-29-1241-5

Miembro de la Cámara Nacional de la

Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 802

Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

Presentación

Carlos Ornelas

Índice

Presentación

Prefacio

Agradecimientos

Introducción: 10 años después

Con Martín Ortiz González y Elsa Guzmán Flores

EL APROVECHAMIENTO EDUCATIVO

LOS ÍNDICES DE POBREZA EN LA ÚLTIMA DÉCADA DEL SIGLO XX

Pobreza y educación

Programas gubernamentales de apoyo a la educación en México

LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

LA REFORMA ADMINISTRATIVA

LAS CONDICIONES LABORALES DEL MAESTRO

LA MIRADA A LA ESCUELA

LA CARRERA MAGISTERIAL Y LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL MAESTRO DE BASE

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO EN SERVICIO

LA RELACIÓN CON EL SNTE

REFLEXIONES FINALES

1. Modernización educativa en la era posmoderna: educación y austeridad en México

FRACASO ESCOLAR Y RECORTES DEL PRESUPUESTO PÚBLICO

CÓMO ANALIZAR Y EXPLICAR EL FRACASO ESCOLAR

RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA

Maestros y usuarios: el meollo del asunto

Privaciones en el hogar

Relaciones de trabajo de los maestros

Maestros y alumnos: intentar aprobar a todos

EL MUNDO DEL MENOR

2. El sistema educativo mexicano: reforma, descentralización y modernización

PROBLEMAS CENTRALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: EDUCACIÓN PARA TODOS VERSUS SELECTIVIDAD

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN MASIVA EN MÉXICO

De la cantidad a la calidad mediante la “devolución dirigida”

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA LOCAL Y LOS CAMBIOS ADMINISTRATIVOS RECIENTES

3. Las escuelas: cómo se construye la desigualdad en el ámbito local

LA ECOLOGÍA SOCIAL DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 59

EL CONTEXTO ADMINISTRATIVO: INTEGRACIÓN VERTICAL DE LA ENSEÑANZA

EL PROCESO DE TRABAJO

Un día de labores

Sustracciones y adiciones al día de trabajo

LAS HERRAMIENTAS DEL OFICIO

Recursos materiales

El currículum

4. Currículum: ¿oficial, oculto o inexistente?

INTRODUCCIÓN

LUPITA Y LA ESCUELA JUSTO SIERRA: REGLAS, TRABAJO Y DEDICACIÓN DEL MAESTRO

MARÍA, MAESTRA DE LA ESCUELA BENITO JUÁREZ: CÓMO CURAR A LOS NIÑOS CON AMABILIDAD Y COLABORACIÓN

“LA LOCA”: ANARQUÍA EN EL SALÓN DE CLASES

REFLEXIONES FINALES

5. Entre la prestación ideal del servicio educativo y la cruda realidad: política y enseñanza en el nivel local

INTRODUCCIÓN

LAS RELACIONES DE INSPECCIÓN Y DIRECCIÓN EN EL NIVEL ZONAL

DEL CONTROL SOBRE LA ENSEÑANZA AL CONTROL SOBRE EL MAESTRO

Avance de carrera mediante el uso de influencias

Padrinazgo en el trabajo

Otros beneficios

REFLEXIONES FINALES

6. “Para defenderse en la vida”: aspectos de la cultura educativa en familias de clase trabajadora urbana en el occidente de México

INTRODUCCIÓN

LA PERIFERIA DE GUADALAJARA. LA FRONTERA URBANA

LA FAMILIA Y LA ESCUELA: TRABAJO PREVIO Y DATOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

LA FAMILIA Y LA UNIDAD DOMÉSTICA: APUROS ECONÓMICOS, AUTORREGULACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE SEGURIDAD

LA FAMILIA Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR DEL NIÑO

AFECTIVIDAD, EL CLIMA MORAL DE LA FAMILIA Y LA INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD DE BASE CRISTIANA

REFLEXIONES FINALES

7. El mundo del niño dentro y fuera del salón de clases

INTRODUCCIÓN

LA ESCUELA: ORGANIZACIÓN, CONDICIONES FÍSICAS Y DISCIPLINA

RECREO

AMISTADES

AMISTAD, COOPERACIÓN Y DECENCIA

AMISTAD Y PARENTESCO

¿SON INESTABLES LAS RELACIONES DE LOS NIÑOS?

PELIGROS Y TEMORES EN LA ESCUELA

REFLEXIONES FINALES

8. La renuente autoridad del maestro

INTRODUCCIÓN

LA RUTINA ESCOLAR: AVENENCIA Y RESISTENCIA

LA AUTORIDAD PERSONAL DEL MAESTRO

ANÁLISIS: HACIA UNA DISCIPLINA MÍNIMA

9. La naturaleza condicional de la escuela: la guerra de ingenios entre el hogar y la escuela

INTRODUCCIÓN

DEBATE TEÓRICO: LA DESILUSIÓN CON LA ESCUELA. ¿CONFLICTO INEVITABLE O COLAPSO DE LO POSIBLE?

LOS USUARIOS Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS: UNA PROMESA CONDICIONADA DE APOYO, NO UNA DECLARACIÓN UNILATERAL DE INDEPENDENCIA

La dinámica de las unidades domésticas autorreguladas

Opiniones de los padres sobre la educación, las escuelas y la trayectoria escolar de sus hijos

LA SITUACIÓN DE LOS MAESTROS Y CÓMO “CONDICIONAN” SU COMPROMISO CON LOS ALUMNOS

Las condiciones de servicio y de trabajo de los maestros

Opiniones de los maestros acerca de los padres de familia

REFLEXIONES FINALES

10. Poder discrecional, transferencia y rechazo: relaciones de provisión educativa en las escuelas del occidente de México

INTRODUCCIÓN

ESTRATEGIAS DE LOS MAESTROS, PODER DISCRECIONAL Y TRATO DE LOS USUARIOS

LAS RELACIONES MAESTRO-USUARIO: COMPROMISO, INTERVENCIÓN Y RECHAZO

EL PODER DISCRECIONAL DEL MAESTRO EN ACCIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

ANÁLISIS

REFLEXIÓN FINAL: EL FRACASO ESCOLAR Y LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Bibliografía

Lista de acrónimos y siglas

Prefacio

A pesar de que la escolaridad excesiva ha sido criticada en los países subdesarrollados y en los emergentes, es una de las instituciones más durables del mundo moderno. Se ha enraizado con tanta firmeza en el mundo que, aparte de las organizaciones religiosas, es probable que no haya otra institución que afecte a tantas familias con tanta profundidad por tanto tiempo y en la que se invierta tanta esperanza.

Los resultados de una encuesta reciente sobre las opiniones de los mexicanos acerca de su vida y las instituciones nacionales revelaron que la que les inspira mayor confianza es el sistema educativo. Así lo confirma un estudio ordenado por la presidencia de la República, que indica que los padres de familia consideran que enviar a sus hijos a la escuela es el deber cívico más importante que realizan (Hernández Medina y Narro Rodríguez, 1987, p. 206 y Salinas de Gortari, 1982, p. 23). Es claro que la duradera asociación de la educación pública con el aumento de los derechos ciudadanos y populares, tan fundamentales para la Revolución Mexicana, aún ejerce un dominio considerable sobre los habitantes. Sin embargo, las estadísticas gubernamentales muestran que en los 10 años más recientes ha surgido un fenómeno paradójico: hay un alto porcentaje de deserción escolar y de alumnos reprobados o repetidores de año. Esto sugiere que los padres de familia no ponen en práctica el compromiso con la educación que predicán o que están desilusionados del sistema educativo, cuando no ambas cosas. Este libro se analizará esta paradoja usando información nacional para interpretarla y

compararla con las respuestas ante la educación escolar en otras partes del mundo.

Lo que perturba en particular en las tasas de deserción escolar de los países en desarrollo es que las peores se presentan en la de educación primaria, en la que se centra este libro y, sobre todo, en los primeros dos años. Las bajas calificaciones y los reprobados también se concentran en estos años escolares. Eso significa que los problemas de baja retención ocurren en los primeros contactos entre la escuela y sus usuarios y, por tanto, los niños pueden perder la mayor parte de los servicios a que tienen derecho. Además, los menores abandonan la escuela cuando aún son muy pequeños para contribuir con su ingreso a la economía familiar. En otras palabras, la oportunidad económica no siempre está en juego.

Desde la perspectiva de los planificadores y diseñadores de la política educativa, la baja retención de las escuelas es resultado negativo directo de la operación del sistema educativo. Pero, desde el punto de vista de los usuarios, aunque reprochable en igual medida, el retiro temporal o permanente de la escuela representa una respuesta intermitente o incompleta a la misma, más que una por completo negativa. Para los usuarios —los padres de familia y sus hijos—, la educación escolar no es un fenómeno de todo o nada, sino que está diferenciado. Varía de acuerdo con el niño en cuestión, las circunstancias familiares y la percepción que se tenga de la oferta educativa; todo ello se sopesa para determinar el grado de apoyo que se proporcione al educando y a las demandas de la escuela. Por consiguiente, los resultados educativos no dependen sólo de la

interacción entre las capacidades del niño y la educación que se ofrece, sino de una serie más amplia de factores que aquí se examinan y que implican a los padres de familia, la dinámica de la unidad doméstica y la oferta tan dispareja de los servicios educativos.

Sobre la calidad educativa, el gobierno mexicano sostiene —en una declaración característica de los países en vías de desarrollo— que ha satisfecho casi toda la demanda educativa, que las escuelas primarias cubren a toda la población infantil en el ámbito nacional y, en el caso particular de Jalisco, el gobierno del estado se precia de que ningún niño en edad escolar carece de sitio en la escuela primaria. Por otro lado, esta aparente expansión educativa ocurrió en un periodo de reducción del gasto nacional en educación. Un examen más cercano muestra que, aunque se han alcanzado todas las metas *cuantitativas*, la *calidad* de la educación apenas se ha tocado. Esto significa que, en efecto, se ha inscrito a la población que asiste a las escuelas pero, dada la falta de recursos adecuados en éstas, el valor de lo que alumnos logran en ellas es cuestionable. Esto podría deberse a un ejercicio de manipulación de estadísticas potencialmente embarazosas más que a un avance real en la provisión educativa. En consecuencia, los maestros, y no el gobierno, se encuentran en la línea de fuego del juicio público. Así al “encerrar” el fenómeno en la escuela se hace menos visible y asume las formas de reprobación y baja tasa de retención de la escuela sobre sus alumnos. De esta manera, los problemas son tratados como si fueran “escolares”. Por supuesto, es un lugar común en México culpar de los problemas educativos tanto a los profesores “no comprometidos” o “flojos” o a la “apatía” de los padres de familia, como a la falta

de apoyo del gobierno o buscar las causas del comportamiento y las actitudes de los docentes y padres, que es lo que se pretende en este libro.

Dado el compromiso que los usuarios dijeron tener con la educación y el hecho ineludible de los problemas del fracaso escolar, y dadas también las variables y a menudo inadecuadas condiciones en que se imparte la educación, surge la posibilidad de que la demanda del usuario esté satisfecha en términos de cantidad de sitios en las escuelas, pero no de calidad. A los padres de familia no les satisface lo suficiente la educación ofrecida como para brindar todo el apoyo que se requiere para que sus hijos se desempeñen de acuerdo con lo que se espera de ellos en la escuela, sobre todo si tomamos en cuenta las condiciones precarias en que viven muchas familias.

Considero que el cálculo y el recelo hacia la educación escolar mencionados no confirman las conclusiones a las que se apresuran a llegar algunos radicales de la sociología de la educación: que los usuarios se resisten ante la educación escolar porque piensan que es una imposición del gobierno sobre ellos. Es más frecuente que los usuarios objeten la falta de compromiso de la escuela con sus hijos y no que piensen que sea una imposición gubernamental o ideológica. La inconformidad más común se debe a la negligencia y no se refiere al adoctrinamiento o la interferencia.

No obstante, para añadir otro giro al tema que aquí abordaremos, cuando los usuarios se quejan de las deficiencias de la educación brindada, se refieren a la mala calidad general de los recursos humanos y materiales de las escuelas, lo que

los afecta por igual. Es raro que los padres de familia acusen a los maestros de discriminación contra algún grupo de niños en especial, como se sostiene en los estudios de sociología de la educación. De hecho, la tendencia general del sistema educativo se centra en la matrícula universal y en mantener a todos los alumnos en dicho sistema y no en discriminarlos o excluirlos. El desaprovechamiento escolar no representa sólo el uso ineficiente de los recursos escasos, sino una amenaza para la legitimidad del régimen, en cuanto al cumplimiento de la promesa histórica de proporcionar educación a todos los niños. Cabe hacer notar que a los maestros se les estimula y presiona para que retengan a sus alumnos en la escuela, tarea que por lo común están ansiosos por llevar a cabo.

Sin embargo, el asunto no es fácil. En todo el mundo, la profesión magisterial enfrenta críticas, asume mayores responsabilidades y cargas de trabajo, sufre peores condiciones laborales y recibe salarios a la baja. En México, en 1989 los sueldos de los profesores se precipitaron al nivel del salario mínimo, considerado insuficiente para la subsistencia. Este hecho, unido a las acusaciones generalizadas de corrupción sindical, provocó una huelga nacional de maestros en ese año, a la cual, de modo notable, muchos padres de familia brindaron su apoyo. La educación pública requiere en alto grado fondos públicos y una reforma administrativa. Además, y en gran medida como resultado de estos hechos, las relaciones de las que depende el éxito de la provisión educativa —dentro de la misma administración, entre los maestros y sus representantes sindicales y entre los maestros y los usuarios del servicio educativo— reflejan una ausencia total de

buena fe y confianza. En este libro estudiaremos a qué se debe este problema y cómo funciona el sistema escolar. El caso mexicano es sintomático de los programas de “eficiencia educativa” y los profundos recortes en los presupuestos nacionales dedicados a la educación que se realizan sobre todo en los países en desarrollo. Aquí analizaremos los efectos de ese fenómeno en el desempeño de los maestros y en su relación con los estudiantes y los padres de familia.

Debido a que la escuela comprende una gran variedad de relaciones sociales, en este libro se examina cada uno de los grupos sociales que intervienen en el proceso educativo y sus relaciones entre sí. Dentro de ellas se presta atención especial a los maestros, al desencanto de los usuarios con la escuela y a los problemas de bajo aprovechamiento, reprobación, deserción de los alumnos. Además de establecer comparaciones con experiencias educativas de otros países, los asuntos educativos revelan temas debatidos en México, en especial la lucha por la democracia frente a la austeridad económica. De manera crucial, profundizamos en la vida cotidiana de la escuela y la comunidad: la falta de interés de los maestros, los sacrificios de los padres de familia y la supervivencia de los alumnos en la escuela a pesar de las circunstancias en su contra, apoyados tan sólo en una fe, al parecer indestructible, en el valor de la educación escolar.

Al abordar esos problemas debía decidirse entre trabajar en el sistema en general y realizar encuestas en muchas escuelas, o trabajar en las escuelas de pocas localidades. Aunque el segundo método es menos “representativo”, sus modestos alcances permiten dedicar más tiempo y esfuerzo a los ámbitos en que se generan los problemas, que son la escuela y el hogar —lo que hubiera sido muy difícil de

alcanzar mediante encuestas—. Por tanto se eligió trabajar con pocas escuelas. Resulta paradójico que este enfoque de trabajar en el origen proporciona un fundamento tan amplio para la comparación internacional como las encuestas más amplias acerca del sistema escolar. **De hecho, la vitalidad del enfoque escolar particularizado tiene mayor resonancia y relevancia para la mayoría de los lectores de este libro: maestros, trabajadores de la educación, científicos sociales y toda persona que desee aumentar su conocimiento del proceso educativo real donde éste ocurre: las escuelas y sus alrededores. Chris, esto no dice en inglés ¿se queda? Sí.**

En la presente obra se analiza una zona escolar situada en un asentamiento reciente de trabajadores en el sector noroccidental de Guadalajara. En estas páginas se invirtieron cuatro años de trabajo de campo, bajo los auspicios de la Universidad de Guadalajara, que financió el proyecto de manera principal, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública. El libro se escribió con el apoyo de la Universidad de Wageningen, Holanda. Durante el trabajo de campo, un pequeño pero entusiasta equipo de investigadores colaboró conmigo. Con los generosos pero limitados recursos proporcionados por las fuentes mexicanas de entonces, trabajaron como observadores participantes en las escuelas, los hogares, los barrios y sus organizaciones comunales. Se visitaron las oficinas de distintas dependencias educativas oficiales y todos los entrevistados aportaron opiniones muy útiles y francas respecto al tema de nuestra investigación. Considero que ésta es la mejor indicación de que las reformas a la educación pública establecidas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica (ANMEB) de 1992 en efecto se pondrán en marcha. Espero que este libro represente las aspiraciones y los esfuerzos, a menudo frustrados, de los maestros y sus usuarios. Por este medio les rindo un tributo muy merecido.

Christopher J. Martin

Agradecimientos

Escribí este libro en tres países, y por ello, expreso mi gratitud a tres grupos de personas e instituciones. En primer lugar, a la Universidad de Guadalajara, por su apoyo institucional y financiero durante el trabajo de campo de esta investigación. Mi agradecimiento especial para el licenciado Raúl Padilla, el maestro Salvador Acosta, el doctor Pablo Arredondo y el doctor Enrique Sánchez. La investigación fue financiada por la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, Inc., de la ciudad de Nueva York. Agradezco en particular al excelente equipo con el que trabajé: Carmen Cárdenas, Margarita Robertson, Beatriz Bustos, Bernarda Villalvazo y Martín Ortiz. Este libro no habría sido posible sin la paciente cooperación de maestros, alumnos, padres de familia y funcionarios que con generosidad me concedieron su tiempo y me ayudaron a comprender los temas relacionados con la educación que se estudian en estas páginas. En su mayor parte, el libro se escribió en el Departamento de Sociología Rural del Desarrollo, de la Universidad de Wageningen, al cual agradezco su apoyo, en especial a Norman Long y Ann Long, quienes leyeron y analizaron las primeras versiones. Mi agradecimiento a Joss Michel, por la edición en inglés de la versión final en Wageningen.

En Inglaterra estoy en deuda con el Seminario sobre Educación en América Latina, por ofrecerme un foro para el debate de mis ideas, de manera particular a Colin Brock y Mark y Ruth Richmond. La Universidad de South Bank de Londres me ayudó en las etapas finales del proyecto. También deseo agradecer a José Macías, amigo y colega, por el aliento que me ofreció.

Mi mayor reconocimiento es para mi esposa, Elsa Guzmán Flores, por su apoyo intelectual y emocional y por las numerosas lecturas críticas de esta obra.

El capítulo 6 se basa en el borrador del artículo (1990) “Para defenderse en la vida: algunas cuestiones sobre la cultura educativa entre las familias urbanas de la clase trabajadora en el occidente de México”, en *Compare*, 20 (2), Verano, pp. 115-139.

Partes de los capítulos 7 y 8 se basan en el artículo (1992) “La dinámica de las relaciones en la escuela en la periferia urbana de Guadalajara”, en la revista europea *Latin America and Caribbean Studies*, Núm. 53, Verano, 1992.

Parte del capítulo 10 se presentó como ponencia en Oxford en el congreso convocado por la British Comparative Educational Society, *The International Journal of Educational Development*, The British Association of Teachers and Researchers in Overseas Education, The Northern Research Advisory Group y un foro de organizaciones no gubernamentales (ONG) de Gran Bretaña. Agradezco su autorización para usar esos materiales.

Introducción: 10 años después

Con Martín Ortiz González y Elsa Guzmán Flores

La edición en inglés de este libro se publicó en 1994 y esta introducción a la versión en español, elaborada 10 años después, cumple el propósito de evaluar sus conclusiones tras este lapso. Para ello relacionaremos y contrastaremos la nueva información recabada por los investigadores de la educación en México en los últimos años, así como el análisis del desarrollo educativo, con las propuestas básicas del libro.

Es de resaltar que la edición en inglés se publicó en un año crucial de la historia reciente de México, por lo que, a la luz de los hechos desencadenados entonces, su evaluación resulta en especial interesante. En 1994 entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte; se inició la rebelión zapatista; sucedió el asesinato del candidato presidencial Luis Donaldo Colosio y se precipitaron la crisis económica y el desplome financiero del nuevo gobierno de Ernesto Zedillo. Tales acontecimientos influyeron en el desarrollo económico, político y social del país en el cambio de milenio y repercutieron, de manera particular, en el ámbito educativo.

Los acontecimientos económicos —el TLC y el “error de diciembre”— abrieron irrevocablemente la economía mexicana al resto del mundo después de décadas de aislamiento proteccionista, pero también mostraron la vulnerabilidad del país ante la economía internacional. De igual manera, resaltaron los peligros que conlleva el olvido de las demandas sociales insatisfechas, en aras de la carrera

para pertenecer a la comunidad global de naciones desarrolladas. El levantamiento zapatista se convirtió en el vocero de los ignorados grupos indígenas de México y expuso las divisiones profundas y las desigualdades ofensivas en el desarrollo humano del país. Además, anunció el ingreso de la “sociedad civil” al espacio público. Los impactantes sucesos políticos ocurridos en la última década del siglo XX agudizaron las divisiones internas en el partido dominante y constituyeron uno de los factores que facilitaron el pluralismo político de hoy.

Todos esos acontecimientos tuvieron impacto en la esfera educativa. Las debilidades financieras y fiscales causadas por el “error de diciembre” frenaron los incrementos del presupuesto educativo puestos en marcha a principios de los años noventa. Por su parte, la rebelión indígena demandó una política educativa más plural que remplazara la política tradicional que fomenta la asimilación de culturas, por una de diversidad cultural. También se puso en evidencia la demanda general del público de una mayor participación en la toma de decisiones en los asuntos educativos. Esta tendencia hacia una mayor participación social en los asuntos públicos tomó fuerza ante las fracturas del partido dominante y la llegada al poder de partidos de oposición.

Antes del año crucial de 1994, ocurrieron cambios fundamentales en el ámbito de la educación y en este libro se abordan los más importantes. En 1992 se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), seguido por su componente operativo y por medidas legales, en específico la ley de 1993, que implantaría el ANMEB en tres áreas: la

administrativa, la curricular y la referente a la profesionalización de los docentes. Dichos cambios representan los ejes rectores para analizar los desarrollos subsecuentes porque, de una u otra manera, los mencionados desarrollos fueron establecidos por el ANMEB y continúan en el gobierno actual. En el libro, en su versión original, se especuló sobre el posible impacto del ANMEB en estas áreas, algo que también hacemos en esta sección. Antes de examinar el ANMEB, resumiremos las tendencias de mayor relevancia en el desempeño educativo y sus fuentes de ingresos.

EL APROVECHAMIENTO EDUCATIVO

El progreso educativo en México entraña una mezcla de buenas y malas noticias. Por el lado positivo, el promedio de escolaridad se ha elevado de 6.5 años en 1990 a 7.8 años en 2000 (PND, 2001-2006, Presidencia de la República Mexicana, La proporción de la población en edad escolar que asiste a la escuela primaria y secundaria también se ha incrementado (PNUD, 2002, Naciones Unidas p. 71; véase también Martínez Rizo, 2002, p. 433). A la vez, han disminuido las desigualdades entre los estados en cuanto a asistencia e índices de inscripción, aunque todavía un millón de niños quedan fuera del sistema escolar (SEP, 1999). El rendimiento en la escuela primaria se ha elevado y sus alumnos han obtenido calificaciones por encima de 53.6 por ciento en sus exámenes, en comparación con el 47 por ciento de 1995 (cifras de los exámenes del Ceneval proporcionadas por la SEP, 1999; citado en Prawda y Flores, 2001, p. 118). Las estadísticas recientes reflejan un acceso creciente a los resultados de los exámenes nacionales e internacionales, los cuales miden el aprovechamiento escolar. La

publicación de dichos resultados ha atraído el interés y la intervención del público en los asuntos educativos, que antes permanecían en el ámbito exclusivo de las autoridades de educación pública.

Sin embargo, cabe mencionar que los mismos resultados de los exámenes han revelado los aspectos negativos del sistema educativo mexicano, sobre todo al compararlos con las calificaciones obtenidas por estudiantes de otros países con ingresos per cápita medio y alto. Por desgracia, las calificaciones de los niños y jóvenes mexicanos se ubican en lugares bajos en las tablas internacionales de resultados de exámenes de matemáticas, según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) (OECD, 2003; reportado en *El Financiero*, julio 1 de 2003, p. 40, y julio 2 de 2003, pp. 36-37, así como en *Reforma*, julio 3 y 4 de 2003). Si bien México ha mejorado sus niveles de matemáticas, ciencias y español en comparación con otros países latinoamericanos, la región en su conjunto se sitúa muy por debajo de los países con niveles de desarrollo similares en otras regiones, en especial en Asia. En la evaluación PISA más reciente, México aparece abajo de Tailandia, Polonia, Latvia y Bulgaria y mucho más abajo que los tigres asiáticos. El panorama general es desalentador y ha sido muy criticado por el público en general (*Reforma, ibid.*; *El Financiero*, junio 2 de 2003; *La Jornada*, junio 4 de 2003). Las bajas calificaciones se acompañan de disparidades regionales que reflejan las desigualdades en la distribución de los servicios educativos y, de manera más general, los contrastes en los niveles de pobreza del país (PNUD, 2000, pp. 77-78 y 109-110). Las desigualdades en inscripción, retención y años de escolaridad han disminuido en

el nivel global y, por supuesto, también en México, aunque este país manifiesta aún altos índices de desigualdad educativa. Sólo Turquía y Portugal padecen una desigualdad mayor entre los países miembros de la OCDE (OCDE-Santillana, 2003, Gráfica A1. 2, p. 38; OCDE-Santillana, 2004, Gráfica C1.1, p. 283. Véase también Martínez Rizo, 2002, p. 431).

Una cuestión importante que sigue causando preocupación a estas alturas es la relación entre las oportunidades educativas y la pobreza. Tal relación se ha estudiado en México y no es sorprendente que sea estrecha. Muñoz Izquierdo (2001), con base en datos de la CEPAL, compara a México con 16 países latinoamericanos en lo que respecta a sus indicadores de asociación de pobreza y acceso a la educación primaria. Esta asociación muestra el grado de influencia de la disponibilidad de la educación en la mitigación de la pobreza. Si la asociación es tenue, indica el impacto de la política, como sucede en Argentina y Chile. Cuando es mucho más fuerte, señala el fracaso de la política; tal es el caso de Honduras. México se sitúa en el noveno lugar de la lista, atrás de Costa Rica y ligeramente por encima de Paraguay (pp. 13 y 26). Los datos sugieren que la política educativa mexicana no ha sido muy eficaz, a pesar de la relativa expansión del gasto público en este rubro y de las reformas de los años noventa, las cuales examinaremos con mayor detalle en la siguiente sección.

La desigualdad educativa en México es de tipo regional. Las disparidades entre los estados del sur y del sureste con el resto del país son en particular marcadas. Hay grandes variaciones tanto en el interior de los estados, como entre escuelas de la misma región o localidad, según se describe en este libro. Varios autores,

por ejemplo Martínez Rizo (2002, p. 437), han comentado las grandes desventajas educativas prevalecientes en áreas de relativas ventajas educativas y socioeconómicas. De hecho, existen *mayores* diferencias entre las escuelas de una misma región que entre regiones distintas (Schmelkes, 1997, capítulo III). Si bien en algunos casos esto se debe a variaciones reales en la eficiencia de las diversas escuelas, con mucha frecuencia refleja sobre todo las diferencias socioeconómicas observadas en las comunidades.

En lo referente a la correlación entre educación e ingreso, a partir de las estadísticas nacionales de los últimos 12 años y según los grupos socioeconómicos, Bracho (2000) calculó que el nivel de educación de los jefes de familia se ha elevado. La autora concluye que, además del incremento general de los niveles educativos de la población, hay un gran número de jefes de familia con mayores niveles educativos entre el grupo de los que alcanzan ingresos más altos. En 1984, 32 por ciento del quintil superior tenía educación secundaria o universitaria, porcentaje que se elevó a 54.5 por ciento 12 años después. Los jefes de familia con los salarios más bajos también mostraron una mejora en sus niveles educativos. En 1984, sólo ocho por ciento del quintil más bajo tenía educación primaria y el porcentaje para este quintil se incrementó a 19 por ciento. Por desgracia, la mejora educativa se acompañó del empobrecimiento de este sector y la caída de su ingreso en los términos mencionados. Parece que los logros educativos no fueron suficientes para satisfacer las demandas, también crecientes, de los jefes de familia (inflación de certificados académicos) y menos aun para reducir la diferencia con respecto a los del grupo superior, que goza de

niveles más altos de educación e ingresos (p. 270).

LOS ÍNDICES DE POBREZA EN LA ÚLTIMA DÉCADA DEL SIGLO XX

Investigadores han definido los grados de pobreza de México con base en el costo de una canasta básica de bienes de consumo y el número de las familias que carecen de los recursos para adquirirla. En 2002, el Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (CTMP) publicó sus recomendaciones relativas al cálculo monetario de los umbrales de miseria (Cortés y colaboradores, 2002). En el documento se concluye que los niveles de pobreza se agravaron en gran medida con la crisis de 1996, pero también se redujeron en los años siguientes, de modo que el siglo terminó con una proporción de pobres similar a la de 1992. Sin embargo, su número absoluto creció en 4.7 millones de personas que carecían del ingreso para adquirir los alimentos mínimos necesarios (p. 27). La continuidad de estos altos índices de pobreza en un país con una economía en crecimiento es muy preocupante y restringe el desarrollo social y democrático. En la crisis económica de mediados de los años noventa, muchos niños abandonaron la escuela, lo que causó consecuencias irreversibles para sus expectativas de trabajo e ingresos.

Pobreza y educación

Los estudios sobre las familias de bajos ingresos han resaltado el círculo vicioso de la falta de recursos y educación. Székely (1998) concluye que el factor más importante correlacionado de modo negativo con la explicación de la pobreza en México es la educación (p. 21).) La falta de educación influye de forma sustancial

en la posibilidad de ser pobre. Ante esta situación, las familias de bajos ingresos están dispuestas a realizar los sacrificios necesarios para que sus hijos vayan a la escuela. Los padres expresan en entrevistas su compromiso para apoyar la escuela, ayudar a sus hijos con las tareas, e incluso cooperar para pagar el salario de los maestros si la SEP no puede hacerlo:

Intentamos apoyar mucho a los niños; en ocasiones venimos para ver si podemos auxiliar a los maestros en las áreas en las que los alumnos van mal. Estamos pendiente de las tareas, de que las cumplan, o bien les ayudamos a estudiar. A nuestros hijos le gusta ir a la escuela y no nos cuesta trabajo levantarlos; lo hacen primero que nosotros. Lo que más les apura es que el próximo año no van a tener la misma maestra. (Entrevista con padres de familia en Zapopan, junio de 2003).

Por el comentario anterior se aprecia el compromiso de los padres de familia de bajos ingresos con la educación. Y también puede entenderse su decepción cuando los maestros no cumplen con su parte del trato. Si además tomamos en cuenta que, al igual que el ingreso, la educación está distribuida de modo desigual en México (Martínez Rizo, 2002), se presenta el gran reto de proporcionar educación para los seis millones y medio de mexicanos que tienen cero años de escolaridad y muy pocas probabilidades de salir de la pobreza (p. 420).

Programas gubernamentales de apoyo a la educación en México

Como ya mencionamos, los programas educativos convencionales, así como los compensatorios, han logrado incrementar la tasa de inscripción en las escuelas y reducir el analfabetismo. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer, no sólo

para alcanzar la cobertura educativa total, sino también para mejorar en gran medida su calidad. Martínez Rizo (2002) señala que en un país con grandes desigualdades regionales como México, las medidas compensatorias sólo han logrado un aumento ligero en la instrucción de los habitantes más pobres de las regiones rurales con mayores carencias materiales, aunque la calidad de dicha educación es todavía muy pobre.

Progresá es un programa de apoyo a las familias situadas en los niveles de pobreza más bajos, cuyo fin es que puedan enviar a sus hijos a la escuela. Se inició en 1997 en 50 mil comunidades rurales y ayudó a 2.6 millones de familias con un monto promedio de 55 dólares mensuales. En los primeros análisis del programa (véase, por ejemplo, Sadoulet, Fian y de Janvry [2001, agregada]; y Behrman [2002]), se concluyó que éste es de mayor beneficio para los niños de las familias más pobres con padres sin escuela; dados sus resultados, se calcula que el apoyo de Progresá incrementó la inscripción de los jóvenes de las familias beneficiadas de 71.9 a 79.2 por ciento. Asimismo, su permanencia en la escuela secundaria se elevó un promedio de 0.3 años. Sin embargo, hay que recordar que 50 por ciento de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad siguen fuera del sistema educativo (Ramos, 2003). Programas como Progresá con resultados como éstos, por pequeños que sean, deberían extender su cobertura para incluir también a zonas urbanas con altos niveles de pobreza.

Las estadísticas de la SEP indican la expansión de la cobertura escolar en los años recientes. Aunque los resultados de las evaluaciones iniciales de Progresá son prometedores, el desempeño de los estudiantes mexicanos en diferentes

exámenes internacionales, como el PISA, son muy preocupantes. El mejoramiento del sistema educativo mexicano se ha visto constreñido por limitaciones en el gasto educativo. Por ejemplo, los países de la OCDE gastan en promedio 43 mil dólares por alumno en educación básica, desde el primer grado de primaria hasta el tercero de secundaria, en tanto que en México sólo se gastan cerca de 11 mil dólares (Ramos, 2003, p. 61).

Si bien un mayor gasto no garantiza por sí solo una mejor calidad educativa, no puede soslayarse la necesidad de invertir los recursos necesarios con miras a proveer las condiciones propicias para un buen desempeño educativo.

LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

Es evidente el compromiso de los tres últimos gobiernos federales de mejorar la oferta educativa, vía el aumento del gasto público en la educación, a pesar de su disminución en el gasto público en general. El régimen actual declaró que la educación es la “estrategia central para el desarrollo nacional” (PND 2001-2006, p. 48) y la ubicó como una de sus políticas medulares para alcanzar una mayor igualdad entre las diversas regiones del país. Asimismo, reconoció los logros de los gobiernos anteriores, en especial en lo referente al incremento de los años de escolaridad, aunque manifestó que la deserción aún es muy alta, lo mismo que las desigualdades en la provisión de servicios educativos y en la vinculación entre educación y tecnología. La estrategia gubernamental para superar estas deficiencias se centra en mejorar la calidad, equidad y pertinencia de la educación. Desde su campaña electoral, el presidente Fox prometió que gastaría ocho por

ciento del PIB para llevar a cabo su estrategia educativa y elevó a rango constitucional dicho objetivo. No obstante, será difícil que este régimen alcance su meta en los tres años que le restan de administración. ¿Cuáles son los problemas educativos que confronta el gobierno foxista?

En las dos décadas pasadas, a pesar del incremento en el gasto público en educación, el gasto por alumno en el nivel básico decreció (Rodríguez Gómez, 2000). Durante el gobierno de Ernesto Zedillo, los análisis de Latapí y Ulloa (2000/1999) ya mostraban que los informes oficiales indicaban aumentos en el presupuesto educativo, mismos que debían considerarse con cautela. Los aparentes incrementos “reales” en el gasto, como los proponía el PND 1995-2000, fueron invalidados por la inflación real. El gasto por alumno, antes de tomar en cuenta la inflación, era de 2 193 pesos en 1994 y de 2 250 pesos en 1999. Pero, si se toma en cuenta el índice de inflación, en realidad fue de 2 520 en 1994 y de 2 502 en 1999 (Ulloa, 2001, pp. 395 y 397). Además, en relación con las propuestas originales del gobierno, las pérdidas resultan más significativas: la pérdida real del gasto federal educativo entre 1995 y 1999 fue, en términos porcentuales, de –23.6, –21.3, –17.9, –9.4 y 9.6 para los años mencionados. En el análisis presentado por Latapí y Ulloa (2000) no se incluye la contribución al presupuesto educativo proveniente de otras dependencias gubernamentales. Ulloa (2001) incorpora dichas contribuciones en su más reciente estudio. Es, por tanto, pertinente mencionar que las contribuciones de otras secretarías al gasto educativo no se especifican con claridad y que, de acuerdo con los informes de los años 1997 a 1999, se observa una caída sustancial: de 17 mil millones de pesos

en 1997 y 1998 a sólo siete mil millones en 1999. Las cifras muestran un descenso del gasto que no es atribuible sólo al índice inflacionario. El sexenio terminó con “reducciones efectivas del gasto federal en educación por habitante y por alumno en relación con la propuesta que el presidente hizo para 1995” (p. 296).

La razón por la que se realizaron estas drásticas reducciones en el gasto es todavía un misterio. Sin embargo, Ulloa menciona que la disminución del gasto educativo en los últimos años del gobierno de Zedillo podría deberse a la decisión gubernamental de financiar la gigantesca deuda del sector financiero mediante el Fobaproa, entidad que después se convirtió en el Instituto de Protección al Ahorro Bancario (IPAB).

En los primeros años de la administración de Zedillo, y a tres años del inicio de la descentralización educativa, se puso en marcha también la descentralización del financiamiento educativo, con la devolución de los presupuestos educativos a los estados. Como lo asienta la Ley General de Educación de 1993, al respecto de “la distribución de cargas presupuestales entre los estados,... existe una asimetría en las erogaciones que hacen las entidades, lo que genera una inequidad que hay que corregir” (PDN 1995-2000, p. 170). Varios autores han comentado las razones de estas disparidades en el financiamiento educativo de los últimos 15 años, las cuales abordaremos en la sección siguiente. Aunque los mecanismos administrativos de la reforma impulsaban la devolución a los estados, la asignación de los presupuestos continuó bajo control del centro. Como en tiempos anteriores, la determinación se basaba en acuerdos discrecionales de antaño que

no siempre se justificaban con criterios puramente técnicos. La fórmula predominante partía de los niveles de gasto del año anterior y se hacía hincapié en el tamaño de la población que debía atenderse. En menor proporción (menos de 10 por ciento de la fórmula), consideraba los factores compensatorios de pobreza y la falta de acceso a los servicios educativos (Latapí y Ulloa, 1999, p. 96 y ss.). Las asignaciones de los presupuestos educativos actuales tienden a beneficiar a los estados con mayor tasa de inscripciones y que en los años anteriores mostraron niveles altos de gasto en este renglón.

Los motivos de las desigualdades educativas se encuentran más allá del ámbito de la política de financiamiento educativo y surgen de las grandes disparidades socioeconómicas. Sin embargo, se espera que la política educativa aminore el problema, por lo menos en cuanto al abastecimiento de recursos humanos e infraestructura. Las anomalías y distorsiones de la oferta educativa han consolidado las diferencias existentes, en lugar de reducirlas. Martínez Rizo (2002) llevó a cabo un estudio sobre las desigualdades en México en la década anterior, medidas sobre todo en términos de aprovechamiento escolar. Su conclusión fue que “la posición relativa en cuanto a la escolaridad se mantiene; en términos temporales, la distancia entre las entidades más avanzadas y las más atrasadas es de unos treinta años” (2002, p. 436).

Un aspecto favorable del presupuesto educativo en la última década del siglo pasado fue el incremento del gasto en educación primaria, de 1 521 pesos por alumno en 1994 a 1 744 en 1999 (Martínez Rizo, 2002, p. 405). Carlos Muñoz Izquierdo (2001) comparó el gasto per cápita en educación básica; de acuerdo con

esta medida, México gasta sólo 1.7 por ciento de su PIB en ella, por debajo de Costa Rica, Nicaragua, Bolivia y Paraguay (p. 21). La mayor parte de los recursos extra se utilizaron para matricular a más estudiantes y retenerlos en la escuela, por lo que no se reflejó en una mejora de las instalaciones o en una mejor capacitación del cuerpo docente. Durante 1994, el primer año de la administración de Ernesto Zedillo, se buscó alcanzar estos dos últimos objetivos, por lo que se crearon 22 410 nuevas plazas en el sistema educativo. Asimismo, los salarios de los maestros continuaron en aumento, después de haber tocado fondo en 1989 (como lo mencionamos en este libro), hasta llegar a 1 536.56 pesos en el caso de los maestros de primaria de nuevo ingreso. Cabe mencionar que el gasto en infraestructura y en el cuerpo docente empezó a declinar de nuevo en los dos últimos años del siglo XX. En 1998 sólo se crearon 5 352 nuevas plazas y el sueldo de un maestro de nuevo ingreso descendió a 1 426 pesos en 1997, aunque en 1998 se incrementó de manera ligera a 1 462 pesos. Al final del régimen de Zedillo, se reconoció que más de un millón de niños carecía de servicios educativos, no obstante sus derechos especificados en el artículo 3º de la Constitución Mexicana (Ulloa, 2001, p. 409).

Si comparamos a México con otros países latinoamericanos y caribeños, su compromiso con la educación deja mucho que desear. México gasta sólo cinco por ciento de su PIB en educación, es decir, menos que Jamaica, Cuba, Costa Rica, Venezuela, Brasil, Panamá y Bolivia. Y tan sólo gasta 1.7 por ciento de su PIB en educación primaria, por debajo del gasto en este rubro de Cuba, Jamaica, Costa Rica, Argentina, Colombia y Chile. Gasta 12 por ciento del PIB por alumno,

tanto como Chile, Colombia y Argentina, aunque esto representa menos de la mitad de las cifras de Cuba y Costa Rica. En términos de los resultados de la UNESCO-OREALC (1998) para América Latina, relativos a alumnos de tercer grado, México obtuvo el noveno lugar en lengua y el séptimo en matemáticas. A pesar de ser la segunda economía de América Latina y el quinto país en ingreso per cápita, en los años noventa México ocupó lugares mucho más bajos en términos educativos. En vista de la fortaleza relativa de su economía y su pobre aprovechamiento educativo, surgen cuestionamientos sobre la política educativa que se examinarán a continuación, así como sobre las prácticas escolares cotidianas que son el punto central de este libro.

La promesa del presidente Fox de incrementar el gasto público en educación es meritoria, aunque muy difícil de cumplir en los tiempos actuales de recesión económica global. Los incrementos propuestos para el presupuesto educativo de 2001 representan un aumento de tres centésimas en relación con el presupuesto del año anterior. Incluyen un bienvenido crecimiento en infraestructura (978 millones de pesos) para computadoras y otros materiales educativos. También se asignaron, de modo selectivo, fondos para programas de mejoramiento de escuelas, lo que incluye las llamadas Escuelas de Calidad (400 millones de pesos, en *OCE*, 47, enero 12 de 2001, p. 67 [Chris, ver mi comentario en la bibliografía en relación con esta cita](#)). El presupuesto para 2002 presentó un pequeño incremento con respecto al aprobado en 2001, cuando a duras penas se cubrieron los gastos operativos como salarios, aunque esto redujo las oportunidades para efectuar nuevas inversiones. El presupuesto aprobado para 2003 reflejó un aumento de 1.6

por ciento sobre el año anterior (6 mil millones de pesos), lo cual representa mucho menos del medio punto porcentual extra en el porcentaje del PIB destinado a la educación.

En resumen, sí aumentó en forma considerable el gasto educativo en México a partir de 1990 y hasta la fecha, pero no lo suficiente como para sentar las bases financieras de una mejora significativa en la calidad educativa que remedie las notorias desigualdades que describíamos 10 años atrás.

LA REFORMA ADMINISTRATIVA

El antecedente de las reformas administrativas descritas en este libro son los ajustes estructurales y la austeridad fiscal de la década de 1980. Los salarios de los maestros, junto con la inversión en infraestructura educativa, se redujeron a niveles intolerables, por lo que no debe sorprendernos que el decenio culminara con la huelga de 1989. El gobierno de Salinas admitió la gravedad de la situación e impulsó las reformas educativas que fortalecieron a los actores principales de la educación e incrementaron el gasto educativo. Con tales políticas se intentaba corregir el concepto de México como “un país de reprobados”, según lo describiría el ministro de educación, José Ángel Pescador Osuna. Tal situación no concordaba con la imagen que Salinas quería proyectar en los albores del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Las nuevas condiciones demandaban una fuerza de trabajo capacitada y competitiva en el plano internacional. Para lograr estos objetivos, el gobierno seleccionó la educación como uno de los tres sectores fundamentales para modernizar al país, junto con la economía y el

bienestar. México hizo su mejor esfuerzo por llenar los requisitos de la comunidad internacional. Participó en la iniciativa de la UNESCO llamada Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés), establecida en 1990 en la ciudad de Jomtiem y ratificada una década más tarde en Dakar; además, en 1994 ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En México, como en muchos países latinoamericanos, la reforma administrativa asumió la forma de una descentralización o “federalización”, estructura que ha predominado en la política educativa en la última década.

En primer lugar, la justificación de la descentralización fue permitir que la administración educativa se acercara a los usuarios y sus necesidades, algo que se mencionaba de modo explícito en los documentos oficiales sobre federalización.

En segundo lugar, su objetivo principal fue proveer servicios educativos más eficientes, al mejorar su calidad, eliminar los obstáculos para un mayor ingreso de estudiantes y reducir su tasa de deserción. En este sentido, la descentralización educativa ha apoyado el concepto de que la desigualdad puede combatirse con medidas que mejoren la calidad de la educación. En Estados Unidos de América se asocia con la aplicación de exámenes nacionales y en Gran Bretaña con la rendición de cuentas.

En tercer lugar, la descentralización mexicana se ha acompañado de medidas particulares para reducir la desigualdad con programas compensatorios dirigidos de forma específica (Ornelas 2000, p. 438; 2001 **Chris**, en la bibliografía aparecen

dos libros de Ornelas 2001, hay que aclarar aquí en las citas a ¿cuál le podemos poner 2001a y a cuál 2001b?, para así diferenciarlas).¹

Una de las críticas acerca de la descentralización mexicana ha sido justo su énfasis en resolver los problemas de la impartición de educación mediante la puesta en marcha de reformas administrativas, en lugar de reformar los métodos de enseñanza y aprendizaje en las propias escuelas (Schmelkes, 1997, en especial el capítulo V). Según los dictados de las reformas económicas de los años ochenta y noventa, el paradigma organizativo fue la aplicación de modelos empresariales para usar de manera más eficiente los recursos disponibles y obtener mejores resultados. El modelo promueve los cambios administrativos por medio de un sistema de incentivos para propiciar el comportamiento deseado del personal. De conformidad con este modelo, la enseñanza en el sector educativo podría mejorarse con el otorgamiento de compensaciones acordes con el desempeño y la capacitación adquirida en ciertos cursos, la participación en la

¹ No entraremos mucho en este tema, porque este libro se centra en el medio urbano y no en el rural, que es el principal objetivo de estos programas. El tema se aborda en otra publicación (Martin y Solórzano, 200, 3 Chris, en la bibliografía dice 2003 verificar año). En México, los programas compensatorios más importantes en los últimos 10 años han sido PARE y Progresá (Ezpeleta y Weiss, 1994; Muñoz Izquierdo y colaboradores, 1995). El primero se concentra en una enseñanza interactiva y materiales más variados; el segundo se orienta a salvar los obstáculos para satisfacer las demandas de educación mediante ciertas mejoras mínimas de las condiciones de vida de los desencantados usuarios del sistema educativo.

comunidad y otras actividades de mejoramiento escolar que agreguen puntos a la Carrera Magisterial del personal docente. Dicho modelo gerencial podría lograr buenos resultados bajo ciertas condiciones, a pesar de su estrecha visión conductista del comportamiento humano. Tal vez sería útil como parte de una estrategia más amplia, pero no parecería ser el modelo más adecuado para mejorar el proceso educativo. El acto irreductible de la educación es la voluntad individual de aprender. El maestro es el animador y el guía de este proceso. Si trabajamos bajo la creencia de que la “zanahoria” de las compensaciones y el “garrote” del administrador pueden mejorar la enseñanza, ignoraremos que el conocimiento y las capacidades profesionales que los maestros emplean en la enseñanza son parte de un acto interpersonal y educativo supremo. Sería como creer que una cirugía exitosa pudiera depender más de la estructura salarial del sistema médico que de sus capacidades y su profesionalismo, aunque un buen salario siempre será un magnífico incentivo.

En este libro sugiero que la federalización es quizás un buen paso de la educación para adquirir mayor sensibilidad ante las necesidades de las condiciones locales, pero no basta. La reforma administrativa no es tan sólo una cuestión de escala, sino también de cultura y enfoque. La centralización excesiva no se resolverá al reproducir el papel del secretario de educación nacional en el nivel estatal, o incluso local. No se conseguirá ofrecer una respuesta mejor a las demandas de padres de familia y alumnos con sólo devolver la toma de decisiones a oficinas educativas estatales en las que la censura, las relaciones patrimonialistas y la intermediación política conviertan al sistema educativo local en una instancia tan

insensible a las demandas locales como la administración central. La reformada estructura administrativa seguirá siendo un mero espejismo si no se transforman las prácticas cotidianas de la educación (véase Latapí y Ulloa, 2000, p. 26). En todo México, y en particular en Jalisco, la educación está inmersa en profundidad en la política local y nacional, tanto administrativa como sindical. Sólo cuando alcance un alto grado de autonomía relativa, como un servicio profesional y no como una base de poder y un recurso político, la descentralización podrá lograr la reforma propuesta por el ANMEB.

En su mayoría, las críticas al sistema educativo mexicano coinciden en señalar que los problemas residen en la forma en que se ha realizado la descentralización, así como su alcance, pero no tanto en sus principios. Por ejemplo, Pardo (1999) concluyó que la descentralización en México es un hecho positivo en un sistema en exceso centralista. Pero es necesario ir más lejos. Latapí, al ahondar en sus críticas, ve un cierto cinismo en la realización de la descentralización y la describe como ubicada dentro de un caparazón centralista (Latapí, citado en Pardo, 1999, p. 213). Ornelas, entre otros autores, menciona además la retención del control por parte del centro, que se limitó a descargar las responsabilidades en los estados. Investigadores coinciden en la apreciación de que el motivo principal para la descentralización fue el simple pragmatismo político. Por su parte, Mark Hanson (1997) destacó que toda descentralización educativa es más política que técnica. En el caso mexicano, ello se manifiesta en:

1. La respuesta a las demandas para lograr una mayor autonomía regional.

2. Un esfuerzo por reducir el poder de la burocracia central.
3. Constituirse en el medio para impulsar otras reformas, tales como vincular el incremento salarial con el desempeño de los maestros e impulsar una mayor participación social en la educación.

Si bien la descentralización educativa obedeció en esencia a motivos políticos, su impacto también parece ser más político que educativo. Las mejoras esperadas de ella dependen de convenios políticos locales, como se percibe en el caso de Oaxaca (Ruiz Cervantes, 1999, pp. 487-548; Mejía Ayala, (Chris ¿año? Citado en Pardo, 1999), pp. 243-300). El hecho de que haya administraciones educativas nacionales y estatales ha jugado un papel importante (según lo describen Pardo, 1999, pp. 560-562, y Ruiz Cervantes, citado en Pardo). Una variable adicional sería la coexistencia de gobiernos federales y estatales de diferentes partidos políticos (Pardo, 1999, p. 560). En Jalisco, la descentralización ocurrió en un contexto estatal con grandes diferencias entre el sistema educativo federal, sobre todo rural y con recursos holgados, y el sistema estatal, pequeño, sobre todo urbano y con menos recursos. La descentralización favorecería al gobierno panista, al asegurar el apoyo financiero del sistema federal y fortalecer el control estatal de la educación bajo la influencia del PAN. Desde el ANMEB, el SNTE se ha resistido con éxito a la fragmentación que implica la mencionada descentralización. Los maestros federales de Jalisco amenazados recibieron el apoyo del líder sindical nacional, con el fin de controlar la amenaza de los maestros estatales. En esta lucha, se utilizó con éxito propaganda antiliberal contra Salinas y Zedillo y se convenció a los maestros de impugnar la

descentralización. Incluso se acusó a los líderes nacionales de haberse vendido al firmar el ANMEB. Estos conflictos repercutirían en el proceso educativo cotidiano.

La autonomía educativa propuesta por la reforma educativa y su descentralización podrían haber avanzado más rápido de haberse capacitado al personal administrativo de las oficinas estatales para planificar, programar, supervisar y administrar los recursos que les fueron encomendados. Pero esto brilló por su ausencia en el proceso de descentralización.

Los aspectos financieros del proceso presentaron complicaciones adicionales. En primer lugar, el marco legal de la descentralización nunca previó mecanismos para compensar a los estados más pobres. Por tanto, no nos sorprende que los estados más ricos continúen recibiendo más recursos para la educación (Rodríguez Gómez, 2000, pp. 4 y 8; Sandoval, 2001). La descentralización no ha cambiado los patrones de desigualdad entre los estados, prevalecientes durante décadas. Los presupuestos de los gobiernos estatales, que incluyen al educativo, dependen de la Secretaría de Hacienda, la cual no ha modificado sus modos de distribuir el gasto nacional. Los criterios para asignar los recursos constan de métodos y cálculos complicados, aunque los factores políticos y discrecionales juegan todavía un papel importante en la asignación de recursos públicos (Ulloa, 2001, pp. 400-401). En tanto se han devuelto a los estados los servicios educativos, los recursos para pagarlos continúan bajo control del poder político central. Esto significa que la descentralización está limitada por las relaciones políticas y administrativas centrales, lo que implica una contradicción entre los dos procesos gubernamentales (Latapí y Ulloa, 2000, p. 36).

Entre los factores que influyen en la relación de los gobiernos nacional y estatal, uno que reviste gran importancia es la coincidencia de partido político. En el caso de Jalisco, se ha observado que las diferencias partidistas crean disputas entre las diferentes secciones del SNTE, las dos administraciones educativas e incluso los dos principales partidos políticos (PAN y PRI). En un estudio preliminar (Hecock, 2003) se señala que hay una relación estrecha entre los recursos estatales disponibles para la educación y la coincidencia partidista con el gobierno nacional, por lo menos hasta antes de la llegada de la administración de Fox. Otro factor político con gran influencia sería la fuerza y la coherencia del sindicato de maestros en el estado en cuestión. La injerencia del sindicato en los asuntos educativos se manifiesta de varias maneras; por ejemplo, en el juego entre los líderes y las secciones, o bien, en la presencia o la falta de grupos independientes locales y nacionales. En Nuevo León ocurrió una conciliación relativamente fácil entre las secciones sindicales estatales y las nacionales, lo que permitió que la descentralización se llevara a cabo con tranquilidad. En Oaxaca había una sola sección sindical muy fuerte y hasta cierto punto independiente que pudo negociar con ambas autoridades, las descentralizadas y las del sindicato nacional. En este estado la descentralización también prosperó con claridad política y administrativa. El caso jalisciense, aunque dotado de más recursos, padeció todas las desventajas de un sindicato dividido y una diferencia partidista entre los gobiernos estatal y nacional.

La relación entre las condiciones económicas de los estados, los partidos políticos y la discrecionalidad política y sindical ha influido en el posible impacto de los

procesos descentralizadores y dificultado su evaluación. Por consiguiente, es problemático analizar el efecto de las reformas en su propósito sustancial: contribuir a elevar el aprovechamiento educativo de los niños de México.

LAS CONDICIONES LABORALES DEL MAESTRO

Para la actualización de este libro llevamos a cabo entrevistas y trabajamos con grupos focales de maestros en Guadalajara y Tizapán, Jalisco, entre 1998 y 2003. También se realizó un proceso de observación participativa en salones de clases, además de reuniones delegacionales en las que intervino uno de los autores.

Según se analiza en este libro, los salarios de los maestros se deterioraron a fines de los años ochenta. A partir de los noventa su nivel mejoró, pero, después de la crisis de 1994, bajaron de nuevo. En estos inicios del milenio, el salario de un maestro equivale a sólo a 3.5 salarios mínimos. Los maestros mexicanos obtienen la mitad del promedio de ingresos de los maestros de países de la OCDE (OCDE-Santillana, 2004, p. 421, Cuadro D5.1 Chris, aquí también cambié la referencia porque ya tenemos esta publicación en español). Sin embargo, debemos mencionar que sus salarios son mejores que los devengados en la mayoría de los demás países latinoamericanos.

En el estudio de Santibáñez (2002, p. 37) se encontró que el horario de cuatro o cinco horas diarias que un maestro trabaja en el salón de clases no toma en cuenta el tiempo de preparación para impartir las asignaturas en forma apropiada. Puesto que un solo salario no representa un ingreso profesional adecuado, los maestros suelen laborar un segundo turno, lo cual los deja sin tiempo para

preparar sus clases de manera adecuada y afecta la calidad de su enseñanza.

La situación anterior descrita en este libro implicaba, en esencia, los tres elementos siguientes:

1. El quehacer educativo del maestro no se limitaba a impartir clases, sino que incluía: trabajo administrativo, de mantenimiento y de limpieza dentro de la escuela, trámites burocráticos que lo obligaban a salir de ésta a menudo, así como participación en concursos en áreas rurales y programas complementarios —PALEMy Pare ¿qué significa?, ¿qué significa?, etcétera—. Todo esto lo distraía de los programas y del cumplimiento del plan de estudios, que son densos y desvinculados de la realidad de los alumnos en el aula. Además, las horas reales de enseñanza-aprendizaje eran menos de cuatro al día y no sumaban más de 200 días hábiles por año.
2. Por otro lado, el maestro no podía ascender a puestos que le generaran mayores ingresos. Para mejorar sus condiciones laborales, debía mostrar mucha paciencia. El escalafón y su antigüedad eran los únicos medios para mejorar sus ingresos. Bajo estas condiciones, se veía obligado a buscar una doble plaza con el fin de complementar su reducido salario, que en los años ochenta era muy bajo.
3. La rebeldía del maestro confrontaría al SNTE antidemocrático, centralista y patrimonialista, que, en lugar de apoyar a sus afiliados, se comportaba como un patrón en contubernio con la SEP. En casi todo el país, los maestros protestaron y demandaron, no sólo mejores salarios, sino también mejores

condiciones de trabajo, rendición de cuentas de las autoridades educativas, mayor democracia sindical y renovación de sus dirigentes (Street, 2001 **Chris, completar ficha**). En este contexto, el gobierno salinista reacomodó el liderazgo del SNTE en concordancia con sus intereses modernizadores, según se reflejó en el ANMEB, que formaba parte del proyecto neoliberal del régimen (Loyo y Muñoz, 2001).

Como ya analizamos, el ANMEB reorganizó el sistema educativo nacional mediante la descentralización, comprometiendo a los gobiernos estatales y municipales con la administración educativa. En 1992 el presidente Zedillo declaró: “Es necesario intentar acercar la autoridad a la escuela” (entrevista al doctor Ernesto Zedillo, secretario de Educación Pública, en el noticiero matutino *Monitor*, con José Gutiérrez Vivó, el día 18 de mayo de 1992). Los contenidos de los libros de texto se renovaron, junto con el plan de estudios de la educación preescolar, primaria y secundaria. Por fin, se replanteó la función magisterial y se creó un sistema nacional de formación, actualización y superación del magisterio, que comprometía al Estado a otorgar a éste un salario profesional. De conformidad con la Ley General de Educación, la titularidad del contrato colectivo de trabajo de los profesores le corresponde al SNTE. De tal manera, dicha organización sindical no pierde su presencia nacional en las decisiones en materia educativa. Su privilegiada posición ante la comunidad educativa lo hace el gran ganador de estas reformas (Ibarrola y Silva, 1996; Ornelas, 2000; Loyo y Muñoz, 2001).

Para el maestro de base, su reacomodo en el sistema educativo nacional le

ofreció nuevas condiciones y relaciones de trabajo. “La modernización ha recreado la carrera magisterial como un esquema nuevo... Debemos iniciar por definir nuestra relación como trabajadores” (entrevista realizada en Guadalajara, octubre de 1997). Estos aspectos han sido estudiados por investigadores como Ornelas (1995) **Chris, completar ficha de esta obra**; Ibarrola (1996) **Chris, en la bibliografía sólo aparece Ibarrola y Silva, si esta referencia es de otra obra, entonces completar ficha bibliográfica**; Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) **Chris, en la bibliografía sólo aparece Díaz Barriga e Inclán Espinosa, si esta referencia es de otra obra, entonces completar ficha bibliográfica**, y Latapí (2001) **Chris, en la bibliografía sólo aparece Latapí (2003), si esta referencia es de otra obra, entonces completar ficha bibliográfica**, entre otros. Vale la pena retomar sus conclusiones para enriquecer las planteadas en este libro.

LA MIRADA A LA ESCUELA

Aquí se describe en detalle la vida interna de la escuela y se muestra cómo las difíciles relaciones entre las partes involucradas hacen del alumno una víctima del fracaso escolar. La reforma educativa parece otorgarle a la escuela un papel protagónico en su discurso y en algunas de las políticas puestas en marcha con los acuerdos explícitos entre el estado y el SNTE. Los cambios curriculares, los nuevos libros de texto, los programas compensatorios y los incentivos a los maestros, así como la Carrera Magisterial, son factores que podrían indicar que la escuela goza de mejores condiciones que antes. Es importante rastrear la forma en que en realidad ha funcionado la descentralización en el nivel de la escuela.

La escuela recobró la atención pública en la década de 1990, al arribar a compromisos internacionales como el de Jomtiem (Ibarrola, 1996). La necesidad de elevar la calidad educativa y la importancia de disponer de buenos maestros, junto con la propuesta descentralizadora descrita en el ANMEB, hacen de la escuela la unidad básica del sistema educativo. En palabras de Zedillo, había que “acercar la autoridad a la escuela”. El compromiso de elevar la calidad de la educación pública demandaba que las escuelas contaran con un marco de gestión que permitiera un equilibrio adecuado de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa (Ramírez, 2002, **Chris, en la bibliografía sólo aparece Ramírez 2000 confirmar año** p. 177 corregido en bilbio). Sin embargo, el grueso del esfuerzo oficial se concentró en fortalecer una cadena de mando centrada en las figuras de los supervisores (quienes antes de la reforma se denominaban inspectores) y los jefes de sector, la cual encontró resistencia de los maestros, según se comenta en los capítulos siguientes. La cadena de mando se consolidó por la creciente demanda de información evaluadora para la Carrera Magisterial. En vez de fortalecer la escuela con formas y contenidos educativos innovadores, se otorgó a los directores un alto grado de discrecionalidad en la labor de evaluar al maestro y asignarle puntos para su carrera magisterial; y esto sin que hubiera manera de evaluar a los evaluadores.

Otros aspectos de las reformas de 1992-1993 se orientaron a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Se buscó enriquecer la eficiencia y eficacia de la calidad educativa con nuevos planes y programas educativos, libros de texto, materiales didácticos y una mejor infraestructura en las escuelas.

Aún no se llevan a cabo las medidas oficiales para fortalecer la participación social en la educación, como lo expresa la Ley General de Educación, aunque en ésta se especifiquen las condiciones para un mejor desempeño y una mayor participación de la sociedad en el debate educativo. En este libro se analiza cómo se organiza la familia —autorregulada— para el consumo educativo. La manera como la sociedad apoya a la escuela depende de su satisfacción con respecto a la atención que sus hijos reciben en ella. El gobierno actual hace hincapié en que la sociedad debe involucrarse en la educación, según se especifica en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 **Chris, creo que debe decir 2001-2006:**

Deberá avanzarse hacia formas de participación social que sean asumidas como la manera usual de comunicación y organización interna de las instituciones educativas, y que reflejen el deseo de unir esfuerzos, la iniciativa de cooperar y el diálogo entre educadores, educandos, padres de familia y directivos, como contrapartes objetivas en una convivencia diaria respetuosa (p. 47).

La calidad de la educación ha mejorado en los aspectos mencionados; así lo indican los datos que demanda la rendición de cuentas ante la sociedad. Si con anterioridad la imagen de la escuela era borrosa ante los ojos del sistema educativo nacional, ahora ha adquirido mayor claridad y los actores involucrados en la educación exigen valorar cuanto ha ocurrido desde la reforma educativa de los años noventa (Ibarrola y Silva, 1996).

Las reformas de 1992-1993 elevaron la calidad de la enseñanza-aprendizaje e incrementaron su eficiencia y eficacia por medio de planes y programas nuevos, libros de texto y didácticos inéditos y mejoras en la infraestructura de las escuelas.

Un ejemplo sobresaliente es el Programa para Elevar la Calidad Educativa con las “Escuelas de Calidad” (PEC). Dicho programa ofrece a la escuela mexicana la oportunidad de conseguir más recursos a cambio de que los maestros y el director se involucren en un proyecto “innovador” que mejore la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Como es posible imaginar, muchas escuelas carecen de las condiciones necesarias para conseguir estos fondos. Quizás el mayor problema radique en la falta de información sobre el programa mismo, la inexperiencia de docentes y directores para proponer proyectos viables, así como la falta de tiempo para reflexionar sobre el quehacer y los compromisos de los diferentes actores que deben participar en el proyecto. Conocemos de primera mano casos en que el director asigna responsabilidades del proyecto con base en criterios personales y técnicos; además, decide con arbitrariedad cómo gastar el dinero, al comprar de modo caprichoso y poco transparente materiales didácticos y equipo de infraestructura (entrevista realizada en Guadalajara, noviembre de 2003). Las irregularidades mencionadas, junto con la falta de una evaluación cuidadosa en torno al impacto de estos gastos en el aprendizaje de los alumnos, no permiten aprovechar los beneficios del programa. Más bien, éste ha ayudado a justificar ante las autoridades educativas la asignación selectiva de los escasos recursos.

Los mejores resultados educativos reflejados en los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal son un logro de las políticas educativas de descentralización y de los nuevos currícula y programas (Ornelas, 2001a). Entre las reformas impulsadas desde los estratos superiores y la práctica docente, en la

laguna entre política y práctica, se encuentra el supervisor. En la edición original en inglés de este libro se analizó esta figura y su papel en las tendencias organizativas para fortalecer la cadena de mando, en donde el supervisor adquiere justo un mayor poder de decisión. Además de la opinión de los maestros, estudios e informes muestran que todo parece seguir igual y que las escuelas no han mejorado de manera significativa:

Los maestros pensamos que la modernización educativa cambió la organización curricular y la programación de horarios. Ahora los alumnos estudian demasiadas materias y, sin embargo, su rendimiento educativo es menor. Pero hay que ver que muchos maestros siguen trabajando con el viejo modelo de fechas, nombres, cosas muy mecánicas, cuando el enfoque debería ser razonar con los alumnos acerca de los temas. Si observamos a la maestra Soledad, no cambia su estilo de enseñar la lectoescritura, por más que la reforma se lo indique (grupo focal en Guadalajara, junio de 1996).²

De acuerdo con las cifras globales, el desempeño educativo de los alumnos y sus escuelas ha mejorado muy poco, a pesar de los nuevos planes, libros de texto y currículum educativo. ¿A qué se deben estos resultados poco alentadores? Los factores que han impedido el mejoramiento de la educación básica en México son, por un lado, la laguna entre los planes y programas de estudio y, por otro, las condiciones de trabajo y de servicio de los maestros y su sindicato, además de la

² Maestros representantes del Movimiento Bases Magisteriales, reunidos en 1996 en CIESAS con Susan Street para analizar las consecuencias de la reforma en maestros democráticos y su quehacer educativo.

falta de una verdadera profesionalización de la Carrera Magisterial.

Los docentes se empeñan en conservar las rutinas pedagógicas, debido a su falta de tiempo y de recursos para comprometerse con una actualización y capacitación que les permitirían impartir clases de calidad (Latapí, 2003). El asunto de la Carrera Magisterial lo veremos más adelante. Debe reconocerse que los enfoques constructivistas implícitos en los nuevos planes son positivos y que provocan en los maestros un mayor compromiso para con sus alumnos. El constructivismo, al hacer del alumno el centro de la clase, exige del maestro más dedicación y reflexión para impartir buenas clases. Por desgracia, en la mayoría de las escuelas públicas las condiciones magisteriales no lo propician. Sigue imperando el “chambismo” de la doble plaza, mismo que constituye un obstáculo serio para lograr que el maestro se esmere en lograr un buen desempeño en la escuela (grupo focal, Guadalajara, junio de 1996). Sabemos que la doble plaza obedece a los bajos salarios y a la forma de acceder al escalafón imperante (tanto en Jalisco como en otros estados de la República). El tiempo que se dedica a las clases de los alumnos es aún muy poco. Muchos maestros consideran que deberían establecerse escuelas a tiempo completo y continuo con el fin de impartir, además de las materias básicas, inglés, computación, deporte, talleres, arte y música. La ampliación del calendario escolar a 200 días no significó una mayor y mejor atención para los niños mexicanos (Ramírez, 2000, p. 180, nota 10).

Los supervisores y los jefes de zona mantienen un control férreo sobre la escuela:

Muchos maestros se cambian a Guadalajara por recomendación. Por ejemplo, le

dijeron a Margarita, la directora: “¿Sabes que Fulano se quiere cambiar a tu escuela?; ¿lo quieres o no?”. Y ella contestó: “No, a ese individuo ni lo conozco”. “Pero, fíjate, trae esta ficha”, le hicieron ver, a lo cual respondió: “Bueno, entonces sí, si es recomendado por el jefe de sector, que venga” (grupo focal, Guadalajara, junio de 1996).

Los jefes de zona son los que imponen los programas gubernamentales y a menudo generan un clima de tensión. Cuando el supervisor controla a los maestros y a las escuelas de su zona, pueden cumplirse con éxito los programas gubernamentales y sociales. Por ejemplo, en este año escolar 2003-2004, en ocasión de la colecta de la Cruz Roja en las escuelas de una zona de Jalisco, se dio la orden de que cada alumno vendiera un lápiz a cinco pesos; los directores se resistieron a ello por considerar injusta la medida. La supervisora comentó:

Nosotros somos como la parte media de un sándwich; por un lado, las escuelas no quieren participar y por el otro, mi jefe de sector me lo exige. Pero yo tengo que cumplir esa orden y las escuelas están obligadas a pagarme el dinero, quieran o no (entrevista con un supervisor, sur de Jalisco, agosto de 2003).

De la misma manera, los supervisores exigen a los maestros un número interminable de trámites administrativos. En Jalisco, la Delegación Regional de Servicios Educativos (DRSES) hace llegar, por medio de los supervisores, la documentación oficial que los maestros deben llenar con la información que recopilan en su salón de clases. Además, los jefes de sector y los supervisores gozan de ciertas libertades para desarrollar o participar en programas de salud o sociales, o en campañas de diversa índole, en los que los maestros están

obligados a apoyar a su jefe, participar en forma activa e informar de los resultados de la participación. Un maestro comentó:

Ojalá hubiera secretarías que nos ayuden con el papeleo como se hace en la secundaria (grupo focal, Guadalajara, junio de 1996).

Los maestros resienten que los supervisores los traten como si fueran de su propiedad, algo que se manifiesta en las formas de manejar permutas, interinatos y plazas, ya que la SEP y el SNTE de Jalisco los facultan para tomar las decisiones al respecto. La Comisión Mixta Interna es la instancia desde la cual el supervisor controla muchos de estos movimientos. Un maestro expresó:

Ya he trabajado cuatro años cubriendo al maestro Beto, quien pidió licencia y está en Estados Unidos; según el director, si no regresa el maestro, tengo que salirme porque no me toca la plaza, dice que no soy de esta zona (entrevista, sur de Jalisco, septiembre de 2003).

El SNTE usa al supervisor para controlar la actividad política sindical, lo cual dificulta el surgimiento de un movimiento democrático contrario a su afiliación personal. Si algunos maestros suspenden actividades docentes para hacer labores políticas independientes y contrarias al supervisor, éste los reporta y les descuenta un día de salario. Un supervisor justificó la línea oficial de esta manera:

Yo les pedí a los directores y maestros que nos mantuviéramos unidos en la zona, bailando al mismo ritmo, para que no nos sorprendan. Por ahí se anuncia que ya no habrá jubilaciones, que ya no habrá plazas de base. Se quiere privatizar la educación y darle un golpe al artículo tercero [de la Constitución]. Ya no será laica,

gratuita, ni obligatoria. Ahora es más importante tener una ley jalisciense que nos proteja que pedir aumento salarial (reunión delegacional, sur de Jalisco, marzo de 1994).

Los supervisores y jefes de sector ejercen aún control sobre los maestros; son responsables de mantener la “paz institucional”. Es palpable que, bajo estas condiciones, el aspecto de autogestión y otras reformas educativas tengan muy pocas probabilidades de alcanzar el éxito. La lección para la escuela, a propósito de la reforma educativa, es que a los cambios dictados desde arriba siguen los reajustes importantes en el plano local. Por desgracia, el centro ignora los cambios de cada escuela, que es la célula básica de la educación. Quizá debería invertirse el patrón y permitirle a cada una de estas instituciones buscar su propia manera de mejorar sus servicios. Permanece latente la necesidad de volver la mirada hacia la escuela (Educación y Cambio, 2000).

LA CARRERA MAGISTERIAL Y LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL MAESTRO DE BASE

El maestro en servicio en 1993 se vería inmerso en una reforma educativa pactada en el Acuerdo Nacional del 18 de mayo de ese año. Según el documento, el maestro debía cumplir dos tareas: *i*) el desarrollo de la actividad educativa en el aula con un nuevo currículum, y *ii*) la profesionalización de su desempeño educativo. Para esto debía apoyarse en los incentivos que le ofrecía la Carrera Magisterial, programa nacional de estímulos horizontales al docente, el cual generó expectativas positivas entre los maestros, quienes, de manera individual y voluntaria, y sin depender de la recomendación de su director o supervisor, podían

ya obtener mejores salarios dados sus propios méritos, en tanto mejoraban la calidad educativa.³

Las reformas educativas implicaron el cambio de los planes y programas de la escuela normal y de los centros docentes, así como la promoción de la Carrera Magisterial. Los requisitos para un maestro que ingresa a ésta son, desde entonces, antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y, por último, desempeño profesional (Barba, 2000, p. 107).

El maestro puede recibir un aumento de salario si cumple con los requisitos mencionados y la gran mayoría de ellos se ha incorporado a la Carrera Magisterial (Barba, 2000). El impacto del programa ha sido muy positivo porque le brinda al docente la oportunidad de capacitarse y mejorar su remuneración. Sin embargo, las críticas al respecto han señalado sus limitaciones y problemas. ¿Cuáles son las mayores dificultades que enfrentan los maestros? Deben aprender los programas y estudiar las guías metodológica y conceptual. Una vez al año tienen la obligación de aprobar un examen para obtener 28 puntos en el rubro de

³ En un seguimiento realizado en un área rural de Jalisco en 1995 para maestros cercanos a jubilarse observamos que no sólo se mostraban renuentes a incorporarse a la Carrera Magisterial, sino que criticaban el programa por no seguir la forma anterior de otorgar aumentos y ascensos con base en la antigüedad. Además, no asistían a los cursos de capacitación y optaron por seguir rutinas conocidas en sus clases, a la espera de un buen plan de jubilación.

Preparación Profesional. Los maestros entrevistados comentaron que, debido a ello, muchos de sus colegas tienden a estudiar en el aula en lugar de dedicarse a la enseñanza. Un supervisor comentó: “He descubierto que algunos maestros estudian para el examen enfrente de sus alumnos; los entretienen con operaciones aritméticas o actividades de copiado de un texto, mientras ellos se concentran en estudiar. Muchos son hábiles para pasar [las pruebas de] la Carrera Magisterial, pero desatienden en gran medida a sus alumnos” (entrevista, sur de Jalisco, octubre de 2003). Como es obvio, tal práctica magisterial resulta contraproducente para el alumno, porque implica deficiencias docentes que son una consecuencia perversa del programa.

A los maestros se les evalúa en el rubro de Aprovechamiento Escolar, según las calificaciones de sus alumnos al final del ciclo escolar, es decir, en junio de cada año. Esos exámenes los aplican jóvenes contratados por las DRSES, quienes suelen solicitar que los maestros del plantel los auxilien en su labor. Dado que los niños intuyen que el propósito del examen es evaluar al maestro, los resultados son impredecibles, pues podrían favorecer a los maestros más populares y castigar a los menos apreciados. En el primer caso, los alumnos colaboran con el maestro para obtener mejores calificaciones y en el segundo reaccionan contra el profesor fallando adrede en sus respuestas. Un maestro se quejó: “Me da coraje, porque mis alumnos no hacen las cosas bien; parece que actúan a propósito para vengarse de su maestro”. “Si las calificaciones de los niños en el examen son altas, el profesor puede acumular 20 puntos” (grupo focal con maestros, Tabasco,

febrero de 2001).⁴ En su intento por ganar estos puntos, los maestros se valen de estrategias como permitir que los alumnos copien; para eso deben convencer al joven examinador de que distribuya los subgrupos de acuerdo con el tipo de examen. El mismo supervisor comenta: “Todo esto es un juego de simulacros; a mí hasta me da risa la creatividad que demuestran los maestros para sobrevivir” (entrevista, sur de Jalisco, octubre de 2003).

De nuevo nos encontramos ante un ejemplo de cómo una política de rendición de cuentas se ve sabotada, tanto por las prácticas cotidianas en el aula, como por las prácticas escolares locales (véanse los capítulos 4 y 5 de este libro).

Los maestros acumulan puntos cada año y les toma, en promedio, tres años pasar del nivel A al B. Sin embargo, la decisión acerca del promedio de puntos para pasar de un nivel al otro no es homogénea y depende del presupuesto disponible en cada área. Si es grande, es posible que se decida promover a todos los maestros con más de 80 puntos y si es pequeño, podría optarse por promover sólo a los que alcancen más de 85 puntos, y el maestro tendrá que esperar unos años más para poder acceder al nivel siguiente de la Carrera Magisterial.

Muchos docentes se han decepcionado del programa y se rehúsan a participar después de cinco años de no haber dado el salto a la siguiente categoría: “Ya me

⁴ Otro maestro entrevistado en Guadalajara en enero de 1996 comentó: “Por la locura de los puntos ni siquiera nos damos cuenta de lo que pasa en lo educativo”. Antes, la locura por la “grilla”, la desesperación y el chismorreo (aspectos abordados en este libro) hacían que se perdiera la conciencia de lo que sucedía en el ámbito educativo (Martin, 1998).

enfadé; esto no debería llamarse Carrera Magisterial, sino barrera magisterial”, nos dijo alguno de ellos (entrevista en Guadalajara, enero de 2002).⁵ Muchos profesores, a pesar de haber logrado 85 puntos —considerada como una calificación excelente—, se desesperan por no ser promovidos al grado superior y, desalentados, deciden dejar el programa. Un maestro opinó: “Felipe saca buenos grupos; le pone ganas y todos sus alumnos aprenden, pero no logra siquiera llegar a la A” (entrevista, sur de Jalisco, junio de 2003). No hay un estudio que nos permita evaluar y comparar los niveles de los maestros que forman o no parte del programa. A su vez, los supervisores se quejan de la falta de participación de los docentes en el mismo. Y es que para que se les otorguen 20 puntos, necesitan una gran participación en su zona. Un supervisor externó: “Tengo una dificultad enorme para llegar a la letra C y nada puedo hacer; son pocos los directores que participan: así, mejor me rindo” (entrevista, sur de Jalisco, junio de 2003).

Ahora, abordemos ciertos puntos con mayor detalle. Persiste la duda de si la Carrera Magisterial, con todos sus incentivos económicos, no fue sino otra forma de elevar los ingresos de los maestros de manera selectiva (Ibarrola y Silva, 1996). Un maestro declaró en una entrevista: “El sindicato nos engaña con que la Carrera Magisterial es un logro del magisterio; sólo hay que ver cómo todos los maestros estamos desesperados por lograr puntos sin reflexionar en lo que en

⁵ En un estudio del Banco Mundial (BM) realizado en 1999-2000 en Nuevo León, el Distrito Federal y Tabasco, en el cual los autores efectuaron entrevistas a maestros de 60 escuelas, nos percatamos de la amplia crítica que despierta este programa. De hecho, las coincidencias con las críticas de los maestros de Jalisco son sorprendentes.

verdad se necesita para impartir buenas clases. La Carrera Magisterial ni siquiera elimina las dobles plazas” (Congreso Seccional del SNTE, Guadalajara, enero de 2003). La mayoría de los maestros de Jalisco tienen doble plaza y deben promover ambas si desean participar en la Carrera Magisterial; de esta manera se duplica el gasto que deben cubrir las autoridades educativas. El programa ha beneficiado a muchos profesores, pero no necesariamente ha mejorado el aprovechamiento escolar de los alumnos. En palabras de un docente: “El maestro Luis está en la C y nunca ha sacado un buen grupo” (entrevista, sur de Jalisco, junio de 2003).

El programa de la Carrera Magisterial carece de sistemas confiables de evaluación y seguimiento. Esto pone en entredicho la asignación de los emolumentos. Muchos buenos maestros tienen problemas para ingresar en él porque dedican su tiempo a la enseñanza de los niños y a la manera de mejorar su aprendizaje, en lugar de dedicarse a cumplir con los requisitos que impone (grabación de 1996).

Por último, de acuerdo con Ornelas (2001b), quizá ya es tiempo de replantear el programa, el cual contribuyó a la apertura de escuelas, maestros y alumnos a las evaluaciones externas, lo que a su vez se reflejó en la rendición de cuentas de las instituciones educativas. Pero hay que mencionar que las aspiraciones del maestro en México todavía son controladas por el SNTE, que ha asumido el liderazgo del programa y lo ha sometido a sus prácticas clientelares.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO EN SERVICIO

En el decenio de 1980 se reformó el plan de estudios de las escuelas normales y

se le otorgó el rango de licenciatura. Los años de estudio se incrementaron y a partir de entonces se exigió el bachillerato para ingresar a este nivel de estudios. Los maestros de los que habla este libro son los normalistas que estudiaron antes de la reforma, quienes cursaron cuatro años en la normal e ingresaron a ella después de terminar la secundaria. Dadas las demandas de estos maestros de actualizarse y profesionalizarse, la Universidad Pedagógica Nacional les facilitó obtener el grado de licenciatura.

Antes de las reformas de la década de 1990, escaseaban las oportunidades de capacitación magisterial y profesionalización en el servicio. Sin embargo, los maestros con deseos de superarse podían hacerlo en instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, las normales superiores y otros centros de capacitación que operan en los estados de la República. Podían adquirir puntos para su carrera por medio del estudio continuo y para que ascendieran en el escalafón se tomaban en cuenta tanto la antigüedad (experiencia) como la preparación profesional. Estas oportunidades se apoyaban en el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap) y en los Centros de Actualización Magisterial (Larrauri, 2003, pp. 3-7 corregida).

Los maestros han desarrollado sus capacidades, pero no han encontrado las remuneraciones profesionales y económicas que esperaban. La retórica oficial no se materializa en oportunidades reales y contar con maestros capaces que puedan impartir los ambiciosos nuevos programas es todavía el gran reto del sistema educativo mexicano (Torres, 1998, pp. 3 y 13).

Las reformas planteadas por la Carrera Magisterial para la Capacitación y la Actualización del Magisterio consideran al maestro como un profesional que debe proveer un servicio de calidad en el salón de clases, así como disminuir la deserción y el alto índice de reprobación de los alumnos. En esos años, para las autoridades educativas, contar con un aula y pagarle al profesor eran condiciones suficientes para impartir una educación de calidad. Esto ponía, injustamente, todo el peso de la mencionada educación en los esfuerzos del maestro, como se señala, desde un enfoque crítico, en este libro. A pesar de las reformas de los años noventa, que incluyeron sustanciales cambios legislativos, operativos y de programas, los docentes, sin contar con el apoyo necesario, cargan aún sobre los hombros la mayor parte de la responsabilidad del mejoramiento de la calidad educativa.

A partir del ANMEB se renovó el esfuerzo del gobierno orientado a involucrar al magisterio, por medio de su sindicato nacional, en el mejoramiento de la calidad educativa, al participar en programas de profesionalización, capacitación y superación académica. La idea de cambiar las prácticas educativas motivó varios estudios (entre ellos, Rockwell [1990]; Gómez Palacio y colaboradores [1995]; Díaz Barriga e Inclán Espinosa [2001], y Aguilar). Otras investigaciones se enfocaron en la perspectiva constructivista del quehacer educativo (COMO TATTO Y VELEZ, 1999 , pp. 1 175-1 177), y se conformó un cuerpo teórico-metodológico que alentaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las teorías constructivistas influyeron en la actividad docente y conformarían la base para los nuevos planes de educación primaria y secundaria (Tatto y Vélez, 1999; Barba, 2000).

El objetivo de estos programas es que el aprendizaje sea permanente y que la adquisición de conocimiento se asocie con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. El maestro podrá cumplir esas exigencias al abandonar las prácticas de enseñanza informativa y sustituirlas por una enseñanza formativa. Eso demanda que la adquisición de conocimientos se relacione con la reflexión acerca del sentido de los mismos y que las habilidades intelectuales se estimulen por medio de conocimientos fundamentales (Ornelas, 1995; Schmelkes, 1999).

Las propuestas y programas de estudios mencionados integran las teorías psicogenéticas y constructivistas en la educación y sustentan un enfoque formalista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las asignaturas de español y matemáticas son las materias básicas que apoyan las capacidades fundamentales de los alumnos (las de comunicación hablada y escrita, por medio del español, y las habilidades de razonamiento y reflexión sobre problemas prácticos, por medio de las matemáticas) (Ornelas 1995, p. 331; Barba, 2000) verificada. Para su enseñanza, se sugiere la metodología basada en la “solución de problemas”, lo que le permite al alumno plantear y resolver situaciones; desarrollar capacidades para anticipar y verificar resultados; comunicar e interpretar información; utilizar la imaginación espacial; realizar cálculos y mediciones, así como usar con destreza instrumentos de medición, dibujo y cálculo. Por consiguiente, esta propuesta de “solución de problemas” permite una buena práctica educativa.

No obstante, se requiere tomar en cuenta las condiciones del maestro, quien, debido a sus múltiples compromisos laborales, carece del tiempo necesario para preparar las clases que demanda la metodología de la “solución de problemas”.

Según Díaz Barriga (2001), sí la reforma educativa no cambió los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. Sólo modificó los libros, estableció nuevas formas de evaluación e incorporó una nueva visión de la educación, pero no modificó la institución escolar, sus mecánicas de funcionamiento y sus estructuras organizativas y laborales (p. 39).

Carlos Monsiváis (1987, p. 167) comentó que los maestros están cansados de ser los sacrificados apóstoles de la educación. Nuestras observaciones y entrevistas muestran que muchos de ellos no cumplen con el nuevo programa y continúan con las prácticas de siempre, es decir, que el alumno conteste el libro y responda de manera acertada en los exámenes. Pasan por alto las nuevas prácticas sugeridas por las autoridades educativas. Si se desea transformar la práctica educativa, es necesario eliminar las dobles plazas y ampliar el tiempo de clase en las escuelas. En tanto esto no suceda, las nuevas metodologías no pasarán de ser un listado de buenas intenciones imposibles de llevar a cabo en la mayoría de las escuelas públicas.

Casi todos los maestros entrevistados declararon su interés y compromiso de mejorar la práctica educativa, sobre todo en los aspectos pedagógico, de gestión, evaluativo, comunicativo y de investigación. Hasta el momento, el sistema educativo, todavía centralizado en el aspecto de la capacitación, ha sido incapaz de proporcionar la asesoría técnica indispensable a los maestros dispersos a todo lo largo y ancho del país. Descargar esta responsabilidad en los Centros de Maestros regionales, que carecen de los medios y conocimientos requeridos para atender las demandas de los docentes, es injusta y poco eficaz.

LA RELACIÓN CON EL SNTE

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha mantenido una estructura centralizada y una relación corporativista y patrimonialista con sus miembros, como se describe en este libro. El sindicato carece de procesos de participación democrática y se ha amoldado a las demandas gubernamentales, al parafrasear el discurso progresista del partido dominante. Los llamados dirigentes morales o vitalicios del magisterio —primero Carlos Jongitud Barrios y en la actualidad Elba Esther Gordillo— son figuras autoritarias que han manejado el gremio magisterial como su feudo político, al controlar los movimientos y las organizaciones internas que intentan democratizar el sindicato.

El material etnográfico incluido en este libro muestra cómo las demandas sindicales trastocan la vida cotidiana de los maestros en la escuela, en donde las autoridades educativas y sindicales trabajan unidas para apaciguar sus inquietudes. Ante la falta de poder, los maestros asumen una actitud de resistencia pasiva, evidente en el comentario: “Tú haces como que me pagas y yo hago como que trabajo”. El docente solía dedicar tiempo de clase a manifestar su desacuerdo con los bajos salarios, así como a criticar la desarticulación de los planes y programas de estudio y la manipulación de las estadísticas educativas. Ha habido casos de maestros que presentan cuadros de calificaciones discordantes con la información de la boleta del alumno, con lo que se distorsiona la cuantificación del aprovechamiento educativo.

Además, para empeorar la situación, en los años ochenta se redujeron los

ingresos de los maestros.

En tanto el gobierno modernizaba la vida política e introducía las reformas económicas del libre mercado, el ámbito educativo se acoplaba a estos fines y le exigía al sindicato que se ajustara a las demandas globalizadoras. Según expresó Elba Esther Gordillo (1992): “Muchos años de ausencia de un ejercicio político abierto y plural impusieron una cultura castrante, la del silencio. Se callaba incluso a través de largos discursos carentes de posiciones o propuestas”.

Éste sería el final de una época sindical marcada por la caída de Jongitud Barrios y el relevo de Elba Esther Gordillo, quien propuso “una nueva cultura sindical” que acompañara las reformas gubernamentales. Los maestros que apoyaran en forma incondicional al gobierno fueron los sucesores de Jongitud, bajo el nombre de Vanguardia Revolucionaria y el liderazgo de Gordillo. Los demás maestros los denominaron el grupo de los “institucionales” u “oficialistas”.

En la década de 1990, el sindicato acordó con el gobierno el proceso de descentralización, los cambios normativos y las leyes subsecuentes, las políticas y programas educativos, el currículum y los nuevos planes y programas, así como los incentivos para el maestro orientados a su profesionalización y las políticas de financiamiento educativo. Tales acuerdos cupulares dejaron fuera de la toma de decisiones al profesor ordinario y, por consiguiente, no se reflejaron en la vida diaria de la escuela, según se describe en este libro. El sindicato participó y suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica sin consultar a sus agremiados. Así lo comentaron los maestros participantes en los

movimientos democráticos de 1997: “No toman en cuenta a las bases; sólo hacen arreglos cupulares”.

Bajo estas condiciones, hablar de un mejoramiento de la calidad educativa implica negociar con el SNTE. Por ejemplo, si quisieran aumentarse las horas-clase en las escuelas y convertirlas en escuelas a tiempo completo o tiempo continuo, primero habría que convencer al sindicato de apoyar la medida. Éste goza de injerencia en todos los niveles escolares, como se manifiesta en su apoyo a la autorización de la SEP a los padres de familia para que realicen actividades comunitarias en las escuelas los sábados. También puede apreciarse su influencia en la participación de Elba Esther Gordillo en la reciente negociación de los libros de texto. Gordillo cuida celosamente la relativa autonomía del binomio SNTE-Estado y obstaculiza la participación de las organizaciones civiles y los movimientos democráticos dentro del propio SNTE.

Las cúpulas educativas en el gobierno y el sindicato esgrimen un doble discurso: se pronuncian democráticos y aseguran que buscan la calidad educativa, pero en la práctica observamos todo lo contrario. Un ejemplo sería la declaración de 2002 del SNTE, en el sentido de que el sindicato “tiene la clara convicción de que es necesario cambiar para estar en condiciones de impulsar la transformación educativa que demandan los mexicanos. Para ello, profundizaremos entre los agremiados una cultura sindical democrática, participativa, propositiva y respetuosa de los derechos individuales y colectivos. Nuestra relación con las autoridades educativas será respetuosa, clara, transparente y propositiva,

privilegiando la construcción de acuerdos” (SNTE, 2002).⁶

Contra lo declarado, el congreso del SNTE, destinado a reformar los estatutos y democratizar al gremio, se ha pospuesto desde 2001. A pesar de lo que propone el Acuerdo Social por la Calidad Educativa, no se ha llevado a cabo la instauración

⁶ Cita completa: “El SNTE, convencido de la necesidad de llevar a cabo una profunda transformación en el sistema educativo, asume el compromiso de impulsar una nueva cultura laboral orientada hacia la mejora de la calidad y de las formas de organización y gestión escolar, así como de fomentar una actitud responsable y comprometida entre los trabajadores de la educación con su materia de trabajo y con el derecho de los mexicanos a contar con una educación de buena calidad y equitativa. Comparte, además, con las organizaciones sociales interesadas en la educación, el principio de corresponsabilidad para mejorar el funcionamiento regular de los servicios y tareas inherentes. Se compromete a impulsar acciones para alentar la capacitación permanente del magisterio; a fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles pedagógicos de los responsables de la docencia, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, impulsando medidas para que el acceso a estos cargos sea mediante exámenes de ingreso al servicio y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo a través de concursos de oposición. El SNTE tiene la clara convicción de que es necesario cambiar para estar en condiciones de impulsar la transformación educativa que demandan los mexicanos. Para ello, profundizaremos entre los agremiados una cultura sindical democrática, participativa, propositiva y respetuosa de los derechos individuales y colectivos. Nuestra relación con las autoridades educativas será respetuosa, clara, transparente y propositiva, privilegiando la construcción de acuerdos”.

de los exámenes de oposición independientes del escalafón del SNTE. Ante el apabullante poder del sindicato, el gobierno del presidente Fox ha optado por negociar, acción que ha quedado patente en los acuerdos cupulares entre su esposa, Marta Sahagún, y la dirigente moral del SNTE en torno a la *Guía para padres*. El SNTE ha “toreado” el cambio de partido en la presidencia con aplomo y el nuevo gobierno se ha limitado a continuar las reformas de la modernización educativa impulsadas desde la presidencia de Salinas, las cuales fortalecieron a los sindicatos estatales, como el de Jalisco, donde la Sección 16 del SNTE controla la asignación de plazas. Tal situación ha ocurrido con el contubernio del SNTE, la SEP y el gobierno estatal, que le cierra las puertas a los maestros participantes en movimientos democráticos.

Los diversos movimientos de maestros dentro del SNTE han impulsado su democratización. Dichos grupos participan en forma activa en movimientos magisteriales que se han aglutinado en la Coordinadora (CNTE) en los pasados 30 años y ofrecieron la esperanza de deshacerse de los caciques sindicales que se atrincheran en sus puestos directivos y se niegan a aceptar elecciones democráticas. Las iniciativas magisteriales en favor de la democratización y una mayor participación de los maestros de base en el sindicato han repercutido en el binomio SNTE-Estado y por tanto, representan un desafío para este binomio e incluso para los maestros disidentes. Leer este libro 10 años después nos hace reflexionar con respecto a que no hemos logrado mejorar la calidad educativa de manera sustancial. Sin embargo, el ANMEB y el crecimiento de los grupos independientes de maestros, que a su vez manifiestan la apertura de la

alternancia política, podría ser la semilla de grandes cambios. También se ha notado una mayor presencia de investigadores y padres de familia. Todos estos grupos se caracterizan por sus esfuerzos en pro del mejoramiento de la educación. Un buen ejemplo de ellos es El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) y otros grupos de docentes que se dedican a profesionalizarse por medio de su asistencia a talleres, foros, seminarios y reuniones que fomenten el debate y la participación ante las políticas sindicales orientadas a ignorar y relegar sus afanes renovadores. Estos esfuerzos nacen de los maestros en servicio, quienes quieren en general romper el binomio SNTE-Estado.

A final de cuentas, los movimientos democráticos aglutinados en la CNTE tuvieron poco impacto y fracasaron en su intento porque su práctica quedó en el ámbito político en vez de enfocarse en el educativo (Street, 2001). Loyo y Muñoz explican con claridad las presiones que sufrirían los maestros en los diversos estados con demandas diferentes. Por ejemplo, mientras que en los estados se luchaba por la desincorporación de los servicios educativos y la homologación salarial de los maestros del sistema estatal con el federal, en la Ciudad de México la CNTE impulsaba una lucha sindical centralizada.

La persistencia del poder corporativo del sindicato y su resistencia a la descentralización y la democratización han provocado la disidencia en el seno de los agremiados, tales como los grupos que apoyan a la CNTE. Pero ha surgido un desencanto popular causado por la incapacidad de la Coordinadora para cambiar las prácticas del SNTE. Tanto su práctica operativa como su afán de ganar el poder político a costa de aglutinar las aspiraciones de los maestros de base a

cambios en la política y la práctica educativa han generado el debilitamiento de la CNTE. Han surgido otras respuestas. En los últimos 10 a 15 años han proliferado pequeños grupos de maestros independientes, quienes trabajan en el nivel regional y delegacional para, en sus palabras, “volver la mirada a la escuela” (Educación y Cambio, 2000; Street, 2001).

REFLEXIONES FINALES

La motivación original para publicar edición original en inglés de este libro fue entender por qué México, un país relativamente próspero, con un ingreso per cápita mediano, mantenía altos niveles de deserción escolar en su educación primaria (alrededor de 50 por ciento cuando se realizó la investigación a finales de la década de 1980). Esto es curioso en particular en un país donde la educación básica es gratuita. Ahora que México ha alcanzado, de acuerdo con el PNUD, el rango de país de “alto desarrollo humano” (CIMAC, 2003) y que ha logrado efectuar reformas económicas y políticas sustanciales, es pertinente acercarnos de nuevo a la educación de los niños, y no resulta sorprendente que el panorama que encontramos sea mixto.

En el aspecto económico, en los noventa dio inicio un proceso de mayor inversión en infraestructura y recursos humanos en la educación, el cual se reflejó en un incremento de los salarios de los maestros. No obstante, las crisis financieras erosionaron estas mejoras salariales a partir de mediados de esa década. Pero estos factores externos no alcanzan a explicar el ciclo de reducción de la inversión en educación. Al mismo tiempo que la economía mexicana crecía, el desarrollo

educativo se estancaba. Las comparaciones internacionales mencionadas al principio de esta introducción señalan los bajos niveles de gasto y aprovechamiento educativos en México, en contraste con países de menor nivel de desarrollo económico. La largamente esperada racionalización de la distribución de recursos educativos no se ha llevado a cabo, y las asignaciones presupuestales para compensar las décadas de abandono en las zonas pobres han sido insuficientes o se han usado de manera ineficaz. Esto ha acendrado las desigualdades educativas en las diversas regiones del país.

Si el escenario de la oferta educativa es confuso, el de su demanda, bajo las condiciones de los estudiantes y sus familias, también lo es. Debemos reconocer que las familias se han comprometido a aumentar el número de años que sus hijos asisten a la escuela, en especial en las áreas urbanas no marginadas. Sin embargo, como ya mencionamos, las ventajas de la creciente inversión en educación sólo han recaído en los grupos con mejores ingresos de las zonas urbanas. De tal manera, el potencial de la educación como acción afirmativa para los pobres fue neutralizado por el paso galopante del consumo educativo de la población en general, el cual se describió en el contexto de otros países en vías de desarrollo como el “síndrome de la inflación de títulos” (Dore). En resumen, la educación no ha logrado compensar las desigualdades económicas, sino que las refleja con fidelidad.

Los aspectos cualitativos de los servicios educativos son tan importantes como los cuantitativos, la estructura de su provisión y organización y las prácticas educativas de los maestros. El aspecto positivo es que en el decenio de 1990 las

reformas sociales del gobierno de Salinas incluyeron un serio compromiso con la educación. Con el ANMEB se reconoció la necesidad de fomentar la colaboración de todas las partes involucradas en el proceso educativo: autoridades educativas, maestros y padres de familia. Se incluyeron todos los aspectos del proceso educativo, sobre todo los recursos materiales y humanos y la reforma administrativa con su descentralización. Sin embargo, la centralización de la reforma y la limitación de sus alcances, así como su evidente falta de atención a los instrumentos para llevarla a cabo, menoscabaron el impacto de los propósitos manifestados. Un ejemplo de las limitaciones de la reforma educativa serían los maestros y su sindicato. El SNTE no sólo se opuso a la descentralización que las autoridades educativas efectuaron, sino que logró someter a sus prácticas centralizadas y poco transparentes el manejo de la Carrera Magisterial. Evidencias de primera mano recabadas en Jalisco, donde se realizó la investigación de campo para este libro, muestran que los maestros perciben a sus líderes cada vez más distantes y se sienten frustrados y desilusionados por su continua falta de poder.

Las grandes distancias entre la política y su ejecución y entre los líderes y su base han permitido que subsistan las estrategias de supervivencia y las prácticas perversas documentadas y analizadas en este libro. En este capítulo introductorio se demuestra que, por desgracia, tales prácticas han proliferado en los pasados 10 años. La descentralización ha sido la medida más importante para mejorar la enseñanza y se ha convertido en el escaparate de la manera de subvertir el sistema mediante la colusión entre maestros, supervisores, directores e incluso

alumnos. Si tal colusión entre los actores principales de la práctica educativa se contempla como el rasgo más negativo del sistema, vale la pena hacer hincapié en que en este libro se propone que una relación positiva entre estos mismos actores podría ser la clave para mejorar la educación en México.

Quizás el elemento menos tomado en cuenta en los inicios de la reforma educativa —la mayor participación de los padres de familia y de la sociedad civil en la educación— sea el aspecto más duradero e influyente de esta reforma. Junto con el pluralismo, la rendición de cuentas y la alternancia, la participación del público en todos los aspectos de la vida social es uno de los más claros cambios en la sociedad mexicana de los últimos 15 años. A pesar de la falta de mecanismos oficiales para esta participación en el ámbito educativo, las organizaciones de maestros independientes e investigadores y las asociaciones que observan y participan en el debate con las autoridades educativas, en particular el OCE, y en menor grado las asociaciones de padres de familia, han tomado la iniciativa por sí mismas. Es muy probable que de la sociedad civil esté surgiendo un público involucrado en la educación y que sea éste el que desencadene las reformas que las autoridades no han podido realizar.

Capítulo 1

Modernización educativa en la era posmoderna: educación y austeridad en México

FRACASO ESCOLAR Y RECORTES DEL PRESUPUESTO PÚBLICO

Por doquier, la educación pública se encuentra en problemas. En el primer mundo y en el mundo en desarrollo se ha recortado el gasto gubernamental en educación. Sin embargo, mientras que en los países desarrollados estos recortes obedecen tanto a la reacción política y moral contra el Estado benefactor, como a consideraciones exclusivamente económicas, en los países emergentes no se trata de falta de voluntad política sino de escasez de recursos que han restringido el gasto público. De hecho, para el gobierno, la extensión de los servicios públicos es deseable y también necesaria. Los recortes en el gasto educativo ocurridos en estos países no pudieron haberse presentado en peor momento. En muchas naciones la austeridad presupuestal ha pospuesto la educación primaria universal (EPU), justo cuando su puesta en marcha se aprecia como algo esperado y demandado; esto ha ejercido una enorme presión sobre la credibilidad de los gobiernos. La austeridad de los años ochenta y noventa puso en entredicho el compromiso estatal con la educación pública y también el de los usuarios de la misma. La declinación de los salarios reales y los servicios deficientes y en proceso de deterioro prestados por el Estado, provocan que las familias de obreros y campesinos recapaciten con cuidado acerca de asumir un compromiso incondicional de proporcionar educación básica a sus hijos. Mucho depende de las

necesidades materiales, que tanta presión ejercen, y de las percepciones acerca de la calidad de la oferta educativa. Ante estos impedimentos provenientes de los oferentes y los demandantes de servicios educativos, es lógico que el desempeño escolar sea pobre.

El tema central de este libro es el fracaso escolar: el de los proveedores de servicios educativos, que no educan con éxito a los alumnos, y el de éstos y sus padres, que no aprovechan al máximo los servicios educativos ofrecidos.⁷ Me centraré en particular en el fracaso escolar en el mundo menos desarrollado, sobre todo en México, en donde —al igual que en muchos países emergentes—, las tasas de deserción son aún altas y las de repetición de hecho han aumentado (Reimers, 1991a, p. 326). El caso de México también es característico de los países con industrialización más reciente en otro sentido pertinente para el aspecto educativo. La legitimidad de su gobierno depende del fomento de un crecimiento económico rápido, de la movilidad social y de la educación pública como herramienta fundamental para lograr esas metas. Asimismo, la educación pública es una de las pocas señales de que el gobierno está comprometido con la redistribución de la riqueza. Además, México se ha visto asediado de manera notoria por su endeudamiento externo y la consecuente austeridad financiera que han asolado a la mayoría de las economías del tercer mundo desde finales de los años ochenta. Considero que hay pocos aspectos del desarrollo económico tan importantes como

⁷ Un estudio clave para comprender el fracaso escolar, y en el cual he basado este libro, es el de Chavoya Peña, 1986.

entender los problemas que enfrenta un servicio público en el cual se invierte tanto capital político y económico y en el que yacen tantas esperanzas populares.

CÓMO ANALIZAR Y EXPLICAR EL FRACASO ESCOLAR

Analizar el fracaso escolar no es un asunto fácil. El investigador tiene que elegir entre la extensión y la profundidad de su estudio. La primera implica examinar un gran volumen de datos y estudiarlos hasta que del análisis surja la esencia del fenómeno. En la segunda, se busca la esencia mediante la observación estrecha del fenómeno tal como éste se desarrolla, lo cual, si bien consume bastante tiempo y, por tanto, limita la amplitud de la base de datos, es capaz de revelar la historia interna, por decirlo así, en vez de sólo reconstruirla desde afuera. El primer enfoque es considerado el más confiable, pero estoy convencido de que el segundo ofrece puntos de vista que contribuyen tanto al debate general como a los estudios de base amplia y los complementan. Quedará a la elección del lector decidir si esto es así, ya que en este estudio opté por la profundidad más que la amplitud. Se trata de una investigación sobre la educación y el fracaso escolar llevada a cabo en escuelas seleccionadas y cerca de ellas. Sin embargo, situé el estudio en el contexto nacional e internacional. También analizo los temas debatidos a la luz de las opiniones actuales sobre la educación y el desarrollo. Las escuelas se ubican en dos barrios de clase obrera de la periferia de Guadalajara, Jalisco, en Zapopan para mayor precisión. Aunque existen otros barrios obreros situados dentro de la ciudad, los asentamientos de la clase trabajadora más recientes han ocurrido en las afueras, zona que aquí denominaré "la ciudad exterior". Los planteles, localizados en dos colonias adyacentes, forman parte de un proyecto más amplio que comprendía seis

escuelas en total: tres rurales y tres urbanas, todas sitas en el centro del estado de Jalisco, en el occidente de México.

El análisis del fracaso escolar puede ser tan complejo como su investigación. La metodología de base amplia mencionada suele acompañarse de explicaciones dadas de niveles superiores hacia abajo. Es probable que dicha tendencia refleje una orientación política y un justificable reconocimiento del poder de la educación pública sobre la sociedad y sus miembros. De allí que los economistas educacionales de los años cincuenta y sesenta se enfrascaran en el fomento del crecimiento económico por parte de la educación. Los sociólogos funcionalistas argumentaban que la educación era un factor modernizador y de igualdad social (Parsons, 1961; Davis y Moore, 1967). Aunque los sociólogos radicales de la década de los setenta —entre ellos Althusser, 1971; Young, 1971; Bernstein, 1975; Bowles y Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1977; Young y Whitty, 1977; Giroux, 1981 y 1982 ; Apple, 1982, y Carnoy y Levin, 1985— acusaron a estas teorías de ignorar el “currículum oculto” de la división de clases y el control estatal tras las demandas explícitas de progreso e igualdad, también afirmaron el poder de la escuela,⁸ aunque lo consideraron más dañino que progresista. La centralidad de la escuela en la vida moderna se ha difundido en forma tan amplia que podría ser exagerada. Y no sólo eso, la comprensible fascinación por el impacto descendente

⁸ Aunque los textos de estos autores varían por la metodología, conclusiones, o el autor que los ha inspirado (Marx, Durkheim, Schutz o Gramsci); todos ellos tienen en común la hostilidad a la educación pública por estar intrínsecamente sesgada en contra de los no privilegiados. En diferentes partes de este libro tal afirmación será analizada.

del sistema educativo en sus profesores y sus usuarios (los padres de familia y sus hijos) ha oscurecido la influencia ascendente de éstos en aquél. En los estudios —en particular de tipo antropológico— que comprueban la segunda perspectiva, por desgracia no se han incluido conclusiones más amplias de hallazgos que a menudo revisten una pertinencia general. El estudio antropológico de Willis (1977) que documenta el impacto de la educación británica en la región central de Inglaterra es la excepción que confirma la regla.

En esta obra nos interesamos de manera específica en la influencia ascendente que ejercen las fuerzas educativas locales sobre el sistema educativo en general, en contraste con las tendencias predominantes de los investigadores de la educación mencionados.⁹ Mi interés en las presiones surgidas desde abajo nace en parte de la convicción general de que éstas no sólo transforman las políticas implantadas desde arriba, sino que contribuyen a reconfigurarlas. Además de los muy conocidos ejemplos de las escuelas de Harambee en Kenya o de Cuba en las primeras etapas de la revolución, en formas menos orquestadas la demanda popular de educación ha sido un punto de referencia constante e irreductible para la política educativa de todo el tercer mundo. Es muy posible que la demanda popular de educación sea uno de los movimientos populares más difundidos y exitosos de nuestra era, aunque raras veces se le reconozca como tal. Pero la razón más específica para analizar la educación desde abajo hacia arriba se relaciona con el tema general del capítulo: el fracaso escolar. Es necesario explicar los problemas educativos, como la reprobación y la deserción escolar, que se originan en el interior de los mundos de la

⁹ En este esfuerzo me siento en deuda con Norman y Ann Long y su obra de 1992.

escuela y del hogar de los niños, empezando justo a partir de ellos para luego avanzar en forma ascendente y enfocarnos en las fuerzas de índole más general: económicas, culturales, sociales, políticas y educativas que actúan en dichos mundos. Por consiguiente, admito la necesidad de una perspectiva general pero que debe surgir de la base misma del sistema, examinada a la luz de una investigación amplia que no depende por completo del análisis global de los datos agregados. Así, permito que los implicados en el fracaso escolar: los alumnos, los padres de familia, los maestros y sus directivos, tengan la primera (y quizá la última) palabra. En la obra se contemplan *todos* los actores implicados en el proceso educativo.

De lo antes expuesto se derivan dos cuestiones. En la literatura sobre el tema suele plantearse una suposición que considero equivocada: que el fracaso escolar radica en ciertos “factores” que en un estudio cuidadoso pueden aislarse para después construir un panorama identificador de lo que es una escuela exitosa o no exitosa. Los estudios realizados sobre “la escuela efectiva” en fecha reciente se encaminan en esa dirección. El Banco Mundial (BM), que a menudo los ha financiado, publicó una lista de las características que la mayoría de las escuelas triunfadoras posee. Por ejemplo, los resultados de las escuelas que dejan a sus alumnos tareas para realizar en casa son mejores que los de aquellas que no lo hacen. Por el lado negativo, suele afirmarse que los niveles de acceso a recursos o el tamaño del salón de clases no influyen de manera significativa en el éxito escolar. De modo correcto e indudable se les identifica como aspectos cruciales de la eficacia escolar. Sin embargo, es improbable que un maestro llegue a conclusiones sólidas y rápidas sobre la presencia o ausencia de dichos factores. Todo docente sabe que el tamaño

del grupo, o incluso la falta de recursos, podrían no afectar el desempeño escolar en cierto entorno, pero resultarían imposibles de manejar en otros. En algunos estudios sobre la efectividad de la escuela se ha pretendido refutar esas críticas al añadir más variables y asociarlas en formas más sofisticadas. Pero tal énfasis en los factores sólo disimula aún más el hecho de que para explicar el desempeño escolar lo más importante no son los factores sino las relaciones entre ellos, en especial las interpersonales. En el estudio pionero sobre la efectividad escolar, realizado por Rutter y Maughan colaboradores (1979), se percibió con claridad esta relación en su descripción del “*ethos* (carácter distintivo) escolar”. Si bien no se ha definido de modo explícito en lo que respecta a las relaciones sociales, interpreto que este término usado ampliamente es producto de esas relaciones. Más adelante regresaré a este punto.

Una segunda suposición, no necesariamente planteada en el mismo tipo de investigación, es la separación analítica de los factores intraescolares y extraescolares. Hay muchos estudios, sobre todo en Estados Unidos de América, que explican la deserción en las escuelas secundarias bajo esa perspectiva, aunque en ocasiones se ha debatido acerca de la importancia relativa de tales factores. Su distinción se acentúa por el florecimiento de dos corrientes por completo distintas y desconectadas de la literatura sobre el tema. Por un lado, como ya se mencionó, la investigación sobre la efectividad de la escuela, ubicada dentro de la corriente tradicional de la sociología de la educación, que se centra en el papel de la escuela en la sociedad. Por otro lado, la que aborda las influencias hogareñas sobre el niño en edad escolar y que se encuentra sobre todo en las revistas académicas sobre

matrimonio, infancia y familia.¹⁰ Las dos tendencias pocas veces dialogan entre sí. Hay razones prácticas comprensibles para diferenciar la escuela y el hogar en la compilación de información y aun en la interpretación de los datos sobre la dinámica de cada institución y su influencia en el niño. Pero si nuestra meta es descubrir las razones por las cuales los niños fracasan en la escuela, creo que los dos lados de la historia deben juntarse. No se trata de investigar si el hogar o la escuela ejercen más influencia en el desempeño escolar. Así perderíamos de vista nuestro punto: que se relacionan con respecto al niño. Es la relación misma la que debe estudiarse, no sus dos mitades como si fueran independientes o influencias rivales en el desempeño escolar de los alumnos.

Por consiguiente, son las relaciones y no los factores la base de la investigación de este libro sobre el fracaso escolar. Intentaré abarcar todas las relaciones sociales principales de la educación, ya que he llegado a la conclusión de que los niños fallan en este aspecto debido a una serie compleja de problemas en las diversas relaciones de la educación. No hay una sola causa, mucho menos un único “factor”, responsable.

RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA

¿Cuáles son las principales relaciones de la educación? Fuera del salón de clases ya se ha mencionado el triángulo maestro-niño-padres. Dado que hay un vínculo entre los proveedores de educación (maestros) y los usuarios (niños y padres),

¹⁰ Un ejemplo de lo más novedoso en este campo de estudio es el artículo de Cohen y Rossmiller, 1987.

denomino la conexión general entre los primeros y los segundos la *relación de provisión educativa*. Los niños están ligados a sus familias por *lazos de parentesco* en los que edad y sexo son las principales consideraciones. Las *relaciones de trabajo* son los vínculos importantes entre la familia y el ancho mundo a considerar aquí, aun cuando las relaciones de trabajo a menudo comprenden otros elementos políticos y de parentesco. Los maestros están sometidos también a este tipo relaciones, pero debe distinguirse entre el control de la administración por medio de directores e inspectores y el poder de sus sindicatos sobre ellos. Las primeras se llaman *relaciones de dirección y supervisión* y las segundas *relaciones de condiciones del servicio*. Esta distinción, que raras veces se hace en discusiones entre maestros, es vital en los países del tercer mundo, en los que los Estados desarrollistas han impedido la representación sindical independiente y han desarrollado entidades corporativas que actúan como sindicatos “oficiales”.

Maestros y usuarios: el meollo del asunto

Como es obvio, entre las diferentes relaciones sociales de la educación, la de maestros y usuarios, es decir, la de provisión educativa, es muy importante. En su seno, la que se establece entre padres y maestros es tal vez tan importante como la surgida entre alumnos y maestros, sobre todo en los años de la educación primaria, objeto de un mayor número de estudios y tema de esta obra. Este hecho se reconoce de manera implícita en las investigaciones sobre la “escuela efectiva”, en las que se recalca la importancia de la relación entre escuela y comunidad (la que incluye a los padres de familia). En los años cincuenta y sesenta, los sociólogos, que trabajaban en esencia desde una perspectiva estructural-funcionalista, determinaron

que la relación entre el hogar y la escuela era muy importante, aunque marcaba una transición entre las dos formas de socialización más que una relación dinámica y tal vez problemática. Fueron los sociólogos radicales de la década de 1970 los que llamaron la atención al conflicto en la relación hogar-escuela, estereotipándolo en términos de clases sociales. A pesar de la importancia teórica atribuida a esta fascinante interfase entre lo público y lo privado, su estudio serio se ha dejado en manos de antropólogos sociales y psicólogos. Tanto en las tendencias estructural-funcionalistas como en las radicales de los años setenta y ochenta, las influencias hogareñas se consideraban más o menos sinónimas de “clase social” o de cultura de un grupo social. Se prestó poca atención a los efectos de la educación en la dinámica interfamiliar e intercomunitaria.

El triángulo de relaciones maestro-alumno-padres es el que determina el desempeño escolar del niño. Reviste tanta importancia que el argumento central de este libro puede expresarse en sus términos: la causa inmediata del fracaso escolar en la educación primaria es el deterioro de la relación entre maestros y padres; por ende, la expresión final de fracaso, la deserción, ocurre cuando todas las relaciones entre maestros y padres acerca del niño se colapsan, cuando las negociaciones se rompen. En el caso mexicano, se presta atención especial a la tensión asociada con la asignación de responsabilidades entre los maestros inseguros y sobrecargados de trabajo y los padres presionados por los problemas económicos, que ocasiona que las dos partes se separen por mutua repulsión. Desde luego, tal colapso no es una expresión espontánea de mala fe de alguna de las partes, es la expresión final de una acumulación de problemas en otras relaciones que acaban por incidir en el

aprovechamiento escolar del niño. Por eso insisto en que las diversas causas del fracaso escolar se deben a las varias relaciones de la educación.

¿Qué es lo que en estas relaciones produce esa mutua repulsión que socava la colaboración entre maestros y padres de familia? Y ¿por qué destacar esta relación particular al explicar el desempeño escolar? Se sabe con certeza que los niños no aprenden bien bajo presión. En estas condiciones, pueden hacer otras cosas bien, pero no aprender. Aunque la educación pública masiva nació bajo la sombra de la temprana disciplina industrial, pocos sostendrían que la fiera compulsión del salón de clases del siglo XIX era apropiada para tales propósitos. La antítesis de esta verdad es que los niños aprovechan mejor si reciben un respaldo positivo. Además de las publicaciones de los grandes psicólogos de la educación, en fechas más recientes los escritos de John Holt (1964) han llamado la atención sobre este punto. Con base en su experiencia como maestro y que ratificó lo que Carl Rogers (1969) descubrió con anterioridad, que cuando la imagen que sobre sí mismo tenga un niño es condicionante de su desempeño escolar, su potencial académico se colma. (Apelaba a lo que denominó “consideración positiva incondicional”.) El privilegio de la educación centrada en el niño, sustentada por Holt y Rogers, podría parecer un lujo en la dura realidad de los barrios de las ciudades latinoamericanas, pero contiene algunos aportes interesantes. La autoestima del educando, tan importante para estos autores, se erosiona en el salón de clases, pero también en el hogar. Las metas curriculares propuestas por las autoridades educativas de los países emergentes suelen ser demasiado ambiciosas, lo que ejerce gran presión sobre maestros y alumnos y les impide tener el margen necesario para enfrentar los más grandes

obstáculos que les plantean las dificultades debilitantes. Los padres, por su parte, se debaten entre dedicar más tiempo para ayudar a sus hijos en edad escolar o a atender necesidades apremiantes inmediatas. Si optan por lo último, dejan que sus hijos se hundan o naden por sí mismos.

Privaciones en el hogar

Las limitaciones especiales que los problemas económicos plantean a la educación son reconocidos por todos. Se habla del “costo de oportunidad” de la escolaridad. Para las familias de medios de subsistencia bajos e inestables, los rendimientos que podría aportar la educación deben sopesarse contra el costo inmediato de excluir a sus hijos del trabajo fuera o dentro del hogar. Ésta ha sido durante largo tiempo la explicación principal que ofrecen los economistas de la educación en relación con la tasa de deserción. Se trata de una explicación bastante plausible en los periodos iniciales de industrialización, en los cuales la contribución de los niños al ingreso familiar es indispensable y el trabajo fuera del hogar es, en esencia, no calificado, esto es, no requiere escolaridad alguna. Empero, empieza a fallar como una explicación completa cuando no se presentan esas condiciones. En el caso de México, en la mayoría de las zonas rurales no hay suficiente demanda siquiera de mano de obra adulta, de aquí la gran migración nacional e internacional de la fuerza trabajadora. Por tanto, en raras ocasiones es indispensable la mano de obra infantil. En los barrios urbanos como los que aquí se estudian, los niños pueden contribuir al ingreso familiar vendiendo en las calles o desempeñando algún otro trabajo no calificado ni reglamentado, aunque si lo hacen o no, y en qué medida, varía según la zona. Sin embargo,

incluso trabajar no les impide asistir a la escuela, dado que ésta sólo les ocupa cuatro horas y media, que pueden ser en la mañana, en la tarde o en la noche. Visto de esta manera, el trabajo no impide de manera necesaria asistir a la escuela ni, de acuerdo con los hallazgos del presente estudio, interfiere con el aprovechamiento escolar.

Entonces, aun si se requiere reconsiderar el argumento del costo de oportunidad, es un hecho que el desempeño educativo es debilitado por la pobreza. Esa conexión se establece en forma clara en la investigación educativa de las sociedades desarrolladas y este estudio confirma que también se aplica en una nación en desarrollo. ¿A qué se debe esto? Expresado con sencillez, lo que demostraremos es que los deberes del hogar, aunque no ejerzan demandas directas de tiempo y energía por parte de los niños, sí limitan el apoyo que necesitan para salir adelante en la escuela. Esto es más obvio en las prolongadas y a menudo impredecibles ausencias del hogar por parte de los familiares adultos, lo que resulta en que los escolares vivan encerrados y tengan que asumir el papel de los mayores. En el capítulo 6 se analizarán los tipos de hogares que más afectan a los niños de esta forma y en qué manera y cuáles niños son más afectados. Cabe recalcar que no es suficiente mencionar y medir la correlación entre mal aprovechamiento escolar y pobreza; debemos preguntarnos qué factor de este u otro tipo de pobreza afecta el desempeño, en particular porque, como veremos, no todos los niños pobres, y no todos los tipos de pobreza, son antagonistas de la escuela. Para entender cómo la penuria económica causa el mal aprovechamiento escolar hay que examinar el funcionamiento del hogar.

En años recientes la unidad doméstica empezó a tomarse en serio como objeto de estudio social. Se ha prestado interés especial a la división social del trabajo en diferentes clases de unidades domésticas, sobre todo a la función de las mujeres. Si bien ahora se toma en cuenta el papel fundamental del trabajo doméstico, en particular el de las mujeres, y no sólo la vida productiva de los otros miembros de la familia, las relaciones de la unidad doméstica con la economía global aún se tratan como si sólo fueran reactivas, es decir, como si sólo respondieran ante las oportunidades de obtener ingresos. Sin embargo, la manera en que dicha unidad se mantiene depende sólo en parte de sus fuentes de ingresos netos. Igual importancia reviste la manera en que los organizan, en especial en los países sin un sistema de protección social y en donde las oportunidades de obtener un ingreso son irregulares. Como los teóricos de la reglamentación han demostrado en relación con los cuestionamientos macroeconómicos, por lo general la coordinación de los diferentes elementos de la economía necesitan la intervención deliberada “pública” o del “Estado”. En la esfera privada, la unidad doméstica es la que realiza sus propias intervenciones al equilibrar el consumo con el ingreso proveniente de las labores productivas, de acuerdo con las diversas necesidades de sus miembros, y al asignar las responsabilidades de los presentes generadores de ingreso en lo que respecta a los que desempeñarán ese papel en el futuro. La organización de esas actividades, las corrientes emocionales cruzadas puestas en movimiento al enfrentar los diferentes y competitivos intereses de los miembros de la unidad doméstica, hacen muy improbable una respuesta directa del hogar ante las condiciones de su propia existencia. Las dos funciones atribuidas por convención a la unidad doméstica dentro de la macroeconomía: su comportamiento como consumidora y su oferta de mano

de obra, están mediadas en modo significativo por las prácticas, relativamente autónomas, de las regulaciones domésticas. Son territorio único e irreductible del hogar.

La tarea de equilibrar el consumo con la producción con las necesidades de los presentes y futuros generadores de ingresos incluye la toma de decisiones sobre la educación, la cual es una forma de consumo social y una preparación para el trabajo futuro. Aun cuando no haya obstáculos inmediatos para que los miembros más jóvenes de la familia asistan a la escuela, se necesita la atención constante de un padre o madre a las necesidades de estudio de sus hijos y el compromiso de un “futuro” basado en la asistencia regular se condiciona a los caprichos de la dinámica de la unidad doméstica que deben adaptarse a los requerimientos de ésta en su conjunto, a menudo bajo circunstancias impredecibles. En las circunstancias en que el trabajo infantil no es esencial pero se abandona al niño a sus propios recursos y carece de un claro compromiso con su educación a futuro, tres factores inclinarán la balanza en favor de que mejore su aprovechamiento escolar: si el niño puede contar en *cierta* medida con la atención personal regular de un miembro adulto de la familia; la calidad de la educación que recibe, y la relación entre padres y maestros. Estos “factores” importantes ayudan al éxito escolar, y como ya lo señalé, no son indicadores abstractos sino *relaciones* sociales humanas. A continuación los examinaremos en detalle.

Relaciones de trabajo de los maestros

La referencia hecha a la calidad de la escuela como factor que influye de modo decisivo en el grado de participación del niño en ella, lleva ahora nuestra atención a las relaciones que surgen dentro del sistema educativo y, en particular, en el interior de la propia escuela. En los mencionados estudios realizados en Estados Unidos, el Reino Unido y el mundo en desarrollo sobre la escuela efectiva se pretendía establecer en qué grado los recursos financieros y didácticos de un plantel determinaban su desempeño educativo. La importancia de los recursos financieros ha cobrado una resonancia particular en el actual clima político-económico, en el que se pugna por sacar provecho de los limitados recursos existentes en vez de invertir en más de ellos. En los países emergentes como México se buscan soluciones para que, en un entorno de austeridad financiera, los sistemas educativos aumenten sus índices de retención de alumnos y amplíen su inscripción. La conclusión general de diversas investigaciones académicas llevadas a cabo en Gran Bretaña, Estados Unidos y los países en desarrollo es que los recursos no constituyen la característica más sobresaliente de las escuelas efectivas. Además de una comunicación sensata entre los planteles y sus usuarios, la clave de una buena escuela reside en el ya comentado *ethos* escolar o en una atmósfera cooperativa entre todas las partes implicadas en su funcionamiento.¹¹

Por supuesto, es difícil medir el *ethos* escolar porque, en esencia, se trata de una cualidad y no de algo cuantificable. Sin embargo, puesto que el ideal se compone de

¹¹ En el capítulo 6 se presenta un estudio detallado de dichos estudios.

la atmósfera de trabajo y las relaciones dentro de la escuela, resulta útil examinar la naturaleza de esas relaciones para aproximarse al *ethos* escolar. En este libro uso dicho concepto en raras ocasiones porque aún no se cuenta con una definición amplia. Sin embargo, me interesa averiguar qué elemento del funcionamiento de una escuela propicia o no el éxito de sus alumnos. Como comenté, considero que el *ethos* está compuesto por las relaciones que surgen dentro del entorno escolar.

Los maestros se sitúan en el centro de estas relaciones y las principales son las de inspección y dirección, ya definidas. Las relaciones en las cuales se presta su servicio condicionan las que establecen con sus alumnos. La sociología de la educación parece no haber llegado a una visión equilibrada de lo que son los maestros. Hasta fines de los años setenta se habían publicado muy pocos trabajos teóricos sobre ellos, con la notable excepción de obras clásicas como la *Sociología* de Waller (1932). Los sociólogos funcionalistas los consideraban casi como si fuesen representantes invisibles de una burocracia neutral y los radicales como agentes del poder gubernamental identificados con la ideología de las clases dominantes (capitalistas) que controlaban al Estado.¹² Sin embargo, a partir de entonces algunos científicos sociales, concientes de las presiones psicológicas a que se ven sujetos y de sus deterioradas condiciones de trabajo, empezaron a contemplarlos en forma independiente de las condiciones con las cuales se les identificaba con anterioridad. Se exploraron varias posibilidades nuevas: el agotamiento de los maestros, su falta de compromiso con su trabajo, su militancia sindical, su ambivalencia con respecto a

¹² Para conocer estas dos tendencias véase, respectivamente, Parsons, 1961 y Sharp y Green, 1975.

su trabajo e incluso su cambio de identidad para alejarse de sus jefes y acercarse a los usuarios de sus servicios (Ball y Goodson, 1985). Durante mucho tiempo los sociólogos radicales calificaron al maestro como un ser indiferente, y hasta antagónico, a sus usuarios, como representante del control estatal sobre la disciplina social de la población por la vía educativa. A su vez, los usuarios eran objetos sin voluntad de los propósitos corporativos del Estado. Cada una de las partes se situaba en lados opuestos de la división de clases. Por consiguiente, la idea de que los maestros pudieran tomar distancia del funcionamiento del Estado y del estatus que una vez éste les había conferido, era novedosa.

La posibilidad de que los maestros mostraran una actitud ambivalente hacia su profesión, había sido bloqueada de manera analítica por la confusión entre su *función* y su *posición* en la estructura social, en términos de salario, condiciones de trabajo y estatus. Wright (1979) apuntó esta importante distinción al señalar que los sociólogos radicales tenían razón al considerar que el maestro es un representante del gobierno en un sector clave del poder gubernamental: el de la educación. Como tales, son agentes de las clases dominantes que controlan el Estado. No obstante, el estatus profesional, sus condiciones de trabajo y su salario, aunque nunca fueron muy buenos, en las últimas décadas se deterioraron aún más. Por tanto, existe una ruptura entre su identificación profesional con el Estado y la distancia que toman de él, dado que se benefician tan poco por servirlo.

En este libro me apego a la distinción de Wright entre la posición estructural y la función de los maestros, aunque ambos aspectos no sean independientes. En el caso de México, su considerable subordinación a las autoridades, sus bajos salarios

que cayeron a un mínimo histórico en 1989 y su cada vez menor albedrío profesional sobre su trabajo, han generado suficiente resistencia informal y organizada como para poner en entredicho cualquier lealtad automática al Estado que sirven. Pongo en duda la aseveración de Wright (heredada de los sociólogos educativos radicales), de que la educación pública es selectiva de modo intrínseco en todos los niveles y que los maestros están prejuiciados contra los ya desfavorecidos. Esta visión, derivada de una concepción tan abstracta de la función de la educación en la sociedad, debe ser contrastada con rigurosidad en relación con ejemplos específicos, en este caso los de México en las décadas de 1980 y 1990.

Maestros y alumnos: intentar aprobar a todos

Los países emergentes se diferencian de los industrializados, donde surgieron las teorías apuntadas, en que la legitimidad popular de un gobierno a menudo depende de cerrar la distancia entre las promesas de educación para todos y la provisión efectiva de ella. En consecuencia, puede requerirse que los trabajadores de la educación logren altos índices de aprobación de sus alumnos para el siguiente grado, aunque no hayan cumplido con los requisitos. En México, este tipo de presión no sólo es oficial sino también de los colegas y los padres del alumno. En este aspecto, hay gran convivencia entre maestros, inspectores escolares y padres de familia. Empero, las contradicciones entre las ambiciosas metas educativas oficiales y las dificultades para cumplirlas, provocan conflictos entre las partes implicadas. Éste es el origen del persistente fracaso escolar de los educandos y no alguna tendencia intrínseca en el sistema que excluye a cierto tipo de usuarios. Es un proceso no deliberado. Bajo las condiciones actuales de

recursos limitados y descentralizados, así como de grandes cargas de trabajo de enseñanza, en el nivel escolar se acumulan resentimientos entre maestros y usuarios por la parte de responsabilidad que les corresponde respecto de los estudios y la conducta de los alumnos, así como por problemas recurrentes debidos a la administración y el mantenimiento de la escuela. En el ámbito nacional hay gran preocupación por la baja de los estándares educativos y una guerra de posiciones entre el sindicato de maestros, la administración y las asociaciones de padres de familia.

El resentimiento de los usuarios respecto del sistema educativo en México difiere del tradicional resentimiento de clases de los trabajadores tan destacado por diversos autores e investigadores en los países industrializados. Dichos autores insisten en que la educación, de manera intrínseca y deliberada, mantiene las divisiones sociales establecidas, lo que provoca que la clase trabajadora y otros grupos desprotegidos se resistan a ella. Para explicar el fracaso escolar en estos grupos se hace hincapié en las regulaciones escolares y en los contenidos educativos. Tal selección se logra mediante la ideología. El concepto del *currículum oculto* desarrollado por Jackson y Marsden (1962), sí es invocado por muchos sociólogos radicales para señalar una *agenda de valores oculta* tras el currículum escolar explícito. De manera implícita, las rutinas escolares excluyen a los individuos situados en los márgenes del orden establecido con base en valores establecidos y no por méritos intelectuales. Bourdieu y Passeron (1977) hablan de “capital cultural”; Bernstein (1975) recurre al concepto de códigos lingüísticos que excluyen a los grupos en desventaja. Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis (1976), y Willis (1977),

recalcan que los padres y alumnos se sienten intimidados por su incapacidad para manejar las normas de la escuela. De tal manera, cuando los maestros no discriminaban en forma activa a los grupos marginales mediante el uso de “etiquetas” y simples prejuicios, los mismos usuarios se autodescartaban del sistema.

México y los países en vías de desarrollo en general ofrecen circunstancias muy diferentes que ameritan explicarse desde una perspectiva diferente. En primer lugar, el currículum oculto es prácticamente inexistente. Los recursos son tan limitados, el tiempo tan escaso y la variedad de los problemas de los alumnos tan grande que la institucionalización necesaria implicada en la noción de currículum oculto no se ha desarrollado en el contexto examinado aquí. Los maestros apenas disponen de tiempo para cubrir el currículum oficial como para transmitir uno oculto. En estas condiciones lo que impera es la improvisación y la hechura a la medida, no las normas institucionales.

Ahora bien, si el currículum oculto es perturbado por la turbulenta realidad cotidiana, no puede desempeñar sus funciones selectivas, lo cual no excluye otras formas posibles de selección. Pero si, de hecho, la escuela pareciera discriminar conforme con criterios reconocibles, se esperaría que los grupos de padres y alumnos afectados se resistieran a la educación escolar o respondieran a ella en las maneras descritas por Willis y otros autores. En este estudio no se encontró resistencia a la *educación escolar* en general; por el contrario, todo mundo expresó su más encendido entusiasmo por ella. A la inversa, las reacciones a la *escuela específica* a la que asistían los hijos fueron mucho más críticas. No se acusó a los maestros y a

ciertas escuelas de discriminación, sino de negligencia y abandono de sus deberes (hacia los pupilos en general). Estos tipos de quejas no se restringieron a categorías particulares de usuarios, fueron generales. Si las escuelas en México fueran socialmente selectivas, podría esperarse una clara delimitación entre los excluidos y los seleccionados. En México ésta no existe.

No quiero decir que no ocurra una selección, sino que ésta opera en formas distintas y por razones diferentes que en Europa, Estados Unidos y Canadá. En primer lugar, no es la ideología la que excluye a los hijos de los pobres, sino una combinación de recursos escasos para las escuelas a las que asisten y las privaciones materiales de sus hogares. Es curiosa la frecuencia con la que los sociólogos radicales de la educación pasan por alto la causa más común del fracaso escolar: la incontrovertible insuficiencia material en casa y en la escuela, y abordan más bien la metafísica de la semiología y el discurso. La manera en que la escasez de recursos se traduce en fracaso escolar nos trae al segundo aspecto de la selección educativa en México. Como ya vimos, la causa directa no es la pobreza, ni en el sentido de que las presiones para que el niño trabaje le impidan asistir con regularidad, ni tampoco porque estos resultados se generen sólo en el hogar. El fracaso escolar es producto de factores extraescolares e intraescolares; para mayor precisión, proviene de la relación entre la escuela y sus usuarios. Una manera bastante cruda de verlo es la siguiente: los padres de familia, presionados por sus ingresos bajos e irregulares, no prestan atención suficiente a las necesidades individuales de sus hijos, ven que la escuela, también restringida por falta de recursos y tiempo, los descuida o intenta asignar parte de su desproporcionada carga de trabajo y responsabilidad a los

padres. La decepción se acumula en ambas partes. Esto se agrava en particular en los niños pertenecientes a las familias más pobres o aquellos con problemas especiales. Los maestros, que son los más poderosos en esta relación, pueden decidir apoyarse con mayor fuerza que nunca en los hombros de los padres de familia, quienes, a fin de cuentas, asumen la actitud impotente característica: retirarse al silencio. El niño queda suspendido entre la relación de repulsión mutua y se convierte en un posible "fracasado". Aquí, el fracaso escolar no es un proceso de selección con bases culturales e intelectuales, sino uno de desencanto en el que los usuarios sienten que la escuela es tan culpable como ellos. Si su pobreza no les permite poner más esfuerzo, eso no les impide ver que la escuela no contribuye de manera equitativa a éste. Los sociólogos de la educación rara vez piensan que los usuarios pobres tal vez no siempre se sientan victimados o intimidados por el sistema; a menudo, simplemente se muestran disgustados con él, tanto como sucede en las clases medias, con mayor capacidad de expresión política.

EL MUNDO DEL MENOR

Muy poco se ha dicho sobre los educandos mismos. Se ha estudiado mucho menos a los alumnos de primaria que a los de secundaria. Tal vez ello se deba a que los primeros no se unen a la contracultura que tanto ha atraído a los estudiosos de los adolescentes de secundaria. En la primaria, los alumnos muchas veces cooperan con los maestros aun en contra de sus compañeros. Además, como saben quienes estudian y trabajan con grupos de esa edad, a pesar de su aparente sinceridad, es muy difícil penetrar en su mundo y lograr que lo revelen. Se invirtió mucho tiempo y energía para comprender la perspectiva infantil, hasta el punto en que maestros y

padres pensaban que era “curioso” molestarse en dedicarles tanto tiempo. Si bien nuestra atención hacia los menores se apreció como una muestra de preocupación por ellos, muchas veces no se asignaba gran valor a sus comentarios. En el capítulo 7 se tratan con mayor detalle las percepciones de los niños sobre su mundo y la escuela. Ahora sólo se señalarán algunos puntos centrales. Las limitaciones de los maestros para dedicar tiempo a la atención individual en el aula, así como el apoyo irregular y limitado de los padres en las tareas dentro del hogar obstaculizan el éxito de los alumnos. Hay muy pocos mecanismos a los cuales recurrir para rescatar a este tipo de educando. Lo que tiende a ocurrir es un constante deslizamiento hasta que el asunto llega demasiado lejos como para arreglarse sin causar resentimiento en todas las partes involucradas.

El aislamiento que los alumnos experimentan en sus estudios les es comunicado mediante un estilo de autoridad adulta que comparte muchos atributos de la autoridad del hogar. Aquí se tomaron en cuenta los estudios realizados por los sociólogos educativos de Estados Unidos y los “nuevos sociólogos” de Gran Bretaña acerca de los estilos de autoridad de la escuela. En una forma que recuerda el trabajo de Durkheim (1961) sobre la educación moral y que complementa el de Piaget (1965), Basil Bernstein clasificó los dos principales estilos de autoridad en el salón de clases, según el grado en el cual se incorpora la disciplina. En el clásico salón de clases victoriano, la obediencia a los maestros era la base de la disciplina. Los alumnos sabían que para evitar el castigo deberían conformarse, aunque fuera en apariencia, con las reglas. La distancia entre la figura autoritaria del maestro y el alumno contrasta con la pedagogía “suave” del aula abierta, a la que sus críticos han

confundido con el libertinaje y la anarquía. De hecho, los resultados obtenidos por el propio Bernstein y otros investigadores muestran que, en lugar de que conduzca a los niños a que hagan lo que les plazca, ellos se comportan con una admirable conformidad y uniformidad en el salón de clases, como si estuvieran sujetos a una sola serie de reglas. Lo que sucede en realidad es que los alumnos han incorporado un código de conducta que les ha animado a considerar que es por el bien de todos. Se trata de autoridad por persuasión. Richard Sennett (1982, capítulo 1) ha escrito bastante sobre este tipo de autoridad, calificándolo como un fenómeno moderno que crea curiosas ambigüedades entre la autoridad y el yo.

En los salones de clases de México que analizamos aquí no hay cabida para ninguno de estos estilos de autoridad, puesto que ambos presuponen la presencia de un conjunto de códigos de conducta más o menos consistente. Desde luego, en las escuelas estudiadas sí existen códigos, pero éstos se caracterizan por ser cambiables, aplicables en forma irregular e inconsistentes. Es más, no ejercen una influencia profunda en la conducta del alumno y se dirigen casi en exclusiva a las actividades puramente escolares. Por tanto, además de ser superficiales, adolecen de una visión estrecha. No obstante, sin duda los niños se muestran sumisos ante la figura de los maestros, al menos cuando están en contacto con ellos. Fuera de estos contactos (verbales o no), se comportan de manera indisciplinada, ruidosa, traviesa o bravucona... hasta que son reprimidos por sus maestros. El que reaccionen evitándolos no depende de reglas generales; de hecho, en los hogares de clase trabajadora estudiados en los barrios obreros de Inglaterra (véase Newson y Newson, 1976) se observó una respuesta pragmática muy parecida de los niños

ante los enojos de sus padres. En el capítulo 8 se analizará con amplitud la importancia de este estilo disciplinario *ad hoc* en la escuela.

En el presente capítulo delineé las principales cuestiones teóricas analizadas en el libro, las cuales se tratarán con mayor profundidad cuando se cubra cada elemento de la provisión educativa. Intenté abarcar a todos los actores relevantes implicados en la educación: los alumnos, los padres de familia, los maestros y sus superiores, a quienes se les analiza mediante las relaciones que establecen con respecto a la educación. En el capítulo 4 se abordan las relaciones que surgen en el salón de clases; en el capítulo 5, las relaciones de los maestros con sus superiores y colegas, y en el 6, la dinámica de la unidad doméstica. En los capítulos 7 y 8 estudio las relaciones entre los alumnos y entre ellos y sus maestros. En los capítulos 9 y 10 concreto lo expuesto a lo largo del libro, al conjuntar los análisis precedentes en la relación central entre maestros y padres de familia. El libro está construido de tal forma que puede estudiarse cada una de las relaciones clave de la educación escolar por separado. Pero, antes de hacerlo, de acuerdo con la panorámica teórica de este capítulo, en el capítulo 2 me ocupo del actual régimen educativo mexicano desarrollado en los últimos 15 años. Después, en el capítulo 3, analizo las comunidades escolares elegidas para estudios detallados, con el propósito permanente de examinar la dinámica cotidiana de la educación en la escuela y su relación con el sistema educativo global y con la sociedad en general.

Capítulo 2

El sistema educativo mexicano: reforma, descentralización y modernización

PROBLEMAS CENTRALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: EDUCACIÓN PARA TODOS *VERSUS* SELECTIVIDAD

México tiene una población de 82.73 millones de habitantes, con una tasa de crecimiento de 2.1 por ciento entre 1983 y 1988, aunque durante esta década se espera que descienda a 1.7 puntos porcentuales (*The Economist*, 1990). La tasa de natalidad alta característica de los países en vías de desarrollo explica la gran proporción de población joven; por ejemplo, los individuos menores de 15 años de edad representan 37.73 por ciento de la población total, en comparación con 18.9 por ciento en el Reino Unido. Para el resto de la población, proveer de servicios básicos y atender a este elevado número de jóvenes supone una carga que resulta pesada en particular para el gobierno, cuya legitimidad descansa en su manejo de las reformas populares. El compromiso del gobierno mexicano de proveer educación primaria y secundaria en forma gratuita y sin sectarismos a toda su población menor de edad está inscrito en el artículo 3º de la Constitución, producto de la Revolución de 1910. Sin embargo, los logros del gobierno respecto de sus propias metas educativas, están lejos de ser eficientes en comparación con otros países latinoamericanos. En el cuadro 2.1 se presenta el crecimiento absoluto de la provisión de educación primaria, junto con el porcentaje de niños de esa edad atendidos.

Cuadro 2.1

Matrícula de educación primaria

Año	Matrícula (millones de alumnos)	Población de 6 a 14 años de edad (millones de niños)	Matrícula como porcentaje de la población de 6 a 14 años de edad
1970	9.25*	12.73*	72.66*
1990	14.50*	14.80*	98.00**

Fuentes: *Cuadro estadístico de la SEP para los años indicados.

** Un estimado de Rockwell, 1990.

A pesar del crecimiento constante de la cobertura de educación primaria, en 1990 dos por ciento de la población en edad de recibirla no tuvo acceso al sistema educativo. De tal forma, el crecimiento de la oferta educativa no correspondió al crecimiento de la demanda escolar, situación preponderante sobre todo en las zonas rurales apartadas y en la periferia urbana.

El déficit de la respuesta gubernamental a la demanda educativa se refleja en el gasto en educación pública, el cual nunca ha sido muy alto, ni siquiera en los años de auge económico previos a la crisis actual. En 1960, dicho gasto fue de 1.73 por ciento del PIB. En 1970 se elevó a 2.5 por ciento y en 1975 alcanzó un máximo de

3.85 por ciento. Desde entonces, ha disminuido en forma acelerada, sobre todo en los años ochenta, debido a los efectos del pago de la deuda externa sobre el gasto gubernamental (UNESCO, 1960, 1970, 1975). En 1991, el gasto educativo descendió a sólo uno por ciento del PIB. La proporción del servicio de la deuda (o sea, las divisas extranjeras obtenidas por la exportación de bienes y servicios mexicanos dedicadas al pago de la deuda) se elevó a 46.1 por ciento en 1989. Aunque la deuda externa también ha reducido el gasto educativo en muchos países de Latinoamérica, las reducciones realizadas en México han sido muy rigurosas. ENTRE 18982 Y 1987 EL GASTO TOTAL (GASTO CORRIENTE Y EL GASTO DE INVERSIÓN) EJERCIDO POR EL SECTOR EDUCATIVO FEDERAL (A PRECIOS CONSTANTES DE 1970) DISMINUIÓ 10.7% MIENTRAS ENTRE 1076 Y 1982 HABÍA SUBIDO 7.1 POR CIENTO. (PRAWDA, 1987, P. 195). La deuda de México se ubica por debajo del promedio latinoamericano (55 por ciento del PIB en comparación con la media latinoamericana regional de 101.4) y su población de menores de 15 años está sólo una fracción por encima del promedio de la región, que es 36 por ciento.

La oferta de educación pública es mensurable no sólo al compararla con el gasto total del gobierno, sino también al considerar el gasto en la educación primaria como porcentaje de todos los fondos dedicados a la educación, dado que este nivel no sólo contempla a la proporción más grande de la población, sino que es también la base de todos los demás niveles educativos. Entre 1970 y 1986, la proporción de gasto educativo orientado a la primaria disminuyó de 47.7 a 27.4 por ciento, en tanto que el porcentaje asignado a la educación superior se triplicó de 10.4 a 31.87 por

ciento en el mismo periodo (Reimers, 1991a). Al interpretar estos datos, la prioridad asignada a la educación superior refleja que se ha prestado mayor importancia a la formación de mano de obra profesional y calificada, con miras a alimentar el proceso de modernización e industrialización, que al objetivo exclusivo de la provisión de educación masiva como obligación social. Por tanto, no es de sorprender que, además de asignarle prioridad a la relativamente selecta educación superior y técnica sin alcanzar aún el ideal de escuela primaria para todos, aun dentro del ciclo de educación primaria prevalece la desigualdad en sus estándares de provisión. Hay desigualdades regionales, variaciones entre localidades y barrios, así como entre zonas rurales y urbanas (Prawda, 1989, capítulo 2).

Si bien la política educativa mexicana ha tendido a subordinar las demandas populares en aras de la selectividad y las exigencias de la formación de la mano de obra calificada requerida para una rápida industrialización, deben reconocerse algunos logros extraordinarios. Por ejemplo, el compromiso de proporcionar educación universal y gratuita produjo un crecimiento casi geométrico de escuelas durante el auge del país entre 1940 y 1960. Pero esta inversión sin precedentes en educación pública resultó insuficiente debido en gran medida a la explosión demográfica surgida en ese periodo. Otro logro impresionante alcanzado en 1959 y 1960, bajo el gobierno de Adolfo López Mateos, fue la implantación del Programa de Libros de Texto Gratuitos. Pese a las innumerables críticas que han recibido por sus contenidos, sin duda dichos libros representan una contribución innegable a la facilitación de la provisión de educación masiva y un sistema de resultados de alcance nacional. Los libros se han modificado en diversas ocasiones desde su

introducción; la última vez fue en 1992, al ponerse en marcha la modernización educativa que aquí abordaremos.

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN MASIVA EN MÉXICO

En los párrafos anteriores presenté las principales características del sistema educativo mexicano en términos de qué se provee para ciertos niveles de educandos y en dónde se recibe esa oferta. Aún no analizo cómo se provee la educación ni cuáles son los resultados. A continuación revisaré el papel del gobierno y la administración educativa en los últimos 15 años, para compararlos con las características generales ya delineadas.¹³

El punto de partida para examinar el papel del gobierno y de la gestión y administración educativas es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992. ¿Qué cambios introduce este acuerdo en la manera de proveer educación? ¿Quién se hace cargo de los diversos aspectos? El modo en que el gobierno presentó el ANMEB —firmado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Asociación de Padres de Familia (APF)— constituyó una ruptura completa con el pasado. Las guías generales del currículum nacional se han establecido —como siempre se ha hecho— en los Libros de Texto Gratuitos. Por medio de los “perfiles educativos” (materias irreductibles que deben ser dominadas por los alumnos) se asientan las guías generales del currículum nacional,

¹³ Un estudio muy valioso de la historia legal y constitucional de la descentralización educativa en México es el de Brambila Guerra (1986).

mediante los Libros de Texto Gratuitos. El gobierno se asegura de que se apliquen los lineamientos generales y monitorea los resultados por la vía de los procedimientos de evaluación elaborados por la Federación. Sin embargo, la administración federal delega a las administraciones estatales la decisión de cómo alcanzar los objetivos de aprendizaje. En el aspecto administrativo, aparte de la planificación educativa y la operatividad establecidas en el ámbito regional, el control financiero se deposita por completo en las administraciones estatales, aunque sus presupuestos totales los determina la Federación. En el nivel de la escuela, se fortalecen las asociaciones de padres de familia para aumentar su participación en la administración de las escuelas de la comunidad. A su vez, los maestros son alentados a participar en forma activa en los asuntos de la comunidad. Según el gobierno, así se respeta la diversidad regional, se reduce el exceso de la pesadez burocrática central y se alienta la participación local, todo lo cual conduce a la meta fundamental: el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa.

Es justo mencionar que en el ANMEB se identifican con precisión los principales problemas acumulados en el sistema educativo actual: *i)* no todos los niños en edad escolar tienen un lugar en la escuela y *ii)* no se retiene a todos los que sí llegan, sobre todo por la baja calidad de su oferta. En el acuerdo se reconoce también que se necesitan mayores recursos para mejorar la oferta educativa. Sin embargo, los cambios propuestos no son profundos sino más bien paliativos y difícilmente podría calificárseles de innovadores. Desde finales de la década de 1970, el principio fundamental de la descentralización educativa fue trazar una política educativa estándar. Aunque el acuerdo parece ir más allá de las descentralizaciones previas al

quitar al gobierno federal el control presupuestal para asignarlo a los estados, las regiones aún dependen del primero en casi todos sus asuntos financieros. El aspecto que sí es *novedoso* es la cautelosa autorización de algunas adaptaciones regionales a la orientación curricular nacional. El problema radica en que: *i*) los maestros carecen de capacitación para asumir esta nueva responsabilidad adicional adaptativa y *ii*) no está muy claro en qué medida la decisión será suya o de las jefaturas estatales en materia curricular. Además, como carecen de las mejoras en sus condiciones de trabajo necesarias para llevar a cabo esas adaptaciones, lo más probable es que esas reformas permanezcan en el papel en el futuro próximo. Otro elemento innovador importante es la promesa de proporcionar mayores recursos, una señal bienvenida después de tantos años de austeridad.

Bajo esta perspectiva, el ANMEB es una continuación de las reformas significativas del decenio de 1970 (que se analizan más adelante), más que el precursor de un nuevo comienzo. Es muy probable que su presentación oficial como un nuevo paso decisivo del programa sea una especie de distanciamiento retórico del gobierno de sus fracasos anteriores y un intento por levantar el ánimo de sus desmoralizadas tropas educativas. En todo caso el acuerdo puede ligarse de manera particular con el pasado en lo que respecta a su recapitulación de una de las más viejas cuestiones de la política educativa mexicana: la tensión entre la calidad y la cantidad. Su primer objetivo es proveer educación básica para todos, pero con la calidad suficiente como para retener a los alumnos de primaria y secundaria y, al mismo tiempo, satisfacer la demanda de mano de obra calificada requerida para el crecimiento económico. Tal es el fin de la política descentralizadora y la promesa de mayores recursos. Las

soluciones, planteadas en una terminología pseudo-económica como la “ineficiencia educativa”, provocan que parezca que hay soluciones técnicas para los problemas: un poco menos de burocracia por aquí, más participación por allá; pero está claro que la magnitud y la persistencia mismas de estas señales de bajo aprovechamiento escolar sugieren problemas más profundos para resolver, los cuales requieren algo más que otra reforma educativa. Detrás de los argumentos grandilocuentes sobre los nuevos factores que exigen una nueva administración descentralizada (algo admitido, como ya dijimos, desde los años setenta), se encuentra la preocupación real: que la deserción escolar ha bajado muy poco desde hace 10 años —se mantiene alrededor de su nivel de 50 por ciento de 10 años atrás— y la tasa de repetición ha aumentado. Estos hechos sugieren que, aun cuando se incorpore a toda la población en edad escolar, es imposible mantenerla en la escuela y, en el caso de que permanezca, aprendería tan poco que bien podría abandonarla.

Ya he mencionado que las reformas del acuerdo actual recordaban la vieja falla de las reformas educativas mexicanas: la tensión entre la cantidad y la calidad. En el lenguaje educativo mexicano, cantidad significa cubrir el total de la población en edad escolar mediante la “masificación”, término que permite que los partidarios de las políticas de educación “selectiva” se burlen con facilidad de la inutilidad del compromiso del gobierno con la Educación Primaria Universal (EPU) y la Educación Secundaria Universal (ESU). La calidad es un término más ambivalente: ha sido el aspecto políticamente aceptable de los argumentos de los educadores “selectivos” en pro de mantener estándares altos. La prioridad debe ser formar mano de obra calificada para hacer de México un país competitivo en el ámbito mundial. Después

de todo, fue la educación selectiva la que llevó al país al auge económico. Por otra parte, en la década de 1980, en México y en el resto del mundo, la calidad educativa se ha considerado como un contrapeso de la devaluación de la educación masiva. Los altos estándares educativos deben mantenerse no mediante la *separación* de la educación selectiva y la masiva, sino desde el *interior* de la esfera educativa masiva. No se trata sólo de contar con más recursos —limitados en la etapa actual de austeridad—, sino de un uso más eficiente de los existentes. Ésta es la conexión entre la modernización general impulsada por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y la modernización educativa. La eficiencia en el ámbito de la educación conducirá a la eficiencia económica mediante la preparación de una fuerza de trabajo calificada por la vía del apreciado sistema de educación pública y no fuera de él.

Hasta ahora hemos analizado los temas que se mencionan en el discurso político e ideológico, pero ¿qué es lo que sucede en la práctica? En general, entre los extremos políticos de la educación masiva o selectiva, el hecho es que se ha favorecido más el crecimiento económico acelerado que la justicia social. Esta tensión política se manifiesta en la oscilación entre los gobiernos populistas y los pro empresariales —aunque las normas implantadas no siempre están de acuerdo con el carácter político de los gobiernos—. Sin embargo, es evidente que se asigna mayor prioridad al crecimiento económico que a la justicia social. Prueba de ello es el predominio de gobiernos pro empresariales en los pasados 50 años, el favorecimiento de la industrialización y la agricultura de exportación sobre la campesina, así como la persistencia feroz de la gran desigualdad en la distribución

del ingreso, además de las políticas educativas mencionadas. La preferencia por el crecimiento acelerado ha sido más clara que nunca en los dos últimos gobiernos, que en forma abierta han sacrificado el gasto público en aras de la creación de un ambiente favorable para la inversión extranjera e interna por la vía de políticas antiinflacionarias, la orientación a las exportaciones y las privatizaciones. El punto culminante de esta política lo constituye el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá.

El conflicto entre crecimiento y justicia, y el sesgo subyacente a favor del primero, se reflejan en las políticas educativas que subordinan el gasto general en este renglón en beneficio de otras metas económicas y dan prioridad a la educación selectiva, técnica y superior. Como vimos en las cifras mencionadas, a partir de 1970 se invirtió mucho más dinero en la educación media y superior que en la provisión de educación primaria para todos: la pirámide educativa se hizo más empinada antes de que se ampliara su base para cubrir toda la demanda de educación primaria. Algunos investigadores han señalado que este fenómeno se presentó aun durante la presidencia populista de Luis Echeverría. Pese a todo lo que se dijo acerca de aumentar los servicios educativos a los pobres del campo, en realidad fue una minoría relativamente pequeña de clase media y alta la que se benefició con la expansión de la educación secundaria, técnica y superior en ese periodo (Guzmán, 1978, pp. 235-247).

No fue sino hasta los inicios de la década de 1980 que el gobierno empezó a enfrentar el problema de la falta de cupo escolar para los niños de primaria, después de prolongadas disputas con los maestros disidentes, quienes cuestionaban el

compromiso oficial del régimen con la educación popular. No pudo haber peor momento para enfrentar los años de olvido al cual se relegó a este nivel educativo pues, justo entonces se dispararon la crisis de la deuda, la devaluación del peso y los recortes en el gasto público. Cuando más se necesitaba el dinero para lograr la EPU, los presupuestos se redujeron en forma rigurosa. No sólo había que restringir todo el gasto público; el sistema educativo oficial estaba aún más presionado porque los padres de familia que antes enviaban a sus hijos a escuelas privadas, recurrían ahora a la educación pública porque no podían pagar las infladas cuotas por derecho de matrícula. La caída del precio del petróleo de 1986 no hizo más que exacerbar el problema.

De la cantidad a la calidad mediante la “devolución dirigida”

El plan gubernamental para hacer frente a la provisión educativa en tiempos de austeridad descansaba en dos ejes: *i*) una mayor centralización de las finanzas, el currículum y los estándares cuantitativos y cualitativos de desempeño, y *ii*) la devolución de los aspectos operativos. Además, en la década de 1980 se implantaron programas activos de matriculación. Encabezada por el talentoso secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, esta solución representaba una ingeniosa concertación, incluso en el contexto mexicano. Situó el control sobre los aspectos “productivos” del sistema, los resultados del aprendizaje y su evaluación bajo un sistema integrado en forma vertical de “administración científica”, como le llamó un educador mexicano (Salinas Álvarez e Imaz Gispert, 1984, p. 21). El sistema consistía en una adopción del enfoque de la “tecnología educativa” estadounidense a la administración educativa por objetivos. Mientras la producción

educativa permanecía centralizada, la “reproducción” u operación y el mantenimiento del sistema se devolvían a las administraciones regionales (podría decirse que se “descargaba” la operación en los estados dados la acumulación de los problemas no resueltos y los recortes presupuestales para enfrentarlos que acompañaron a la reforma). A esta ingeniosa reforma administrativa la llamo “devolución dirigida”.¹⁴

De un solo golpe, el gobierno estableció objetivos rigurosos de matrícula escolar y curriculares, cuyo cumplimiento se medía gracias a la información estadística ascendente que se solicitaba a los inspectores y las oficinas regionales de la SEP. Al mismo tiempo, se satisficieron las solicitudes regionales de mayor autoridad administrativa al poner la responsabilidad operativa de las innovaciones mencionadas en manos de las oficinas regionales de la SEP recién apuntaladas. Además, se redujo la posible oposición de los maestros al trasladar varios poderes de negociación del centro a las oficinas estatales. Todo ello se logró con la aminoración del gasto educativo. . El gasto, como porcentaje del presupuesto nacional total, disminuyó de 11.5 a 7.3 por ciento entre 1975 y 1986. El salario real de los maestros se redujo en 34 por ciento en términos reales entre 1983 y 1988, aunque presentaba la misma tendencia desde fechas previas a la crisis de la deuda

¹⁴ Hablo aquí de una tendencia hacia el control de la productividad fuerte e integrado de manera vertical junto con la devolución de la reproducción —es decir, las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores para ser productivos—. Tomé algunas ideas de la literatura recién publicada sobre el neocorporativismo, en especial del análisis de Claus Offe incluido en el libro de Peter Saunders (1980, capítulo 4) sobre la política urbana en Gran Bretaña.

(Prawda, 1989, p. 197). Para 1989, antes de la huelga nacional de maestros, los salarios de los maestros de Jalisco eran ligeramente superiores al mínimo; no obstante, desde entonces se han elevado a tres tantos del salario mínimo.

En el mismo periodo analizado, la década de 1980, fue notoria la disminución de los recursos materiales como consecuencia de la reducción en el gasto, lo que se combinó con aumentos en el número de alumnos atendidos por maestro. (Esto no obedecía tanto a un mayor tamaño de los grupos, sino a que los maestros empezaron a trabajar dobles turnos para mantener sus niveles salariales, lo que aumentó su jornada de trabajo y su número de alumnos.) Se presentaron otras dificultades dentro del salón de clases. El currículum modificado durante los primeros años de la presidencia de Miguel de la Madrid demandaba cambios pedagógicos para los cuales pocos maestros estaban preparados y se aumentaron de modo considerable los contenidos educativos. Según las cuidadosas mediciones de algunos especialistas en el tema, aun bajo condiciones ideales sería imposible cubrir todo el curso como se estipulaba. Es obvio que algunos aspectos de la práctica educativa tenían que sufrir por esta “expansión a bajo precio” del sistema educativo.

Entre 1980 y 1990, la proporción de niños en edad escolar matriculados aumentó de 90 a poco más de 98 por ciento. Sin duda, se trata de una mejora cuantitativa aunque no dramática. Sin embargo, desde mediados de los años ochenta la tasa de deserción, uno de los indicadores de la calidad educativa, se mantuvo tan alta como antes de dicho periodo y la tasa de repetición incluso aumentó (Reimers, 1991a, p. 326). La razón es que la población en edad escolar ha sido inscrita un tanto a la fuerza en las escuelas, muchas de las cuales no están equipadas en forma

adecuada para la enseñanza; de tal forma se ha ocultado un problema visible y embarazoso —el de los niños en la calle y sin escuela— para confinarlo dentro de los límites del plantel. En éste, el problema se hace menos notorio, asume las formas de la baja retención y el bajo aprovechamiento escolar, que pueden tratarse con mayor facilidad como fallas generadas en el ámbito de la escuela y no de la política educativa gubernamental.

En los dos capítulos siguientes se abordarán las consecuencias de los cambios antes mencionados. Enseguida resumiremos los efectos de la descentralización en las relaciones políticas y administrativas en el interior de la SEP y del SNTE, así como entre ambas instituciones.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es el más grande del gremio en América Latina, con más de 250 mil miembros, que en su gran mayoría son profesores de primaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP), conformada por Vasconcelos en el periodo inmediato posterior a la Revolución Mexicana, fue el motor de la expansión educativa para las masas y desde entonces ha sido por tradición una entidad gubernamental sumamente centralizada en lo que respecta a su administración y el desarrollo de los currícula. Las relaciones entre los diversos sindicatos de maestros en operación antes de 1930 se institucionalizaron mediante el reconocimiento oficial de una sola organización: el SNTE. A cambio de la moderación en sus metas económicas y políticas, se le incorporó a la maquinaria central de la administración educativa, sobre todo por medio del establecimiento de trayectorias de carrera que se extendían del sindicato al corazón del aparato administrativo de la SEP.

El acuerdo posrevolucionario que dividió el dominio del poder de la educación pública entre el SNTE y la SEP, comenzó a quebrantarse a mediados de 1970 por una combinación de factores: apareció una nueva categoría de funcionario en la SEP, personal con antecedentes universitarios y técnicos pero sin experiencia en la profesión magisterial. Este grupo de “tecnócratas”, como se le identificó en México, encontró su “razón de ser” en los planes para las reformas administrativas de Luis Echeverría y José López Portillo. Dichas reformas se habían convertido en una necesidad urgente debido a las presiones impuestas al sistema educativo existente por la expansión educativa de los años de auge. Ésta aportó un argumento racional para realizar una integración vertical más estrecha y una planificación más cuidadosa y, por supuesto, un pretexto político para la reafirmación del control central de la SEP. Al mismo tiempo, pudo reducirse el poder del SNTE en la administración educativa mediante la fragmentación de su fuerza. El resultado neto fue la reorganización de dicha administración educativa en el nivel estatal en oposición al nacional.

En términos más sencillos, se estableció una nueva cadena de mando entre las oficinas centrales de la SEP y las administraciones regionales. Las nuevas delegaciones (denominadas Unidades de Descentralización Educativa, UDE), se hicieron cargo de las nuevas funciones de planificación y coordinación y de manera gradual asumieron las demás funciones educativas de las autoridades federales anteriores. Pero ¿dónde quedaban situados el SNTE y sus agremiados en este nuevo escenario? En resumen, puede afirmarse que su fuerza y su representación dentro de la SEP se redujeron en forma drástica, lo que debilitó su influencia en la

política educativa y resquebrajó el monopolio del sindicato con respecto a la colocación de los maestros. Además, los inspectores, directores y maestros —todos miembros del sindicato— sólo estaban ligados en forma muy débil a la nueva cadena de mando. Por su parte, las UDE establecieron su control zonal por la vía de una serie de programas dirigidos a mejorar la calidad educativa y medir el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un sistema más riguroso de recopilación de información estadística.

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA LOCAL Y LOS CAMBIOS ADMINISTRATIVOS RECIENTES

En lo que se refiere a las zonas, ¿en qué forma afectaron estos cambios el desempeño de los maestros en su trabajo? De manera tradicional y hasta ahora, los inspectores han sido el lazo de unión entre dos sistemas de funcionalidad que en la actualidad son distintos y separados desde una perspectiva política: las relaciones profesionales en el servicio magisterial y las relaciones administrativas con las autoridades educativas. Por lo regular, los inspectores lograron sus cargos por medio del SNTE. Una vez nombrados, su puesto en el sindicato les ayuda en sus tratos con los maestros situados bajo su supervisión. Conocen a muchos de éstos a título personal, lo que hace que predominen las relaciones directas y no impersonales y burocratizadas. (Esto sucedía en especial antes de la expansión educativa, cuando el número de maestros era más reducido.) Antes de los cambios de los años setenta, la maquinaria administrativa de la educación era aceitada más por los acuerdos informales pactados entre inspectores y delegados sindicales que por los procedimientos oficiales. Los inspectores eran los grandes señores de su feudo. El control que ejercían sobre su zona se veía acentuado por su relativa libertad

respecto de funciones técnicas complejas. Estos factores, combinados con la pequeña escala de la zona donde funcionaban, les permitían ejercer control mediante la distribución de favores sobre bases personales, a manera de un paternalismo. Los obvios abusos de este sistema justificaron la intervención del gobierno para introducir las reformas de principios de 1970.

La constante expansión de la oferta educativa, junto con la concentración del poder en las manos de los planificadores del gobierno, son parte de un cambio político más general que va dejando atrás los estilos gubernamentales corporativos y personalizados que predominaron en el pasado. Estos cambios han alterado seriamente la administración educativa.¹⁵ Los cambios en la política educativa nacional de los últimos 15 años apuntan hacia la integración de la que antes era una jerarquía segmentada y semiautónoma, con objetivos trazados desde el centro. A mediados de los años ochenta la planificación y la programación se acoplaron de acuerdo con lineamientos presupuestales dictados fuera de la SEP, en la Secretaría de Programación y Presupuesto. Esta táctica fortalecía la función planificadora del gobierno, que hacía depender el gasto educativo de los objetivos del presupuesto nacional y arrebató al departamento de finanzas de la SEP las decisiones sobre su presupuesto. Además, la administración educativa tuvo que hacerse más responsable desde el punto de vista contable, lo que trajo una mayor integración

¹⁵ La mayor parte de la información proviene de tres libros: Street (1983); Pescador y Torres (1985); y Weiss (1987). Además he usado entrevistas abiertas con personal de la SEP/UDE y del DEP, así como, entrevistas informales con maestros y directores de escuela.

vertical de la administración federal y una efectiva vigilancia de los niveles educativos estatales en función de los recursos humanos y materiales disponibles. Así todos los niveles y todos los sectores, tanto estatales como federales, estarían coordinados por las oficinas centrales de la SEP. De manera irónica, estos cambios administrativos se denominaron “descentralizadores” y dependían de que se aumentara el volumen de información proveniente de las escuelas; de allí la aplicación de un currículum más estricto, la evaluación y los requisitos administrativos en el aula que los maestros experimentan. Estos temas se analizarán en capítulos posteriores.

El sistema de inspección escolar resultó afectado de manera directa por estas reformas. En lugar del control general que antes ejercía sobre todos los aspectos de la administración educativa en su zona, aunque los inspectores siguen siendo figuras clave, ahora representan un eslabón fundamental en una estructura vertical de mando. En lugar de la administración general, ahora se ocupan de poner en práctica las directrices provenientes de la SEP y de recopilar información escolar para uso de los planificadores del Estado. Esto significa que su poder ha sido limitado en un sentido y fortalecido en otro. Ahora rinden mayores cuentas ante sus superiores de la SEP por el desempeño de sus responsabilidades, ahora definidas con mayor precisión, y, sin embargo, dichas responsabilidades aumentan su voz de mando ante sus directores de escuela y maestros. Para abreviar, su autoridad, antes más patronal y difusa, ha dado paso a un mando de tipo técnico sobre áreas escolares específicas y definidas. La integración vertical ha originado una mayor especialización y diferenciación de funciones en el sistema: la SEP diseña el

currículum y establece las condiciones administrativas y presupuestarias, las delegaciones estatales actúan como planificadoras regionales y asignan los recursos, y los inspectores ponen en marcha la política oficial y recopilan información.

Por tanto, la tendencia general de los cambios se ha orientado hacia la especialización técnica de las funciones, integrada de manera vertical en un sistema totalizador e interconectado por flujos de información. Esto ha reducido la autonomía de las autoridades locales. De cualquier forma, en el caso de los inspectores ha habido un incremento compensatorio de su poder delegado —al menos hasta la reforma de 1992—, dada su posición esencial de implantadores de las políticas educativas y compiladores de información en el nivel local. En ocasiones, la interacción de la política educativa nacional y las condiciones locales ha ocasionado que los directores y los inspectores se acerquen más al sindicato que a la jerarquía administrativa a la que formalmente están subordinados. De igual manera, los inspectores pueden capitalizar su poder delegado al aliarse con la administración. Esos factores han provocado que las reformas sean problemáticas e inequitativas. Según al menos un estudio reciente sobre la descentralización educativa, el eslabón más débil en este nuevo tipo de cadena de mando es aún el sistema de inspección escolar, que ocupa una situación ambigua entre los rangos superiores e inferiores de la jerarquía y las dos caras de la dirección educativa: la SEP y el SNTE y, sin embargo, ofrece aún su lealtad a sus benefactores, sobre todo del sindicato (Street, 1983, p. 251).

Vale la pena mencionar dos desarrollos recientes en la jerarquía administrativa de la educación. El primero lo constituyen las auditorías directas de asignación de recursos que funcionarios de la Tesorería practican a las escuelas. A fines de 1992 visité dos escuelas rurales que acaban de atravesar por ese proceso. El otro desarrollo es la creación de una segunda cadena de mando junto a la inspección escolar. Ya mencioné que, además de la jerarquía sindical que, como analizaré en el capítulo 5, opera a manera de sistema de control, la cadena administrativa de mando tiene su cumbre en las oficinas de la SEP en la Ciudad de México. Debajo de ellas se encuentran las oficinas regionales de la SEP, que serán coordinadas por los gobiernos de los estados. El peldaño siguiente está conformado por los coordinadores sectoriales o jefes de inspectores, bajo cuyo mando están los inspectores zonales (los inspectores en jefe pueden ser al mismo tiempo inspectores zonales). Junto a los coordinadores sectoriales existe ahora otra autoridad que son los jefes de unidades y abajo de ellos, en el nivel zonal, los subjefes de unidades. Aunque las funciones precisas de los inspectores anteriores frente a las nuevas jerarquías están muy lejos de ser claras, en el terreno la principal diferencia es la siguiente: los inspectores conservan las funciones de supervisión del currículum, evaluación y asuntos académicos en general. Sin embargo, el abastecimiento de libros de texto y la recopilación de datos estadísticos en las escuelas parecen dos áreas de duplicación que producen en ciertos sectores una especie de guerra interna o cuando menos confusión entre las dos estructuras administrativas.

Resulta obvio que los maestros han perdido terreno como resultado de estas tendencias hacia la integración vertical. Ahora, su trabajo se ve sujeto a un mayor

escrutinio de sus superiores, su carga de trabajo se ha incrementado como consecuencia de la estrecha supervisión de los resultados y su deber de proporcionar información básica sobre el funcionamiento en el salón de clases. Estos y otros problemas se analizarán en el capítulo 4. Dos factores han impedido que los maestros se resistan a las presiones que les impone el empeoramiento de sus condiciones de trabajo: i) el impedimento deliberado y progresivo por parte del gobierno de la participación formal del SNTE en los cambios analizados y de su acceso a los puestos de administración educativa que antes se concedían a sus miembros, y ii) la debilidad de la base magisterial ante sus propios representantes sindicales. Por un lado, los maestros condenan la corrupción y falta de democracia prevalecientes en el sindicato, pero, por el otro, es muy posible que en lo personal dependan de sus contactos con los jefes sindicales para obtener ascensos, permisos o comisiones. Tales contactos son importantes sobre todo en tiempos de crisis económica como lo fue la década de 1980. Esta cuestión se analizará más adelante. La salida en 1989 del autonombrado “presidente vitalicio” y “guía moral” del SNTE, a quien se le conocía como uno de los pilares del régimen autocrático, contribuyó a restituir un poco la credibilidad de la organización magisterial. De hecho, aunque las reformas formales de las prácticas sindicales todavía no se han puesto en marcha, el diálogo con los maestros disidentes, los aumentos de salario y la participación limitada en las reformas educativas de 1992 sugieren que ha habido mejoras. Volveremos sobre la cuestión de la postura de los maestros después de presentar a las escuelas en donde se desarrolló esta investigación. Ése es el tema del siguiente capítulo.

Capítulo 3

Las escuelas: cómo se construye la desigualdad en el ámbito local

LA ECOLOGÍA SOCIAL DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 59

La zona escolar en la que se localizan las dos escuelas estudiadas se sitúa en la periferia del área metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopan.¹⁶ En ella los asentamientos humanos han sido rápidos, no planeados y, en ciertos casos, irregulares en términos legales. Existen además enormes desigualdades en cuanto a los servicios públicos, ingresos familiares y transporte. Esta desigualdad económica y social general se puede apreciar al comparar en este capítulo las condiciones y la población de las dos escuelas.

Las dos escuelas están situadas en barrios distintos pero adyacentes. La Justo Sierra se encuentra en la orilla oriental de la colonia Santa Elena, y la Benito Juárez en la orilla occidental de la colonia 5 de mayo. De tal manera, las dos escuelas están cercanas pero separadas por un barranco que, si bien fácil de cruzar, no oculta las diferencias sociales preexistentes entre los dos barrios. Ambas colonias se

¹⁶ Si bien la investigación de campo finalizó en 1991, utilizaré el tiempo presente al describir los aspectos generales de la vida cotidiana de la escuela, con el fin de imprimir un tono más inmediato a los procesos que se narran. Aparte de algunos cambios de personal, en las visitas posteriores a la escuela se encontró que la situación aquí descrita continúa en esencia igual en el momento de escribir este libro. Sin embargo, utilizaré el tiempo pasado al hablar de las expresiones e incidentes reales puesto que se ubican en momentos específicos del pasado.

componen en su mayoría de unidades domésticas sostenidas de modo predominante con ingresos de trabajadores; sin embargo, las formas de trabajo y su coordinación dentro del hogar revelan diferencias importantes que hacen que la población de Santa Elena goce, en promedio, de un mayor bienestar material y, en general, de un bienestar superior que el de los residentes de la 5 de mayo.¹⁷ Es de esperarse que las escuelas reflejen dichas diferencias, así como otras características de sus comunidades. Lo que resulta menos predecible es *cómo* la geografía social, la ecología social de la escuela permea la vida de la misma. Justo la comprensión de cómo ocurre esto puede indicarnos la forma en que opera la educación pública en el ámbito local. También se sabe que hay una conexión entre la pobreza y el desaprovechamiento de los recursos escolares, pero en tanto no conozcamos la naturaleza de tal conexión, no podremos identificar y sugerir soluciones para el problema. Otro dato relacionado con las escuelas estudiadas es que, al igual que muchas escuelas mexicanas en las que hay una demanda de educación suficiente, así como maestros en busca de empleo, pero que cuentan con recursos materiales insuficientes (condición prevaleciente en todo el país), ambas funcionan en dos turnos: matutino y vespertino. Aquí me concentraré en el matutino, que fue el turno investigado con un enfoque más sistemático.

La escuela Justo Sierra se fundó en 1966, más o menos al mismo tiempo en que se estableció la colonia. Su fundador fue un maestro emprendedor quien la dirigió hasta 1990. Junto con su esposa, ya habían establecido una escuela primaria rural en el noroeste de Jalisco y tenían experiencia en la dirección de otras escuelas. Parece

¹⁷ Para proteger el anonimato de los informantes se utilizan nombres ficticios.

ser que la fortaleza de esta pareja en el arranque y la dirección de escuelas se debía a su capacidad para trabajar en condiciones pioneras, algo que les ayudó para establecerse en las orillas de la ciudad hace 26 años. Entrevistamos a algunos de los vecinos y todos coincidían en su buena opinión acerca de este matrimonio. Por su parte, ellos atribuían su éxito a la fortuna de haber encontrado a un grupo de muy buenos maestros que no sólo funcionaban bien en forma individual en el salón de clases, sino que también trabajaban en equipo. Agregaron que, debido a su experiencia, estaban acostumbrados a trabajar más allá del simple cumplimiento de sus deberes.

Poco tiempo antes de que se construyeran nuevas escuelas en el barrio y sus alrededores, crecía la población conformada por inmigrantes y, desde luego, la de educandos. Sin embargo, dada la preferencia popular por la escuela Justo Sierra, en ella se concentró la demanda educativa en mayor medida de la que podía satisfacerse. De todas formas, el plantel intentó atenderla, por lo que a principios de 1980 los maestros tenían que lidiar con salones de clases repletos de niños, muy por arriba de las normas dictadas por la administración educativa. En ese momento el director tuvo que aplicar normas de admisión más estrictas y rechazar a cerca de 15 por ciento de los solicitantes. Según él, sus razones fueron las siguientes:

Trabajábamos con grupos de hasta 50 alumnos y entonces reflexioné: ¿por qué teníamos que esforzarnos tanto y asumir las responsabilidades de otras escuelas? Ello nos obligó a rechazar a muchos niños. Los padres se disgustaron mucho porque conocían la sólida reputación de la escuela. Por eso venían aquí en primer lugar.

El director no lo mencionó en forma explícita, pero se observó que su política de selección favorecía a las familias que ya eran conocidas por la escuela, bien fuera porque sus hijos ya asistían a ella o porque los padres de familia lo habían hecho. De esa manera, la Justo Sierra podría consolidar su prestigio al seleccionar a sus usuarios hasta cierto grado. Además, los mismos padres de alumnos actuales de la escuela, que habían sido favorecidos por la política de selección de sus hijos, se mostraban más que dispuestos a cooperar con el director y los maestros en otros aspectos de la política de la escuela (véase más adelante).

Aquellos padres cuyos hijos no habían sido aceptados se veían obligados a buscar otra posibilidad. Muchos, en general optaban por la escuela Benito Juárez, que es la más cercana. Esta escuela contrasta con la Justo Sierra en muchos aspectos. Como la directora indicó cuando nos presentamos: “Bueno, eligieron los dos extremos de esta zona. Esta escuela padece todos los problemas que la Justo Sierra no tiene”. Su comentario tenía más de un significado: además de expresar el contraste entre ambas instituciones, demuestra que en la Benito Juárez se inscriben los niños problemáticos rechazados por la Justo Sierra. La misma maestra lo especificó más adelante:

La escuela Justo Sierra escoge a sus alumnos y rechaza a los más débiles en el sentido académico, a los que sufren problemas emocionales o provienen de familias con dificultades. Nosotros tenemos que aceptarlos y, como es obvio, esta escuela enfrenta más problemas y su récord de logros escolares es más bajo que el de la Justo Sierra.

El origen de esta relación asimétrica entre las dos escuelas se explicó, en parte, desde la perspectiva de la Justo Sierra, pero las condiciones del desarrollo de la Benito Juárez aportan la otra mitad de la historia. Ésta fue una de las últimas que se estableció en la zona, lo cual no explica su bajo estatus. Ya se contaba con una escuela en la misma cuadra, pero al rebasarse su capacidad de admisión, la administración escolar programó la apertura de otra. Esto se efectuó gracias a la transferencia de maestros y recursos materiales de una escuela cercana con menor demanda, para cuyos alumnos podían hacerse otros arreglos. La falta de un edificio apropiado se solucionó mediante la apropiación temporal de uno que se diseñó como mercado pero que nunca se puso en operación. Se entendía que la medida era provisional y que pronto se construiría una nueva escuela; sin embargo, no fue así y aún funciona en el viejo edificio del mercado. La situación se debe, por una parte, a que las tierras todavía no se han destinado con carácter oficial al desarrollo urbano y, por otra parte, a la relativa debilidad política del personal y los usuarios de la escuela. A eso se debe que el asentamiento y urbanización del vecindario se hayan hecho en forma improvisada y mediante acuerdos que nunca se han legalizado. Esto produce ambigüedades con respecto a la tenencia de la tierra y el uso de suelo que obstaculizan la prestación de servicios públicos como agua potable y electricidad, lo que, a su vez, convierte a la elección de un sitio para la escuela en un proceso arduo y plagado de problemas legales y políticos.

Con respecto al aislamiento del plantel y sus usuarios de la toma de decisiones, es necesario recalcar la relación de una escuela con la comunidad, las autoridades administrativas y los políticos locales. Lo único que la administración educativa

estatal garantiza es la provisión de un equipo básico y algunas veces incluso para esto se requiere tiempo. Más allá de estas provisiones, todo lo demás depende de la capacidad de la escuela para movilizar el apoyo de los usuarios para la recolección de fondos, así como para influir en las autoridades educativas, los políticos y los funcionarios del gobierno. La escuela Benito Juárez se encuentra en desventaja. En primer lugar, se localiza en un barrio pobre aun para los criterios locales, por lo que no puede conseguir mucho apoyo material de sus usuarios. En segundo lugar, y tal vez por la pobreza de sus usuarios y sus poco promisorios comienzos, sus directores no han podido conseguir el apoyo de las autoridades educativas del Departamento de Educación Pública (DEP). Después de persistentes solicitudes de la directora actual, un día apareció un inspector escolar, quien se asombró ante el panorama: vidrios de ventanas rotos, paredes cubiertas de *graffiti*, salones de clases fríos, oscuros y húmedos y baños antihigiénicos. Todas las instalaciones eran por completo inapropiadas para fines educativos. Lo anterior se evidenció aún más cuando, en uno de los temporales de la estación de lluvias, el techo cóncavo se llenó de agua, lo que no sólo minó los soportes del edificio y causó goteras, sino que atrajo a muchos de los niños a escalar las paredes ¡para bañarse en el agua acumulada en el techo! Segura de que el inspector estaba al tanto del absoluto deterioro de la escuela, la directora confiaba en que las autoridades educativas tomarían medidas para emprender su reconstrucción o su sustitución, como se prometiera desde el principio. Sin embargo, un día, quedó abatida al ver que la solución del DEP fue enviar, sin previo aviso, cuatro nuevas vigas para remendar la estructura del techo, ¡pero sin albañiles ni dinero para su instalación!

Otro apoyo importante para el desarrollo de una escuela en cualquier comunidad es el de los políticos locales. A este respecto, la Benito Juárez enfrenta la desventaja obvia de que, además de haber llegado con retraso a la escena (es decir, ya establecidos los acuerdos entre los políticos y la comunidad), no representa un prospecto atractivo para ningún posible mecenas político. Por tanto, no es de sorprender que haya sido ignorada en el entorno político local.

Las apuestas están en contra de su desarrollo exitoso. Su relación asimétrica con la Justo Sierra se ve exacerbada por ciertos factores del personal docente. En contraste con esta última, que se enorgullece de tener al mismo director que la estableció y a muchos profesores que han trabajado con él durante años, la Benito Juárez ha experimentado una tasa muy alta de rotación de profesores, lo que incluye el cambio de varios directores. Esto, no es de sorprender dadas las condiciones de trabajo poco favorables. Durante las entrevistas, todos los docentes se quejaron del deterioro físico de la escuela. En el caso de los directores, ello se debía a las dificultades y la desmoralización que produce trabajar bajo tales circunstancias y, por supuesto, la falta de atención de las autoridades educativas. Se comprende que los padres de familia matriculen allí a sus hijos como recurso de última instancia. La mayoría de los niños que asisten a ella provienen de familias que viven en la 5 de mayo, además de los que han sido rechazados en las otras escuelas de la misma zona, como la Justo Sierra.

La combinación de los factores socio-ecológicos anteriores causa un fuerte impacto en la calidad de la enseñanza. La Benito Juárez se asocia con niños reprobados. El

turno vespertino tiene una reputación en particular deplorable,¹⁸ algo que confirman ciertos hechos. Por ejemplo, la mitad de los niños de los dos grados que se analizaron en este estudio obtienen calificaciones mínimas aceptadas, o por debajo de ellas, y la cuarta parte repite el año escolar. Las cifras equivalentes respectivas para los niños de la colonia Santa Elena son de 27 y 11 por ciento. Ciertamente, no todas las diferencias se deben a la escuela; como veremos en el siguiente capítulo, las circunstancias familiares también juegan un papel en ellas.

Los padres de familia y la inspectora de la zona perciben que la escuela ofrece muy baja calidad; de hecho, esta última la describe como la calamidad de la zona. Además, parece que se le ha utilizado como una especie de “tiradero” de maestros que han enfrentado problemas profesionales y a quienes no se les puede transferir con facilidad a otras escuelas más notorias en el ámbito educativo. Por lo menos dos de los 10 maestros de la Benito Juárez se encuentran en esta situación. Una de ellos fue víctima de una guerra interna por parte de sus colegas en su escuela anterior. Otra estuvo implicada, aunque no se demostró su culpabilidad, en malos manejos de los fondos de una escuela de la que fue directora.

¹⁸ Los turnos vespertinos suelen tener esa fama. Los padres de familia, si lo permite su economía, prefieren que sus hijos estudien por las mañanas, cuando se supone que los niños y los maestros están más descansados. En la tarde, por lo regular, los maestros ya trabajaron un turno matutino y llegan más cansados. O bien, se trata de docentes que no han conseguido empleo o una plaza matutina y, en general, son inexpertos o con muy poca capacitación.

Al volcar nuestra atención en las adversas circunstancias socio-ecológicas que agravan las debilidades educativas de la escuela Benito Juárez, es necesario no considerar que se trata de un proceso inevitable. Existen dos factores que detienen las tendencias hacia la desigualdad total de las condiciones educativas en la zona. El primer factor lo representa el hecho de que los maestros no deciden en qué escuela van a trabajar, lo que quiere decir que la calidad de los mismos no necesariamente será muy diferente entre una escuela y otra, aunque la moral y la asignación de turno sí pueden serlo. El segundo factor es que la política explícita de la inspectora de la zona ha sido igualar y controlar el desempeño de los maestros con una serie de medidas como competencias zonales, exámenes y una estrecha vigilancia, tema que se analizará en el capítulo 5.

EL CONTEXTO ADMINISTRATIVO: INTEGRACIÓN VERTICAL DE LA ENSEÑANZA

Hasta la fecha no se dispone de exámenes nacionales que determinen la promoción al siguiente año escolar, aunque desde principios de los años ochenta y en especial con los nuevos libros de texto de 1992, se tiende a controlar en forma cada vez más estricta el ritmo del aprendizaje mediante divisiones de las materias en unidades mensuales y la aplicación de un examen al finalizar cada una. Además, se realizan subdivisiones cualitativas en las que el maestro debe calificar el desempeño del alumno en cada unidad, de acuerdo con criterios cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Asimismo, el aumento del control y la supervisión del salón de clases se manifiesta en otras medidas que podrían clasificarse en dos categorías principales: control de la información y la integración vertical de la administración educativa.

El maestro debe desempeñar diversas tareas que implican proporcionar información a sus superiores. Los datos sobre: la asistencia de los alumnos, las calificaciones mensuales, semestrales, anuales, los perfiles individuales firmados por el maestro y los padres de familia, y un resumen estadístico semestral sobre el desempeño y asistencia de cada alumno se canalizan por los diferentes niveles administrativos hasta la SEP regional, en donde se guarda un registro de los procesos educativos de cada escuela. Los maestros siguen estos requerimientos oficiales, se elaboran registros y sus registros estadísticos sirven para incluirse en los informes anuales. De esa manera pueden detectarse las tendencias generales del sistema educativo para fines de planificación. Además de esta recopilación de información sobre el salón de clases para uso nacional y regional, el maestro está obligado a rendir a la dirección de la escuela, un informe semanal o quincenal de sus programas de enseñanza para ser revisados por la inspectora de la zona cuando así lo requiera.

A finales de los años setenta se pusieron en marcha dos cambios importantes que ilustran el aumento del centralismo en la administración educativa desde entonces. En forma paradójica, el primero de ellos es el denominado por las autoridades educativas “descentralización” y “desconcentración” de los servicios de educación. El segundo es la toma por parte de la SEP de un grado mayor de control sobre las prácticas dentro del salón de clases, *vis à vis* el sindicato de maestros, como lo indican el currículum y el control de la información recién mencionado. Desde la perspectiva de la enseñanza en el salón de clases, la “descentralización” quiere decir que el maestro está más consciente que antes de la presencia de la SEP y sus demandas con respecto a su quehacer cotidiano. Esto se observa de inmediato en el

hecho de que las oficinas de la SEP de Jalisco en Guadalajara, que hasta los años ochenta estaban desperdigadas por la ciudad, ahora ocupan un solo edificio adaptado de manera especial para la coordinación e integración de los servicios educativos. El diseño administrativo de la SEP también se modificó para unir las funciones de planificación, evaluación y finanzas en forma más estrecha (McGinn y Street, 1986). El interés en aumentar el vínculo entre los diferentes peldaños verticales del sistema con la política centralizadora demuestra que la administración educativa ha asumido varias iniciativas especiales que implanta de manera más directa desde las oficinas nacionales y estatales por medio de los inspectores. Además de dejar el proceso educativo como parte de las actividades rutinarias de instituciones dedicadas a la capacitación del magisterio, la supervisión, la dirección de escuelas y el uso de los programas curriculares nacionales, tales iniciativas incluyen proyectos para reducir el desaprovechamiento de los recursos escolares y la repetición de año y para reforzar los métodos oficiales de enseñanza.¹⁹

Sería sorprendente que, en realidad, el creciente activismo de la administración educativa funcionara en el nivel de las escuelas. En este punto debo regresar a los planteles de las colonias 5 de mayo y Santa Elena para ver cómo las políticas nacionales se transforman en ese nivel. En la cumbre del sistema educativo zonal,

¹⁹ Creo que además de debilitar las áreas en las que el sindicato de maestros es fuerte, las iniciativas mencionadas son una indicación de la sensibilidad de los gobiernos recientes ante la persistencia de tasas de deserción escolar altas, la demanda del público de una mayor igualdad en la distribución de los servicios educativos y las críticas a la deficiente calidad de la educación pública.

la inspectora de la zona 59 intenta cumplir los requerimientos oficiales del currículum, a pesar de las dificultades que implica cubrir todos los contenidos en la forma estipulada (véase Salinas Álvarez e Imaz Gispert, 1984) Dejar como el original, incluyendo tu traducción. Su intento de poner en práctica con fidelidad la política curricular la convierte en algo más que una simple agente de la administración educativa.

Ahora bien, es un hecho normal y establecido que los inspectores poseen considerables poderes discrecionales en el ejercicio de sus funciones. Sin embargo, la inspectora de esta zona los usa en forma diferente de la práctica convencional. En los años anteriores a las reformas educativas de la década de 1970, el poder discrecional era una consecuencia directa del tipo de vínculo existente entre los funcionarios locales y los de las oficinas centrales en la capital. En términos sencillos podría decirse que dichos vínculos eran muy libres y flexibles, aunque eso no es suficiente para describirlos. Con mayor precisión, la posición de inspector no era tanto cuestión de llevar a cabo una serie específica de actividades, sino delegar la responsabilidad de todos los asuntos educativos en la zona. La manera de realización de esta tarea dependía mucho más de la capacidad del inspector para establecer una clientela política —y alianzas con otros líderes locales clave—, que de una habilidad administrativa especial. Como comentó un funcionario de la SEP: “En los viejos tiempos, los inspectores, sobre todo los de zonas rurales, eran más bien señores feudales”.

La capacidad política todavía es importante, pero con los cambios en la administración educativa (mencionados aquí y en el capítulo 1), en lugar de que el

inspector represente a la SEP en la zona, ahora cumple ciertas tareas señaladas con mayor precisión que antes. Esto ha cambiado la naturaleza de su autoridad en dos formas: ha reducido su poder discrecional en dichas tareas, por las cuales es responsable ante sus superiores. Sin embargo, aunque en un sentido diferente, su poder de inspección ha aumentado. En relación con sus deberes específicos, ejerce mayor control directo sobre el desempeño de los docentes en el salón de clases y para ello cuenta con autoridad explícita derivada de las políticas de la SEP de la Ciudad de México. Su autoridad se hace más evidente por su control de la información. El inspector es responsable de enviar toda la información estadística a las oficinas estatales de la SEP y aun los más laxos cumplen con esta obligación ineludible. También asume la responsabilidad de la puesta en marcha de programas especiales, los cuales han proliferado de 1980 a la fecha. Con el fin de aumentar la matrícula y la terminación de los estudios escolares, se ha hecho participar a los inspectores en programas de radio e iniciativas especiales de la escuela y la comunidad, por ejemplo, "Por una escuela digna". Además, se ha incrementado el flujo de circulares y directrices como parte del esfuerzo para vigilar y controlar el desempeño escolar característico del actual régimen educativo.

También en el currículum el inspector interviene en mayor grado, ya que debe vigilar en forma estricta que los contenidos del aprendizaje, con secuencias más estrictas, se cubran en todas las escuelas y que se apliquen exámenes mensuales y semestrales. Sin embargo, como puede imaginarse, es posible que se cambien algunas reglas. Lo que deseamos señalar es que ahora se trata de que haya menos espacio para la flexibilidad en el manejo de las normas educativas, aspectos que no

se vigilaban antes de las reformas educativas y administrativas de los años setenta y ochenta. En lugar de contemplar estas incursiones administrativas en la administración de la zona como un posible deterioro del poder de los inspectores (como creen algunos de la vieja guardia), a la inspectora de la zona 59, por el contrario, le han servido para ampliar sus poderes, ya que la insistencia en el celoso cumplimiento de los deberes ha sido la base de su autoridad. En qué forma se ven afectadas sus relaciones con los maestros por esta insistencia se verá en el siguiente capítulo. Antes necesitamos entender la naturaleza de los deberes de los maestros.

EL PROCESO DE TRABAJO

Un día de labores

La jornada de trabajo de un profesor nos ofrece un punto de partida muy útil para examinar el proceso de trabajo, ya que es un indicador de cómo abordan su jornada y de cómo se organizan según las varias autoridades implicadas. También nos permite ilustrar las discrepancias existentes entre los reglamentos nacionales y las prácticas específicas en la escuela. La duración de la jornada de trabajo se basa en el tiempo considerado deseable para que el niño pase de grado. El horario es de cuatro horas y media para los niños de primero a tercer grado de primaria y de cinco horas para los de cuarto a sexto. Hay cierto margen con respecto a la hora exacta en que inician las clases. En la escuela Justo Sierra el turno matutino comienza a las ocho horas y termina entre las 12 y media y las 13 horas. En la Benito Juárez los turnos comienzan media hora más tarde.

El director de la escuela Justo Sierra demanda puntualidad y el fiel cumplimiento de los horarios por parte de maestros y alumnos. La jornada escolar comienza al abrirse las puertas de la escuela a las ocho de la mañana y a las ocho y cuarto los alumnos deben estar formados frente a sus maestros en el patio. Después de que el director o prefecto indica a todos los ahí reunidos que el día de clases ha comenzado, los alumnos entran a las aulas en compañía de su maestro. En ciertas etapas los retardos de los alumnos se hacen más frecuentes, sobre todo a mitad del año, por lo que el director instruye a los padres para que pongan remedio a esta situación (lo mismo hace con los maestros de ser necesario). En una ocasión, cuando su advertencia verbal resultó insuficiente, ordenó que las puertas de la escuela se cerraran a las ocho y cuarto. Tal vez la medida no sea estrictamente legal, pero ha surtido los efectos deseados y a veces los maestros la aplican con sus alumnos. Por ejemplo, la maestra del segundo año se quejó de que la mayoría de sus alumnos llegaban tarde, por lo que les advirtió que no entrarían al salón después de las ocho y veinte. La mayoría respondió de modo favorable, pero los que no lo hicieron fueron regresados a sus casas.

En la escuela Benito Juárez el día comienza en forma similar aunque con menor grado de exigencia. En primer lugar, hay más tolerancia con los alumnos impuntuales por parte de los maestros y de la directora. Ello se debe tanto a las condiciones socio-ecológicas como al estilo de administración que se analizará con mayor detalle más adelante. Es muy difícil exigir puntualidad estricta a niños que provienen de familias en las que es posible que ambos padres estén trabajando a esa hora o cuya rutina es menos estable y, por tanto, responde

menos a los horarios escolares establecidos. Los profesores no siempre comprenden este hecho, pero lo aceptan un tanto a regañadientes. Como es de esperarse, la directora se resiste a aplicar las medidas draconianas de la Justo Sierra para combatir esta circunstancia. Al igual que en lo respectivo a otros aspectos de la escuela, afirma que el director de la Justo Sierra puede imponer sus reglas debido a que escoge a los alumnos más deseables, en tanto que hacer eso en su plantel sería inútil debido a la mayor proporción de niños problema con los que tiene que lidiar. Sobre este asunto comentó de manera discreta: “Hay por aquí algunas escuelas que se dan el lujo de escoger a sus alumnos; cuando uno tiene que aceptar a los que otras escuelas rechazan, uno no puede ser tan estricto [con respecto a la disciplina] como en otros lados...”, (y señaló con la cabeza en la dirección de la Justo Sierra). Por lo general, los maestros de la Benito Juárez son puntuales y cumplidos.

En las dos escuelas se aplica una práctica muy generalizada. Desde las ocho y media y las nueve de la mañana y hasta el recreo se cubren las materias más complicadas, es decir, español y matemáticas. Aunque en el primero y segundo año las divisiones entre las materias no son tan visibles en el diseño y contenido del mismo libro de texto oficial —esto con miras a favorecer un enfoque más integrado del aprendizaje—, aún se distinguen y los maestros siguen apegándose a las divisiones entre ellas. En las escuelas analizadas los maestros creen que es necesario graduar el aprendizaje, porque así pueden decidir cuándo enseñar un tema de modo tal que se obtengan los mejores resultados. La división de materias

parece ser la forma más eficaz de enseñanza, según lo dejaron ver los maestros en las entrevistas realizadas.

Sin embargo, hay diferencias de opinión entre ellos sobre cómo asignar prioridad a esas dos materias en términos de horario. Sobre este asunto existen tres enfoques:

1. Hay que enseñar matemáticas y español en las primeras horas de la mañana, aunque no necesariamente en ese orden. Se busca introducir cierta variedad en el programa de enseñanza, pero asegurándose de que haya igualdad en el tratamiento de ambas materias.
2. Hay que enseñar español y matemáticas en las primeras horas, pero intercalar otras materias más “ligeras”.
3. Elegir enseñar matemáticas o español en las primeras horas, pero con la opción de impartir otras materias, según la dificultad del material de enseñanza y la capacidad general de los niños. No obstante, debe vigilarse con el mismo cuidado la planificación y el cubrimiento del currículum al igual que en los otros dos enfoques.

Lo que resulta obvio es que en cualquiera de los enfoques que se aplique, fijo o variado, en todos los casos hay una voluntad consciente de planificación. Otro aspecto evidente es que, pese a las variaciones, el modelo subyacente de la división de materias y la preferencia de cubrir “las más difíciles primero” son generales.

Si bien en ambas escuelas hay un interés genuino entre los maestros en la planificación de la enseñanza respecto del tiempo del que disponen, hay una leve aunque notoria diferencia en cuanto al énfasis que se le pone en las dos escuelas. En resumen, en la Justo Sierra los horarios escolares se programan conforme con la manera más efectiva para cubrir el currículum, en tanto que en la Benito Juárez, los maestros están más conscientes de las restricciones que les imponen los mismos alumnos. En esta última escuela se escucharon más comentarios entre los maestros acerca de las dificultades de aplicar el currículum existente debido a la disparidad de capacidades entre los alumnos y el mayor número de problemas entre ellos. Un tercio de los maestros de la Benito Juárez recalcaron estas restricciones, en comparación con la Justo Sierra, en donde sólo lo mencionó 10 por ciento de los maestros. En la primera escuela hubo quejas sobre la naturaleza demandante del currículum, pero esto se debía más que nada a las dificultades técnicas para aplicarlo. No es de sorprender que en la Benito Juárez el enfoque más flexible (mencionado en el punto 3) tuviera menos seguidores que en la Justo Sierra, lo que reflejaba un acercamiento más cuidadoso al currículum dados los problemas mencionados. A eso se debe que el calendario escolar varíe. Un maestro señaló que había que cubrir cada materia cada día según lo estipulado, a pesar de la inercia de los alumnos de lento aprendizaje a los que debe enseñárseles fuera del horario de clases. Otro mencionó que no se debería ser muy estricto con las materias diarias pero sí al menos mantener una rutina rigurosa, por las mismas razones. Uno más sugirió que se intercalaran las materias difíciles con las más ligeras para no perder la concentración de los alumnos. Este punto fue mencionado en la Justo Sierra por docentes partidarios del enfoque descrito en el punto 3, aunque se buscaba hacer

hincapié en ventajas de criterios pedagógicos generales y, no en evitar problemas inmediatos. Es claro que en la Benito Juárez la escasa investigación, combinada con el impacto de los problemas de los alumnos da paso a un horario escolar en el que hay tensión constante entre un acercamiento seguro y no experimental en materia curricular, y la necesidad de una mayor improvisación en su aplicación en el salón de clases.

Lo anterior no debe llevar a concluir que lo único que ocurre entre las ocho y media y las 11 horas es el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los lineamientos indicados; también se realizan otras tareas administrativas. Las cotidianas consisten en ocuparse de la cooperativa escolar donde se adquieren dulces y refrescos. Hay otras mensuales que también interrumpen la enseñanza: llenar informes sobre los avances de los alumnos, aplicar exámenes mensuales y trimestrales, llenar informes estadísticos bianuales e instruir a alumnos prometedores para competencias zonales. El tiempo que los maestros dijeron ocupar en estas actividades varía pero el promedio era de 20 por ciento de su jornada diaria, un poco abajo de lo que calcularon los investigadores en su observación en el salón de clases. Por lo regular, cuando no se les pide que hagan un cálculo de este tipo, los maestros tienden a argumentar que es menor el tiempo que les toma cumplir esas tareas. Parece que no les gusta admitir que atender esos deberes les quita mucho tiempo de enseñanza y afirman que pueden hacerlos en su casa. También es posible que hayan llegado a formar parte de tal manera de su rutina diaria que sencillamente no han calculado el tiempo que les toma cumplirlas. Por ejemplo, pasar lista de asistencia se considera parte de la enseñanza, como se verá en el análisis de los métodos respectivos.

Después de dos horas y media de trabajo empieza el recreo a las 11 de la mañana. En este periodo los maestros descansan y los niños juegan y comen su refrigerio del mediodía. En esta media hora también se atiende a los alumnos de lento aprendizaje, los que abundan más en la Benito Juárez que en la Justo Sierra. A partir de este momento la diferencia se hace más evidente entre las dos escuelas. En la Justo Sierra el retorno al trabajo es, de manera estricta, a las 11 y media de la mañana hasta la salida de clases. Por lo regular la primera parte de este periodo final se usa para completar los contenidos restantes, según las estrategias mencionadas y los últimos 10 o 15 minutos son para asignar la tarea.

En cambio, en la Benito Juárez, el recreo suele alargarse 15 minutos más y el tiempo que queda se emplea en ejercicios sencillos o en copiar partes del libro de texto en vez de enseñar y aprender. Esta observación negativa debe equilibrarse con el siguiente hecho: al menos un tercio de los maestros atienden a sus alumnos durante el recreo o después del horario de clases, sin recibir un pago extra. Un maestro de primer año observado por el investigador durante un mes antes del examen de medio curso y un periodo igual antes del examen final ayudaba a sus alumnos más atrasados; despedía al resto del grupo una hora antes, pero a menudo continuaba trabajando después de la una de la tarde.

Sustracciones y adiciones al día de trabajo

En varias partes de esta sección hemos visto que los docentes interpretan los requerimientos oficiales de la jornada laboral según sus circunstancias concretas. Son dos las formas: pueden trabajar más o menos tiempo o pueden hacerlo con

mayor o menor intensidad durante el tiempo asignado. La intensidad de su trabajo está ligada con lo que sucede en el salón de clases, por lo que se analizará en el siguiente capítulo, que aborda dicho tema. Lo que nos interesa ahora es el tiempo dedicado al trabajo.

En la escuela Justo Sierra la observancia del horario de clases es estricta. Eso significa que los alumnos están, de manera ineludible, bajo el cuidado de los maestros durante el periodo oficialmente señalado por la SEP y que el director establece en el horario general. A pesar de ello, las horas de clase son menores que lo indicado por la norma. En primer lugar, hay juntas mensuales del sindicato que toman toda la jornada escolar. Cerca de un tercio de ellas se efectúan en martes o jueves lo que posibilita los “puentes”. Esto resta dos días al calendario escolar al mes. El director no está muy conforme con esta práctica pero el sindicato la apoya. Hay otras reuniones no regulares para diseñar los exámenes, analizar problemas y coordinar ciertas actividades, como fiestas escolares, días festivos o recolección de fondos. Cada mes se lleva a cabo una de estas reuniones, en las que llega a estar presente la inspectora, sobre todo si se trata de exámenes de zona. Aunque suelen programarse para el recreo, a veces se alargan a las horas de clase, por lo que los maestros ponen ejercicios a sus alumnos para suplir su ausencia.

Además de las reuniones de la escuela, los maestros se ausentan en ocasiones para ejecutar otras tareas oficiales. El caso más obvio es el del representante sindical, quien emplea una hora y media a la semana para ocuparse de los asuntos del SNTE en la zona (por lo regular por teléfono). Lo mismo sucede con el maestro encargado de la cooperativa. Hay otras ausencias menos oficiales: ausencias

temporales del aula para discutir algún asunto con el director o conversaciones en la puerta con colegas, o faltas totales a la escuela por enfermedad, una urgencia o razones menos definidas. Los profesores acostumbran solicitar permiso al director para ausentarse un día; sin embargo, en algunas ocasiones faltan sin él. Los permisos para periodos más extensos deben canalizarse por los conductos oficiales del sindicato y la SEP.

El ausentismo y el tiempo fuera del salón de clases no son muy altos en la escuela Justo Sierra. Una profesora de segundo año a quien se observó durante dos meses faltó cinco días a clase, dos de ellos por su embarazo. En el mismo lapso, pasó fuera de su salón tres periodos de más de 20 minutos y dos veces a la semana, 10 minutos en promedio. No todos los maestros fueron observados tan de cerca, pero, con base en una observación menos formal, se considera que estos casos son característicos de toda la escuela.

Algunas veces el tiempo sustraído al horario de clases se equilibra con tiempo añadido, aunque esté limitado en el aspecto técnico por la entrada del turno siguiente. Además, 80 por ciento de los maestros trabajan después de su jornada regular, casi siempre en la enseñanza. Y, más aún, el hecho de que muchas tareas rutinarias, como ir a las oficinas públicas, sólo pueden realizarse antes de la comida, ya que cierran después, hace improbable que se continúe laborando. Sin embargo, muchos maestros trabajan durante el recreo. El trabajo extra efectuado entonces se determina por dos factores: la necesidad de completar la enseñanza no realizada durante el horario normal y el interés en fraternizar con los colegas fuera de clases. Este punto tiene que ver con las relaciones sociales en la escuela, las que aún no se

analizan. Respecto de la cobertura del currículum, como veremos a continuación, se reconoce con amplitud que es técnicamente imposible conseguirlo en el tiempo escolar disponible. Esto significa que en una escuela que intenta plegarse a los requerimientos oficiales del currículum, los profesores tienen que aprovechar los recreos para ponerse al día en el trabajo no realizado durante el horario regular. Ese tiempo suele aprovecharse para brindar atención especial a los niños que han quedado rezagados por cualquier razón. Además, es entonces cuando se aplican los castigos. En ocasiones, los maestros llevan a cabo las tres tareas a la vez.

En la escuela Justo Sierra dos tercios de los maestros utilizan el recreo para trabajar. El representante sindical lo hace la mitad del tiempo y la otra mitad la emplea sobre todo en asuntos del sindicato. En la Benito Juárez también trabajan durante el recreo. De los tres profesores observados, dos pasaban la mayor parte de sus descansos trabajando. Pero, en general, el tiempo de recreo dedicado a los alumnos es menor que en el otro plantel. Entre los maestros más activos de las dos escuelas (segundo año de la Justo Sierra y primer año de la Benito Juárez), la de esta última superó en lo cuantitativo y lo cualitativo a la de la primera. La comparación es útil porque remarca que las diferencias entre ambas escuelas no se reducen a simples diferencias de calidad educativa. La maestra de la Benito Juárez no sólo dedicaba más tiempo a sus alumnos, sino que en momentos cruciales del año escolar trabajaba también durante media hora después de la salida de la escuela o en el descanso, pero lo hacía de manera particular. En la Justo Sierra, la maestra **Chris**, **en inglés no se dice si se trata de él o ella, pero por el contexto entendí que se trata de Lupita ¿estoy en lo correcto? correcto** calificaba, imponía castigos o ayudaba a

poner al corriente a dos o tres alumnos. En la Benito Juárez, la maestra tenía una fila completa de alumnos atrasados.

El ausentismo y la pérdida de tiempo de los maestros son mayores en la Benito Juárez. De los tres docentes observados, uno faltó en promedio cuatro días al mes, otro tres y el último dos. El tiempo fuera del salón de clases también fue mayor en la misma proporción.

En esta sección intenté indicar cómo funciona el día de trabajo en las dos escuelas. Sugerí que la adhesión a las normas oficiales no es automática, sino que depende de un esfuerzo consciente por apearse a ellas por parte del director y de los profesores, o bien, puede ser una mofa. Tal vez sea deliberado, como en ciertos casos de faltas, o porque es incompatible con otras demandas, en especial de tipo administrativo. Ahora trataremos la cuestión de las herramientas del maestro, sobre todo, los recursos materiales y el currículum por cubrir, que en conjunto conforman el trabajo cotidiano del docente.

LAS HERRAMIENTAS DEL OFICIO

Recursos materiales

En la entrevista que hice a un maestro sobre las responsabilidades financieras de la SEP para con el abastecimiento de las escuelas, éste citó a un inspector amigo suyo que se expresó así: “En realidad es muy simple, la SEP pone el edificio, los libros de texto y los maestros. Lo demás corre por cuenta de la escuela”. Como se ve en el caso de la Benito Juárez, a veces ni siquiera proporciona el edificio. De tal manera,

las responsabilidades de la SEP son limitadas, pero su autoridad sobre una escuela reconocida es considerable. No importa dónde esté ubicada, una vez establecida se sujeta a los reglamentos de la SEP en cuanto al currículum, el año escolar, el horario, así como la dirección y administración de la escuela, lo que en la práctica significa obediencia del inspector y el director a la autoridad delegada. Además, por medio de los maestros y el delegado de la zona, la institución está ligada al SNTE. De tal manera, la escuela está sujeta a muchos controles pero recibe pocos apoyos. Por eso las cooperativas escolares legalmente constituidas son fundamentales para su mantenimiento físico. Mediante las contribuciones de los padres de familia y la cooperativa se crea un fondo monetario para atender sus necesidades, mismo que puede aumentarse con aportaciones extraordinarias previo consentimiento de los padres. Con estos fondos se compran materiales escolares, se amplían las instalaciones y se paga el mantenimiento.

La escuela de Santa Elena se beneficia de su ubicación en una colonia cuyos habitantes gozan de ingresos más estables y, en general, más altos que los de los vecinos de la 5 de mayo (en el siguiente capítulo presentamos cifras precisas sobre el ingreso familiar). Además, el hecho de que la escuela haya mantenido una buena reputación en la comunidad le ha valido el apoyo de ésta. Como resultado, las contribuciones de los padres de familia, la única fuente de ingresos de la escuela, han servido para la construcción de instalaciones adicionales a la escuela original y el abastecimiento de equipo que está por encima del promedio conocido por las tres cuartas partes de los profesores de la escuela entrevistados. Se cuenta con instrumentos musicales para una pequeña banda escolar junto con la bandera

nacional y otros adornos cívicos, algunas ayudas menores para las festividades escolares y un sistema de sonido con tocadiscos y algunos discos (viejos). Cada salón de clases cuenta con el material esencial: mesabancos, pizarrón, gises, escritorio para el maestro y un gabinete. Hay una pequeña biblioteca en la oficina del director aunque los libros rara vez se utilizan.

La situación en la escuela 5 de mayo es deplorable. Las condiciones bajo las que opera son peores que el promedio conocido por casi todos los profesores que allí trabajan. Los hogares de los alumnos dependen de fuentes de ingresos menos estables y son más pobres que los de Santa Elena. Además, las relaciones de los padres de familia con la escuela son más débiles y ambiguas (véanse los capítulos 9 y 10), por lo que la escuela recibe menos apoyo financiero de su parte. Aunque los salones disponen de los materiales básicos, los mesabancos necesitan reparaciones urgentes. Sin embargo, no dispone de aportaciones extra como en el caso de la de Santa Elena. Pero la pobreza de la escuela es más evidente en el estado de su edificio. Como ya vimos, su condición inicial era desfavorable y el compromiso de la SEP de convertir el mercado en escuela no se materializó. Cualquier reparación o acondicionamiento debe provenir de fuentes locales. Es claro que la escuela no ha podido recabar los fondos necesarios de una inactiva asociación de padres de familia (el organismo responsable de organizar la cooperativa escolar). Como resultado, las ventanas rotas no se reparan, los baños no funcionan y el mobiliario en mal estado no se sustituye. Tales condiciones se agravan por la desconfianza de la encargada de la limpieza, que afirma que la directora (quien es responsable de su

salario) no le paga bien, por lo que muchas veces los alumnos tienen que hacer el aseo.

El currículum

La característica más consistente de la enseñanza en México es el seguimiento en todas las escuelas del país de las materias tal como se establece en el libro de texto. Esto es notable no sólo por el grado de uniformidad que implica, de acuerdo con muchas normas, sino por que ésta no se logra en muchos otros aspectos del sistema educativo mexicano. Las razones de este fenómeno se explicarán con brevedad. ¿Qué significa en la práctica la estricta observancia de los libros de texto gratuitos? En primer lugar, significa que hay un currículum nacional. Cada niño en el país, no importa si asiste a una escuela pública o privada, en qué región se encuentra, qué lengua habla o a cuál grupo étnico pertenece, al salir de la primaria debe haber cubierto el mismo material básico. La segunda implicación del currículum nacional es que cada niño recibe una serie de libros de texto gratuitos que son la piedra angular de su aplicación. Por tanto, el grado de estandarización de los contenidos de la enseñanza es considerable.

La serie más reciente de libros de texto, publicada en 1992, reemplazó a los textos de 1982, aunque los correspondientes a los tres primeros grados escolares aún no han cambiado.²⁰ Estos libros se basan en un enfoque integral o “global” del

²⁰ El trabajo de campo para la redacción de este libro se llevó a cabo entre 1986 y 1990, con visitas subsecuentes a las escuelas durante 1991 y 1993. Los libros usados en los dos

aprendizaje en el sentido de que las divisiones entre las materias se reducen en un intento de conectar las diferentes capacidades con diversas áreas del conocimiento mediante el énfasis en los temas. Este enfoque se hace más evidente en los dos primeros dos grados de educación primaria. En éstos se pone mayor énfasis en la alfabetización y en menor medida en el conocimiento de los números. Desde luego, estos objetivos son normales en los primeros años escolares y constituyen una práctica común en México. Sin embargo, el método de enseñanza difiere del aplicado desde 1982 en que, por ejemplo, al enseñar a leer, en lugar de establecer la relación formal entre los sonidos y su forma escrita mediante la identificación y aprendizaje de los patrones silábicos regulares, el método de 1982 busca introducir el contenido sustantivo de la lectura, más que el de aislar los sonidos y su relación con las formas escritas. La idea detrás de este método es que si los sonidos se ligan a significados contenidos en las palabras y no a sonidos sin sentido, aprender a leer será más fácil y más sensible. También se vinculará más con otras áreas del aprendizaje, como la adquisición de conocimientos sobre historia, geografía, higiene y medio ambiente.

Ha habido críticas al método global que han ocasionado una modificación del mismo, la cual se aplica ya en los tres últimos grados, y que han conducido a su revisión; pronto se pondrá en marcha en los iniciales. La más pertinente para nuestros propósitos es que los maestros no están preparados para enseñarlo. Los capacitados después de la introducción de las reformas actuales no han recibido

primeros grados no han cambiado, por lo que el análisis de la pedagogía y el currículum de los años ochenta son aún pertinentes en nuestros días.

suficiente preparación en el nuevo método para sentirse confiados con respecto a su aplicación. Por supuesto, ha habido cursos en servicio activo para prepararlos, pero no todos los han tomado. Ninguno de los maestros estudiados en esta investigación los había recibido; lo que han aprendido al respecto lo deben a su propio esfuerzo, al leer la guía para el docente que acompaña a los libros de texto u otros prestados por sus colegas. Lo mismo puede decirse de los libros de texto gratuitos más recientes.

El método global requiere una cuidadosa planificación dado que la integración de los elementos del aprendizaje más característicos no es automática sino que exige que el maestro la efectúe. Esto puede provocar que pierda el camino entre los varios objetivos y contenidos sustantivos de una lección, lo que, por supuesto, confunde al alumno y aminora el ritmo del aprendizaje. Otras críticas expresadas por cuatro de los seis maestros estudiados es que hay pocos ejercicios en los libros oficiales, lo que los obliga a complementarlos con material propio. Con frecuencia ese material usa el método silábico y añade más confusión al proceso de aprendizaje. Se reconoce con amplitud que los niños quizás aprenden a leer con cualquier método reconocido. Lo que trastorna la adquisición de la alfabetización es la inconsistencia, como la originada por el uso simultáneo de varios métodos. El conocimiento acumulado de los maestros entrevistados nos dice que el método global permite que los niños aprendan más rápido, pero les lleva más tiempo consolidar sus aptitudes para la lectura que con el proceso más restringido en el aspecto pedagógico, pero más concentrado, que ocurre en el método silábico anterior. Si bien los cambios curriculares de 1992 no han sido implantados en los primeros tres grados, los métodos de lectura se han modificado de manera radical. Hay un retorno a la

construcción del lenguaje como un fin en sí mismo y no como un medio para conectar los diversos campos del conocimiento, como sucede en el método global. Además, se ha presentado un alejamiento del acatamiento de las viejas materias hacia la adopción de métodos más flexibles centrados en el niño.²¹ Sin embargo, el énfasis que se pone en los objetivos prefijados, para facilitar la evaluación centralizada, tan característica del movimiento de la “tecnología educativa” de los años ochenta, se ha reafirmado en todas las áreas del currículum.

También se cuestionan los méritos de los cambios en el currículum de la primaria, realizados durante los pasados 15 años, de los cuales los libros de texto de 1992 son el ejemplo más reciente. Un cambio previo que pareció también innecesario y poco calculado fue la introducción de las llamadas “nuevas matemáticas”, que hasta fecha reciente constituyó el método preferido de los libros de texto actuales. Sus fundamentos pedagógicos fueron tan cuestionados que ahora está en proceso de eliminación. Además de las críticas pedagógicas profundas que se han hecho a este sistema, los cambios frecuentes en el currículum causan pérdidas más grandes que sus supuestas ganancias, si se consideran los trastornos que sufren los maestros, alumnos y padres de familia, cuyo conocimiento previo a menudo se vuelve, tal vez sin necesidad, obsoleto por tales cambios (Fuentes Molinar, 1983, pp. 34-35; Zapata, 1983; Rockwell y Mercado, 1986; Quiroz, 1987).

²¹ Para un examen intensivo de los métodos globales y otros más nuevos para enseñar a leer y escribir, véase la tesis de Ortiz González (1992).

Sean deseables o no el método “global” o las “nuevas matemáticas” de los años ochenta, o las modificaciones de los noventa en el énfasis pedagógico, un hecho es cierto: han aumentado de manera significativa la carga de trabajo del maestro. No se trata sólo de que deben asumir nuevos enfoques de la enseñanza de las matemáticas o la alfabetización (para lo cual han recibido insuficiente capacitación); lo que destaca con el examen de los libros de texto y la observación directa del salón de clases es que en todos los niveles y fases del currículum escolar, el maestro tiene que plegarse a módulos específicos de la enseñanza en mayor grado que antes. En primer lugar esto se realiza mediante una meticulosa división de la materia del aprendizaje en unidades. Esta segmentación cuantitativa del aprendizaje se complementa con divisiones cualitativas, las que pertenecen a dos categorías. Existen amplias divisiones del material por aprender según los tipos de habilidades: en el primero y segundo grados, sobre todo, lectoescritura y aritmética. Pero, dado que a estas dos áreas de aprendizaje se les añaden otras materias, cualquier “unidad” contiene varias áreas de aptitudes, aunque las predominantes son la alfabetización y la aritmética. El resultado es una serie de unidades graduadas agrupadas alrededor de ciertos temas en los que predominan las aptitudes clave. Este predominio de ciertas habilidades permite a los maestros mantener el modelo tradicional de la división curricular en materias abolido de manera oficial. Además, el currículum pone énfasis especial en la evaluación, la cual se facilita justo por las unidades y habilidades adquiridas según lo señalado. La importancia que se otorga a la evaluación es evidente no sólo por la combinación constante de exámenes (mensuales y semestrales), sino porque funciona en dos niveles.

Cabe observar que la evaluación constante se efectúa por medio de la aplicación de exámenes al completar cada unidad, que se supone requiere un mes. Hay dos exámenes semestrales. El primer nivel de evaluación se refiere a la asimilación del conocimiento, lo cual se mide en los dos tipos de exámenes indicados. Empero, más allá de esto, el maestro debe clasificar los resultados del progreso del alumno en una serie diferente de categorías con base en los objetivos educativos de Bloom: cognoscitivos, afectivos y, en menor grado, psicomotores. (El empleo de objetivos educativos conductuales fue una política premeditada de las reformas de fines de los años setenta y ochenta, que indica la influencia de la “tecnología educativa” al estilo estadounidense.) Las dos últimas series de objetivos no forman parte en grado significativo del currículum formal y, por tanto, no pueden examinarse en sus propios términos y deben, de manera supuesta, establecerse por el conocimiento personal que el profesor posee de los alumnos en las actividades cotidianas. Lo curioso es que con tantos exámenes que deben aplicarse, en su mayoría basados en un currículum nacional, ninguno se establece o administra de manera uniforme en todo el país. No hay exámenes nacionales. Es evidente que con ello se delega mucho poder al maestro sobre el destino de un alumno. Esto, a su vez, significa que pueden surgir grandes discrepancias entre las distintas escuelas en nivel local. Más adelante se verá que ambos puntos tienen importantes implicaciones para la política de la educación escolar. Cualquiera que sea la autoridad que se apropia de la administración de los exámenes, controla una parte importante del desempeño escolar de los alumnos. El hecho de que este poder no esté muy bien delimitado produce grandes variaciones en la organización, interna y externa, de las escuelas.

Si bien tal vez no haya un control centralizado de los exámenes, ello no significa que las escuelas sean agentes libres, ya que el horario escolar y el currículum son determinados por la SEP central. Pese a que los exámenes no son administrados por organismos centrales, su contenido es determinado por el currículum nacional, puesto que es el único *corpus* de conocimiento disponible para las escuelas y, como quiera que se administren, el maestro debe remitir informes regulares de su trabajo que en última instancia terminan en las oficinas estatales de la SEP vía el inspector, que es su representante directo y que, además, puede supervisar las prácticas en el salón de clases en cualquier momento. En otras palabras, lo que al sistema educativo le falta en materia de exámenes administrados desde el centro, lo posee, y en abundancia, respecto del currículum y el control de la información.

La presión sobre los maestros para que se ajusten a las reglas burocráticas y al currículum, junto con el hecho de que el destino individual de los alumnos se determina en la zona, por lo regular en la escuela misma, produce la siguiente situación:²² la reglamentación central sólo asegura que al maestro se le vea haciendo lo que se supone que debe hacer, pero lo que sucede en *realidad* no se ve. El administrador público sabe que una auténtica evaluación no puede dejarse en manos de aquellos a quienes se va a evaluar. Y esto es justo lo que el sistema antes descrito hace: a los maestros se les permite evaluar su propio trabajo. El resultado

²² El currículum de 1992 permite cierta flexibilidad en la interpretación de los contenidos, aunque no sucede lo mismo respecto de los objetivos. Yo dudo que la densidad de los objetivos por alcanzar anime a los maestros a ejercer la flexibilidad que se les permite.

neto es que son alentados a plegarse a las “reglas” en un sentido puramente formal, en tanto que el usuario queda fuera del proceso del cual es el supuesto beneficiario.

El problema se complica por su duplicación hacia arriba del sistema. Si lo que el maestro debe hacer es una evaluación personal de sus alumnos y presenta informes con muy poca interferencia externa para cumplir con los requisitos formales, el director de una escuela puede hacer lo mismo respecto de sus superiores. Es fenómeno común que las escuelas cierren filas cuando se intenta cuestionar su desempeño. El director remite los resultados obtenidos en el salón de clases al inspector, quien enfrenta grandes dificultades para comprobar su exactitud ya que han sido arrebatados dos veces a su fuente original. Más aún, el de los inspectores no es un organismo externo; más bien, son los representantes de la SEP en el nivel local. Entonces, ¿quién inspecciona al inspector? Sus superiores en el ámbito estatal por lo regular no bajan al campo de operaciones para ver qué es lo que en realidad sucede. En los últimos 10 años la Contraloría, entidad con autoridad proveniente de los más altos niveles del gobierno, realizó limpiezas administrativas en el sector educativo; sin embargo, su uso como instrumento político acabó por debilitar la confianza que la opinión pública depositó en ella.

Por ende, existen mecanismos de evaluación, pero no son completos. Un director de escuela puede revisar el papeleo del maestro y el inspector los informes estadísticos de los directores. Al hacerlo, el superior es apoyado por los reglamentos oficiales que abren una brecha entre la práctica en el salón de clases y el sistema educativo general. Por lo regular, en el ejercicio de esa vigilancia siempre hay una razón específica, que puede ser de índole política (por ejemplo, que alguien por encima del

superior intente complicar la vida por alguna razón), pero al mismo tiempo la consecuencia será que la supervisión se oriente a ver cuán bien desempeña su tarea un subordinado. Es posible que para establecer su autoridad, un inspector muestre un celo exagerado con respecto a los exámenes y a su administración más allá del nivel del salón de clases, en el nivel zonal. Puede predominar el motivo político de dejar sentada la propia autoridad en la zona, pero la consecuencia es un paso en la dirección de la evaluación externa real. Eso es justo lo que sucedió en la zona que aquí estudiamos.

Antes de continuar con nuestras escuelas en particular, debe hacerse una referencia más al currículum. Aparte de los problemas de contenido, pedagogía y evaluación mencionados, se presenta el problema inmediato de aplicarlo. En primer lugar, en ciertas etapas de los cursos de lectoescritura y aritmética no se cuenta con una buena cantidad de ejercicios, como lo mencionan los maestros encargados de impartirlos. Por ejemplo, se practican muy poco las multiplicaciones y divisiones. Además de esas limitaciones, muchos son del tipo de opción múltiple, con todas las desventajas que eso implica. A pesar de los conocimientos y aptitudes que se inculcan en el niño, se usa un número limitado de técnicas para obtener respuestas de los alumnos en los ejercicios. Algunos ejemplos son: conectar con flechas dos series de objetos que el niño debe relacionar, circular palabras o frases correctas e incorrectas o completar frases u oraciones de acuerdo con ciertas alternativas. Se aprenden con mayor facilidad las reglas subyacentes en los ejercicios que la propia y cambiante materia de estudio, lo que permite a los alumnos completar los ejercicios en forma correcta sin que entiendan del todo su contenido.

Desde el punto de vista del maestro, el problema más serio en la puesta en marcha del currículum es terminarlo en el tiempo asignado. En su estudio sobre los maestros, Salinas Álvarez e Imaz Gispert (1984) explican el problema en forma sucinta:

Por ejemplo, el programa para el primer grado sugiere 1 278 actividades para alcanzar los objetivos de las ocho unidades. Cada actividad requiere en promedio cincuenta minutos... Sin duda, algunas necesitan menos tiempo, aunque nunca menos de quince minutos. De cualquier forma, no se aconseja que se ocupen más de cincuenta debido al lapso de concentración de los alumnos. Supongamos que cada actividad cumpla los objetivos establecidos y que no sea necesario repetirlos. Se necesitarían 266 días de trabajo para cumplirlos, 68 más de lo estipulado en el calendario escolar oficial (pp. 120-121).

La solución a este problema y la aplicación de las normas oficiales dependen de las condiciones locales. Sin embargo, deseo recalcar que el espacio para su implantación concreta (lo que incluye satisfacer las normas oficiales y las desviaciones de las mismas) es dado por el nivel de integración de la organización educativa. En tanto que, como hemos visto, esto ocurre con respecto al currículum y la evaluación, también está limitado, mucho más que antes de 1980 y mucho más que con otros renglones de la organización educativa. Sin duda, el aspecto más centralizado y controlado del sistema educativo es la práctica en el salón de clases, tema que estudiaremos enseguida.

Capítulo 4

Currículum: ¿oficial, oculto o inexistente?

INTRODUCCIÓN

En su mayor parte, este capítulo se dedica a lo que sucede en el salón de clases, mediante estudios detallados y exhaustivos realizados en aulas de las escuelas ya presentadas. Examinaré la forma en que los maestros enseñan y dirigen sus clases, la respuesta de los alumnos y las relaciones entre éstos en el salón de clases. Las relaciones fuera del aula se analizarán en el capítulo 7. Al igual que en todo el libro, la presentación de la información se enfocará por el tamiz de las cuestiones teóricas clave que surjan de los propios datos. El aspecto que nos ocupará en este capítulo es si el concepto de currículum oculto (CO), es tan generalizada y tan importante como se ha afirmado. El término se usa para destacar la forma en que las escuelas socializan implícitamente a sus alumnos, lo cual es muy diferente del programa explícito de estudios. Se presta atención a las normas dentro de la escuela, a las rutinas administrativas, a los códigos prácticos y a las costumbres que se considera tienden a infundir en los niños valores y conductas socialmente aceptados. En este capítulo sostengo que, lejos de ser intrínseco a la escuela, la existencia del currículum oculto depende en gran medida de las circunstancias en que transcurre la escolarización. En los países en desarrollo donde la demanda popular de educación supera a la oferta adecuada, esto es lo único que la escuela puede hacer para satisfacer las necesidades básicas de escolarización y se hace a un lado la institucionalización de las normas

generales asociadas con el currículum oculto. Más aún, se pone en duda el papel de éste en la selección de los alumnos, no sólo en los países emergentes, sino en los desarrollados. Debido a que el CO es, en sentido estricto, diferente del programa formal de estudios, no abordaré ninguna socialización implícita en los estudios mismos. Considero que éste es otro asunto que por falta de espacio no analizaré en este libro.

El término *currículum oculto* fue acuñado por Jackson and Marsen (1962)(1968) y se refiere a la forma en la cual los alumnos aprenden a aceptar “la negación, el retraso y la interrupción de sus deseos y aspiraciones personales”. La virtud de la percepción de Jackson estriba en que hace notar que muchas de las restricciones que socializan a los niños son implícitas y a la vez tan coherentes y deliberadas como los estudios que son el objetivo claro y abierto de la escuela. Este concepto atrajo en particular a los sociólogos radicales de la educación, como Bowles y Gintis (1976), quienes se interesaron en gran medida en mostrar el sesgo intrínseco que existe en la escuela, aunque se pretenda educar a los niños de un modo neutral. El CO de Jackson se convirtió en un medio para analizar el papel de la escuela en la transmisión de la ideología dominante y para reproducir la estructura de clase mediante sus funciones selectivas y clasificadoras. En forma independiente, Bernstein y Bourdieul legaron a conclusiones similares que ponían en relieve la importancia de la agenda oculta de la educación (mediante sus conceptos de “códigos” y “capital cultural”). En las décadas de 1980 y 1990 prevalecieron versiones revisadas de las teorías sobre el CO (CCCS, 1991). La politización consecuente del concepto de Jackson, en tanto que en forma útil trajo

a la luz el prejuicio con el que opera la escuela, también contribuyó a oscurecer muchos aspectos. Por ejemplo, se ignoraron procesos que no fueran los ideológicos que contribuyen a clasificar, seleccionar y dividir a los alumnos y que mantienen la discriminación en la escuela. El más notable es la diferencia en los recursos entre las escuelas.

No sólo se han dejado de lado estos factores, sino que tampoco se ha considerado de manera apropiada la fortaleza relativa y la diversidad de formas que asume el CO. La investigación educativa comparada, como la que aquí se intenta, puede señalar esas variaciones. El problema es que el profundo antagonismo de muchos radicales respecto de la educación de los años setenta ocasionó que trataran las divisiones sociales como fundamentales y endémicas en la educación escolar. Una vez que se permite que la educación se constituya sobre líneas diferentes en ambientes diversos, el CO puede verse también como una variable y no una constante.

En este capítulo desarrollaré el argumento que he expresado de la manera siguiente. Primero entraré al salón de clases para dar un informe detallado de su vida social, en términos de la relación clave entre alumnos y maestros, en especial la manera en que éstos controlan a aquéllos, y cómo cumplen con sus cargas de trabajo en condiciones difíciles, junto con algunas de las respuestas de sus alumnos. La perspectiva de los alumnos se analizará en los capítulos 7 y 8. Se harán comparaciones entre los enfoques contrastantes de tres maestras ante condiciones similares aunque no idénticas. Así se mostrarán tanto las variaciones como los temas comunes tras las estrategias de los maestros en los escenarios

descritos (de los cuales el más importante es el enfoque improvisado y pragmático al trabajo del maestro).²³ En este contexto sería difícil encontrar una “estructura profunda” de reglas que apuntalan la vida en el salón de clases y el currículum formal. Una estructura se manifiesta en el momento en que los actores sociales implicados improvisan y negocian un procedimiento en el aula para enfrentar el conjunto particular de problemas que surjan en ese momento. Las fuerzas pueden poseer características constantes y “estructurales”, de tal manera que cuenten con un repertorio de soluciones disponibles para ellos, pero que dependen de circunstancias variables y altamente localizables.

Antes de entrar al salón de clases debemos mencionar algunos factores contextuales. El primero es que, como se verá en los capítulos 9 y 10, los niños y sus padres valoran la escuela en gran medida. El currículum está altamente centralizado, inscrito en los libros de texto gratuitos usados en todo el país. Los recursos por lo general son rudimentarios, lo que permite poca flexibilidad en las técnicas de enseñanza. La inspectora de la zona es rigurosa en cuanto a la aplicación exacta de la política educativa oficial, como se verá en el capítulo 5.

LUPITA Y LA ESCUELA JUSTO SIERRA: REGLAS, TRABAJO Y DEDICACIÓN DEL MAESTRO

Lupita es la maestra del segundo B (hay dos grupos en segundo año de primaria). Es joven, capaz y segura de sí misma, bien calificada y con ocho años de experiencia. Como no ambiciona ni necesita hacer una gran carrera magisterial

²³ El concepto de estrategias de los maestros, que es prestado, le debe mucho a autores como Woods (1980); y Ball y Goodson (1985).

(tanto ella como su esposo obtienen ingresos), se mantiene a cierta distancia de la política de la escuela y del sindicato. Su autoridad tiene tres grados de institucionalización. El más importante de ellos es el de las reglas básicas establecidas al principio del año escolar y confirmadas cada vez que es necesario. El siguiente es el ritmo de trabajo, que es planificado con el cuidado suficiente y es lo bastante rápido y continuo como para mantener a los alumnos ocupados la mayor parte del tiempo en el aula. Por último, para los casos de pequeñas infracciones, se aplican diversas advertencias y castigos a los alumnos que las cometen.

Las reglas fundamentales comienzan con la de la puntualidad, que es tan estricta que a los alumnos que llegan tarde puede regresárseles a casa. También lo es en cuanto a la salida de clases, es decir, éstas nunca se terminan más temprano. En ocasiones, conscientes de la necesidad de utilizar la jornada de trabajo completa, se labora durante los descansos. La regla siguiente se refiere al espacio. Lupita decide en qué lugar se sientan sus alumnos y ejerce su autoridad para cambiarlos según las necesidades de la disciplina. Cuando hay amenaza de desorden, Lupita camina por el salón para reacomodar los mesabancos, de tal modo que se restablezca su control sobre el grupo; con eso demuestra la creencia tácita de que el desorden espacial está relacionado con irregularidades de conducta. Esta señal es captada por los alumnos que de inmediato guardan silencio y reanudan su tarea. Como en la mayoría de las escuelas oficiales mexicanas y según lo marca la tradición, su lugar está frente a la clase.

El otro conjunto de reglas regula la forma en que se desarrolla el trabajo: la

conducta ordenada y eficiente en el salón de clases. Para empezar, cada alumno debe tener sus propios útiles escolares; ésta es una regla seguida en todo México que en la escuela Justo Sierra se aplica de manera muy estricta, al grado de presionar a los padres de familia que no cumplen con este mandamiento. Las otras reglas en el salón de Lupita son: hacer las tareas; estar quietos a menos que la maestra les haga una pregunta, momento en el cual deben levantar la mano y permanecer en silencio hasta que se les pide que contesten, y trabajar en forma individual permaneciendo en sus mesabancos. También está prohibido copiar, aunque la maestra es realista acerca de su capacidad de controlarlo y los castigos por hacerlo son de índole psicológica y no física. Los alumnos se arriesgan a hacer el ridículo delante de sus compañeros de clases. Además de estas reglas, se espera que los alumnos se comporten con buenas maneras.

Las infracciones de las reglas se sancionan en forma consistente. Los castigos se aplican de acuerdo con su grado y tipo, o la desesperación de Lupita ante la repetición de un mal comportamiento. Las pequeñas infracciones primero ameritan advertencias con una severidad gradual. (La mayoría de las amenazas de esta maestra se llevan a cabo.) Los castigos van desde permanecer de pie frente al grupo, no salir al recreo o el castigo psicológico del ridículo en público. Los castigos físicos no pasan del clásico jalón de orejas o coscorrón, que los alumnos resienten menos que la humillación psicológica o los gritos. El castigo más severo es la expulsión o suspensión de la escuela por no hacer las tareas o por mala conducta persistente. Todos esos castigos deben ser aprobados por el director y por lo regular ameritan una charla entre ella, el director, el alumno y el padre o

madre de familia. Aunque Lupita es estricta, los niños buscan maneras de hacer sentir su carácter inquieto en cuanto ella se descuida o abandona el salón por unos segundos.

Veamos ahora el ritmo de trabajo. Como casi todos los maestros de la escuela, Lupita prefiere trabajar en las materias más difíciles entre las ocho y media y las 11 de la mañana, aunque varía su rutina de acuerdo con su cálculo de la concentración de los alumnos, el tipo de tema que se toca, etcétera. Por ejemplo, a mediados del año se mostró preocupada por las grandes dificultades de sus alumnos para realizar divisiones y multiplicaciones más o menos grandes. Pasó una semana batallando con este problema a expensas del programa de escritura y lectura. Para aliviar la presión, intercalaba la aritmética con lecciones más ligeras sobre salud y ciencias sociales. Durante este tiempo la lectoescritura no se descuidó pero pasó a segundo plano.

Cada periodo de aprendizaje dura de 40 a 50 minutos y asume la forma siguiente: la maestra explica con brevedad la lección y pone a sus alumnos a trabajar. Después de 10 o 15 minutos los primeros alumnos acaban la asignación y la llevan a la maestra. Este movimiento se permite porque está motivado por su legítimo deseo de mostrar su trabajo a la maestra y porque es casi imposible para los maestros reprimir el deseo insaciable de reforzamiento de los alumnos. La diferencia en el tiempo necesario para terminar un trabajo entre los niños más aptos y los menos aptos puede ser de hasta 25 minutos. Dicho tiempo se llena con actividades menos dirigidas como leer a solas, dibujar o empezar la siguiente lección. Este diferencial entre los primeros alumnos en terminar la lección y los

últimos es el momento más vulnerable para la disciplina en el aula. Entonces la maestra interviene con la aplicación del tercer nivel de su reglamento disciplinario: el control directo.

La mayor parte del aprendizaje puede describirse como un proceso modular centrado en el maestro: los alumnos dependen de que éste ponga en movimiento las lecciones del currículum, aunque los alumnos realizan los ejercicios de modo individual, para lo que se necesita la mayor parte del tiempo disponible. En promedio, se dedicó apenas entre cinco y 10 por ciento por sesión a la explicación de la maestra y el resto del tiempo a completar y evaluar los ejercicios. Lupita se apoya predominantemente en las reglas de comportamiento y en el ritmo de trabajo para mantener la disciplina en el salón; sin embargo, a veces debe recurrir a la acción más directa. La diferencia entre las reglas básicas y el ritmo de trabajo, por un lado, y las advertencias directas y los castigos, por el otro, es como la diferencia entre la medicina preventiva y la curativa. Cuando un problema se cuela entre la maraña de prevenciones, la cura es la única alternativa. La maestra posee ciertos métodos para hacerse sentir, sobre todo su personalidad fuerte y segura, aunada a un voz poderosa que asusta a los alumnos más tímidos. Por lo regular, las faltas leves, como hablar en clase o molestar a otros alumnos, se castigan con una reprensión verbal que es más que suficiente para calmar al culpable. A menudo, los regaños van acompañados de un toque de humor, como cuando le pidió a un alumno con el cabello muy largo que se lo cortara, “a menos...”, improvisó con rapidez, “...que tu ambición en la vida para cuando seas grande sea convertirte en hombre lobo”. Grandes risotadas de los niños acompañaron la

ocurrencia.

Pero, desde luego, las faltas más serias invitan a respuestas más serias por parte de la maestra. No le preocupan tanto los niños traviosos como el que no estudien o intenten engañarla al respecto. Entonces, su facilidad para las palabras punzantes es acompañada por sarcasmos. Su sarcasmo funciona porque conoce bien los puntos débiles de sus alumnos. En cierta ocasión un alumno, cuya mamá estaba ansiosa porque su hijo obtuviera el premio del alumno del año, había presentado en varias ocasiones su tarea con muchos errores. Un día en que la maestra estaba irritada por una serie de tareas de matemáticas incorrectas, el niño en cuestión presentó su trabajo, que también tenía errores. La maestra le dijo: “¡Y tu mamá dice que eres la estrella del año! ¡Tú, que ni siquiera puedes hacer una simple suma!” La vergüenza del niño fue absoluta. No sólo se hizo pública su equivocación sino también la ambición de su madre. La maestra obviamente pensaba que las fallas se debían sólo a la flojera, porque nunca se burla de la incapacidad genuina. No obstante, debe hacerse notar que su firme creencia en que ninguno de sus alumnos es incapaz, podría presionar a quienes en realidad sí lo son.

La rutina del salón de clases de Lupita se basa sobre todo en la “disciplina de trabajo” individualizado de los alumnos, lo que los mantiene ocupados y le permite realizar tareas administrativas como llevar los registros, llenar las formas de evaluación y revisar los trabajos de los alumnos en forma ocasional, para no permitir que se acumule y tenga que hacerlo en su tiempo libre. En ocasiones la maestra realiza hasta cinco tareas simultáneas mientras los niños continúan su

trabajo, lo que permite poco margen de descanso u ocio en el aula. A esto le llamo “acumulación de actividades” porque se apilan una encima de la otra y no una después de otra, lo cual consumiría más tiempo. Tal tipo de desempeño en el trabajo es una respuesta particular ante la gran carga de trabajo curricular del maestro, en especial en el caso de Lupita que por las tardes trabaja en el pequeño negocio de su esposo.

La acumulación de actividades de Lupita sólo puede ocurrir sobre la base de inculcar en los niños de manera considerable las normas de la escuela, y por eso lo recalamos antes. Lo que más impresiona al observador en la clase de esta maestra es que los alumnos trabajan por sí mismos la mayor parte del tiempo. Han aprendido que su apego a cierta rutina es esencial para mantenerlos a flote en la clase. Ésta consiste en la operación organizada de ciertos nexos específicos con la maestra. El primero es captar unas pocas instrucciones clave de las cuales depende la terminación exitosa de un ejercicio (dado que su contacto con la maestra es limitado, prefieren que sea satisfactorio, lo que significa realizar bien sus tareas). El segundo es la evaluación del trabajo por la maestra, la cual puede repetirse dos o tres veces hasta que quede bien. El tercero es la competencia entre los alumnos por llamar la atención de Lupita durante los ejercicios orales. Las demandas de su atención son intensas pues estos periodos son limitados y en ellos compiten 38 alumnos. Hay otros contactos menos estructurados, como el ritual de solicitar el aval de la maestra a tareas hechas a medias o la búsqueda de su atención con conductas rebeldes, pero como el tiempo y la paciencia de Lupita son limitados, lo mismo ocurre con tal comportamiento irregular.

De esta manera sus alumnos aprenden un sistema que en lo fundamental implica un contacto mediatizado, limitado y funcionalmente específico con la maestra. Las dos últimas características se deben a que no se les anima a acercarse a Lupita sin una razón específica (en contraste con algunos maestros de la escuela Benito Juárez). Es mediatizado porque ocurre por la vía de la combinación de la estrategia de la puesta en práctica del currículum y las reglas básicas de la maestra. Los alumnos realizan su trabajo y establecen contacto con la maestra por los canales formales que ella ha establecido en su estrategia de manejo del currículum descrita en el párrafo anterior, la cual se basa en las reglas generales básicas de guardar silencio, terminar la tarea, formular preguntas y otras. A fin de cuentas, esto produce un estilo de trabajo en el aula que implica el aprendizaje modular de cada individuo, lo que se logra mediante la aplicación de procedimientos generales estrictos por parte del maestro.

A primera vista, la disciplina de trabajo que impera en el salón de clases de Lupita pudiera semejarse a la estricta subordinación de los alumnos a las reglas escolares que imperaba en el sistema lancasteriano de la Inglaterra victoriana. Sin embargo, esa impresión es errónea, lo que se vuelve evidente de manera inmediata al apreciar el ambiente del aula. Aunque Lupita es una maestra exigente y controla la clase con mano firme, los alumnos no son intimidados; es más, se muestran relajados, inquietos y, en ocasiones, desordenados y escandalosos, aun cuando han hecho su trabajo con corrección. Si bien prestan atención al humor de la maestra, se esfuerzan poco por ajustar su conducta descuidada a las normas, a menos que prevean un castigo directo. Este comportamiento difícilmente se ajusta

al autoritario estilo victoriano y se pone en duda la similitud con la rigidez de las escuelas del siglo XIX. Tal comparación se rechaza al observar por qué estos alumnos mexicanos se comportan como lo hacen. Es notable el hecho de que evitan los problemas más por razones pragmáticas que por una efectiva interiorización de normas generales de conducta. Esto se debe a que Lupita centra la disciplina en la realización del trabajo. La calma, las restricciones de espacio y el orden en el salón son sólo subproductos de ese objetivo. Algunos aspectos del currículum oculto como la ropa, la conducta, las maneras e incluso las respuestas al maestro, desempeñan una parte menor en el salón de Lupita. Su estilo de disciplina se centra de manera más específica en el trabajo en el aula y con menor profundidad en la conducta personal del alumno que en la escuela tradicional del siglo XIX. Estas cuestiones se analizarán más adelante, pero antes de ello es conveniente comparar el estilo de Lupita y el de otra maestra más preocupada por la socialización de sus alumnos. Comenzaré con algunas diferencias de contexto.

MARÍA, MAESTRA DE LA ESCUELA BENITO JUÁREZ: CÓMO CURAR A LOS NIÑOS CON AMABILIDAD Y COLABORACIÓN

La mayor pobreza de los alumnos y de la escuela Benito Juárez contrastan de inmediato frente a la Justo Sierra, donde es poco frecuente la necesidad de que los maestros resuelvan problemas individuales de aprendizaje o de conducta de los alumnos. En cambio, en la Benito Juárez se requieren ajustes más o menos permanentes de la organización del tiempo y el espacio en el salón de clases, el ritmo de trabajo y el tipo de disciplina empleado. Como consecuencia de esos ajustes, los problemas de los alumnos, dentro y fuera del aula, se manejan en

forma pública y realista por maestros y alumnos.

María, una de las maestras de primer año, es mayor y, por tanto, más experimentada aunque menos segura en su método de enseñanza que Lupita. En parte, esto se debe a su personalidad diferente y en parte, a que sabe que su capacitación está desactualizada, lo que la hace sentirse insegura ante los maestros más jóvenes. A diferencia de Lupita, María no tiene otra fuente de ingresos. La primera impresión al entrar a su salón es que priva una atmósfera más relajada y a la vez laboriosa que en el de Lupita. Los alumnos se encuentran en sus mesabancos o alrededor del escritorio de la maestra, porque se les permite mayor movilidad dentro del salón de clases. Si bien el modelo de trabajo y calificación es similar al de Lupita, ya que es impuesto más por el currículum que por el estilo personal del maestro, la configuración de la autoridad de María no puede explicarse en términos de las tres capas de autoridad de Lupita. La autoridad de ésta funciona mediante la rigidez de la organización del aula, con sus reglas básicas, ajustada al movimiento de un sistema multidimensional de trabajo, lo que no facilita que se relaje la presión sobre los alumnos. En el caso de María su autoridad se basa en dos características interconectadas: su pedagogía individualizada y su estilo maternal y afectuoso.

En el salón de Lupita, la lógica que impera es la de encontrar el sistema más eficiente para guiar a los alumnos a lo largo del currículum, dadas las restricciones relacionadas con el tamaño de la clase, tiempo y recursos limitados y su propia imposibilidad de alargar su horario de trabajo. El sujeto de este proceso es el alumno o usuario, el cual es concebido como un alumno “promedio” puesto que la

maestra considera que no tiene alumnos con alguna discapacidad mental. Este cálculo de proporcionar enseñanza al alumno promedio no tiene cabida en las condiciones de una escuela como la Benito Juárez. Aquí, los antecedentes familiares del alumno interfieren en el aula e imponen criterios diferentes a los maestros.²⁴ El maestro escrupuloso no tiene más remedio que establecer diferencias entre los niños y optar por individualizar el enfoque de enseñanza o bien, arriesgarse a dejar que los niños sin problemas de aprendizaje se hundan junto con un número inaceptable de los que sí los tienen.

En primer lugar, María enfrenta este problema al diferenciar a sus alumnos en tres filas o grupos: los que necesitan poca ayuda, los que tienen algunas dificultades y aquellos a los que en forma insensible llama “burros”. Tal medida le permite calcular los niveles de explicación y ayuda que requieren los tres grupos. Sin embargo, esta simple división por capacidad no es suficiente para captar y rectificar los problemas particulares de cada alumno. Se requiere que el maestro haga evaluaciones individuales frecuentes, en especial, de los alumnos que pertenecen al grupo inferior, quienes por lo regular hablan menos de sus problemas que los de los otros dos. Para ello, algunas veces María los llama a su

²⁴ Los problemas económicos de las familias en esta zona de Guadalajara se deben no a los bajos ingresos sino a que éstos son inciertos. Las familias viven al día, lo que provoca que haya demandas flexibles e impredecibles de diferentes tipos de trabajo familiar. Las circunstancias familiares varían mucho en cada casa. Las respuestas de los niños ante el estrés emocional que les provocan los problemas económicos familiares y la frecuente interrupción de su asistencia a la escuela también son muy variadas.

escritorio, pero también acostumbra caminar entre los mesabancos para revisar a cada uno. En este punto se aprecian mayores diferencias entre los métodos de Lupita y María.

Recordemos que Lupita también reconoce los diferentes ritmos de trabajo de sus alumnos, aunque no los clasifica de manera formal como María. La primera no los divide en grupos separados sino en un rango flexible y continuo, según el ejercicio que se lleve a cabo. Por eso los alumnos llegan en flujos constantes a su escritorio en busca de la evaluación. Por consiguiente, la diferenciación empírica permite que la maestra les otorgue las calificaciones sobre una base individual y los alumnos pueden contar con ese limitado grado de atención personalizada que permite el sistema de Lupita, que es al momento de evaluarlos. Aquí es donde se realiza la mayor parte de su enseñanza. Dejarla así para el final significa que puede ahorrar el gasto innecesario de tiempo y esfuerzo al principio de las sesiones de aprendizaje.

El sistema de María opera en forma distinta. Ya que preclasifica a sus alumnos, las diferencias entre ellos son públicas. El sistema le proporciona una herramienta disciplinaria consistente en la amenaza de bajar de “categoría” a ciertos alumnos (¡con una baja implícita aún mayor para los que ya están abajo!); además, pone en evidencia la necesidad de que sus explicaciones sean muy claras para un grupo específico de alumnos, justo desde el principio de las sesiones de aprendizaje. A este abierto reconocimiento inicial de que hay alumnos con necesidades especiales se le da seguimiento durante la lección, cuando se les aborda de manera más y más individualizada. Pero ¿en qué sentido se toman en cuenta las

necesidades especiales en las explicaciones generales que se dan al principio de una lección? Los ejercicios se explican en forma oral y más larga que en la clase de Lupita. Al usar técnicas orales no sólo en la presentación sino también en la práctica inicial, se introduce a los alumnos en el trabajo difícil en forma más gradual, debido a una mayor preparación que en el caso de la Justo Sierra. Es cierto que los mejores alumnos no necesitan tanto tiempo, por lo que pueden perder interés o comenzar el ejercicio por adelantado. En este sentido, el método de María favorece a los más lentos. Este sesgo continúa durante toda la lección, por la mayor atención individualizada que reciben los alumnos más atrasados. Sin embargo, a los más brillantes se les aplaca con elogios sobre sus logros, la asignación de nuevos ejercicios o el estímulo de apoyar a sus compañeros de más lento aprendizaje de vez en cuando. Como es de imaginar, la dinámica general de la clase depende por igual de los alumnos y la maestra, en vez de concentrarse en esta última, como en el caso de Lupita.

El propósito global de María es abatir la diferencia de capacidad al reducir el número del grupo inferior de alumnos, los de más lento aprendizaje. Lo reduce a tres a mediados del año escolar. Entonces, al aproximarse los exámenes de mitad del curso, aumenta la presión de trabajo y con ella, el número de alumnos que se atrasan. Llega un momento en que se requieren medidas más radicales: no sólo atención *especial*, sino atención *extra*, a la hora del recreo y después de la clase. Al llegar a este punto la maestra decide que el grupo salga media hora antes y se queden los alumnos atrasados para darles un asesoramiento especial. Estos alumnos representan cerca de un tercio del grupo.

El estilo personalizado de enseñar de María, si bien demanda más tiempo y esfuerzo que la rutina intensiva y sistematizada de Lupita, aporta dividendos en cuanto a su autoridad personal. Podría decirse que la relación personal que entabla con todos los alumnos es la clave de su autoridad maternal. Mediante ésta es capaz de asegurar el respeto y la cooperación de los alumnos. Por ejemplo, el movimiento relativamente libre de éstos y de la maestra en la clase se convertiría rápidamente en caos en la clase de Lupita, pero aquí es contenido por el ambiente general relajado y amistoso de la de María.

Su conducta maternal hacia los alumnos le asegura la colaboración de los niños. Por lo regular le habla a la clase sobre sus intenciones, lo que espera de ellos y por qué debe lograrse. Por ejemplo, en una ocasión les dijo lo siguiente:

Quiero decirles que hoy me siento feliz y triste. La próxima semana habrá un examen trimestral y el que lo repruebe tendrá muchos problemas para pasar de año. La mayoría de ustedes anda mal en dictado y los que normalmente lo hacen bien me están desilusionando. Sé que hace frío aquí, pero también hace frío en sus casas y hay muchas cosas que aprender. Yo les ayudaré a pasar a segundo año, pero ustedes también deben colaborar. Aprendan a pensar con cuidado en lo que hacen.

En esta forma la maestra intenta orientar a sus alumnos hacia un fin colectivo en el salón de clases. En el trato individual y colectivo que da a sus alumnos hay una mezcla muy cuidadosa de estímulo (su fe en la buena voluntad de éstos y en su posibilidad real de pasar de año) y de amenaza (el temor de los niños de reprobar y su sentido de vergüenza). En este punto María difiere de Lupita, quien de modo

predominante usa enfoques negativos.

Un aspecto muy importante en la clase de María, parte vital de su autoridad, es el mayor énfasis que pone en las cuestiones de higiene y de civismo. Son frecuentes sus sermones sobre la bandera, como el siguiente:

La bandera nacional debe ser respetada ya que es el símbolo de nuestra patria. Es como su casa. ¿Les gustaría que alguien maltratara su casa? Pongan atención a estas palabras del Himno Nacional “Un soldado en cada hijo te dio”. Eso quiere decir que todos y cada uno de nosotros debemos defender nuestra patria.

María insiste en la limpieza y todo el tiempo les exige que se laven las manos, se suenen la nariz y se cambien de ropa. Un día comentó “Hay alumnos que vienen oliendo a orines. En el cabello de los que no se bañan viven pequeñas criaturas”. En ocasiones sus comentarios se dirigen a algún niño en especial, en una forma que le parece humillante al observador, como el caso de aquel al que sus compañeros acabaron por llamar el “mocos verdes”, apodo que también usaba la maestra. No todos sus comentarios se refieren a falta de higiene. Algunas veces sus críticas se basan en fallas que ella considera sociales, como atribuir el lento aprendizaje de un niño al hecho de que era protestante y acusar a otro de tener tendencias homosexuales porque le gustaba cocinar y limpiar su casa. Las observaciones de los alumnos sobre los que se llama la atención de este modo sugieren que se sienten ofendidos por los comentarios. No obstante, al mismo tiempo la maestra muestra una amabilidad general y genuina hacia ellos. Su conducta es bastante ambigua. Es posible que menosprecie los sentimientos de sus alumnos, al pensar que, por provenir de hogares pobres e inestables, son

inmunes a sus comentarios. En parte también, la línea entre el buen consejo que se espera de un maestro como líder moral y las actitudes protectoras, por no decir los prejuicios, puede cruzarse con facilidad, en especial cuando la desesperación hace presa de la maestra ante los grandes obstáculos por salvar. Entonces los comentarios ofensivos del tipo mencionado pueden convertirse sin dificultad en castigos.

Pero apelar al sentimiento de vergüenza de los alumnos en conjunto puede hacerse sin degradar. El sentido de vergüenza de los alumnos en todos los salones de clases observados, en zonas urbanas y rurales, es fuerte y fácil de acicatear. Sin exageración, el método más efectivo de disciplinar a corto plazo a los alumnos es apelar a su sentido de vergüenza. Una vez los alumnos hacían mucho ruido en el salón de María cuando se presentó un visitante a la puerta. La maestra intentó calmarlos sin conseguirlo, hasta que, exasperada, gritó: “¿No les da vergüenza hacer tanto escándalo frente a un visitante?”. En ese instante el desorden empezó a amainar. El mismo efecto se observó en otras ocasiones en que los alumnos eran expuestos al escrutinio de un extraño más allá de lo normal y se sentían que su buena imagen o la de su familia podía quedar en duda.

Los sermones de María, sus prejuicios y la apelación por parte de ambas maestras al sentido de vergüenza de los niños hasta el punto de hacerlos sentir mal, trae a colación el tema central de este capítulo: si hay un currículum oculto en las escuelas analizadas. Con seguridad, parece que en el aula de María se recalcan con mayor insistencia los valores sociales y morales. Pero ¿la expresión de los valores individuales de los maestros, por no mencionar sus prejuicios,

constituye un currículum oculto? Antes de intentar responder a esta pregunta, dirijamos nuestra atención a otra maestra cuyo estilo de enseñar no posee las estrictas reglas disciplinarias de Lupita ni el enfoque afectivo de María. En el caso de esta maestra es difícil encontrar un currículum, mucho menos uno oculto.

“LA LOCA”: ANARQUÍA EN EL SALÓN DE CLASES

No es de sorprender que en la escuela Benito Juárez no todos los maestros estén dispuestos a enfrentar los problemas como lo hace María. En el otro extremo se encuentra “La Loca”. Aunque su situación es bastante peculiar en el contexto de la escuela, su caso no es excepcional (la mayoría de los maestros se encuentra entre los dos extremos). Si bien su trabajo en el aula muestra un dominio mucho menor del contenido del aprendizaje y menos control disciplinario que el de otros maestros, sus debilidades no son del todo únicas o *sui géneris*. Por lo tanto, algunas de las dificultades de María con el currículum y la organización de la clase se verán reflejadas en el caso de La Loca.

Se trata de una maestra de edad madura que intentó establecer una escuela en un barrio que carecía de ella, pero cuyo proyecto se frustró al tropezarse con un fraude perpetrado por una conocida figura política de la SEP local que se adueñaba de fondos públicos para escuelas que en apariencia no existían. La maestra afirma que recibió amenazas por su conocimiento de este asunto y, como resultado, se le despidió de la escuela que había empezado a dirigir y se le envió a trabajar en otra escuela como maestra común y corriente. Para empeorar las cosas, después, a ella que era la directora del turno matutino de aquella escuela, y

a la directora del turno vespertino, se les acusó de cometer un fraude por medio millón de pesos (equivalente al salario mensual de un profesional medio en los años ochenta). La noticia del supuesto fraude se publicó en un periódico local y la inspectora de la zona le advirtió que se cuidara. Entonces la maestra aceptó un empleo en el área de enseñanza de adultos. Luego, un amigo que trabajaba en la administración estatal le ofreció la dirección de una escuela primaria, aunque no cumplía los requisitos para ocupar ese puesto en esa categoría particular de escuela. En dicho plantel, vecino a la Benito Juárez, no trabajó a gusto por la presión de la inspectora, ansiosa por colocar ahí a su propia gente (esta persona es la misma que hoy dirige la zona). Se llegó al acuerdo de que La Loca dejaría la dirección y la inspectora la ayudaría a conseguir un puesto similar en otra zona. Ella cumplió con su parte, pero la inspectora no lo hizo. A eso se debe que ahora languidezca en la escuela Benito Juárez, sin haber podido limpiar su reputación y en un puesto inferior, hasta que por fin se le cambió a otro, como explicaremos después.

De tal manera, La Loca llegó a la escuela con malos antecedentes. Resultaba obvio que la inspectora estaba contra ella y la directora, que era cercana a la inspectora, la veía como una carga y así comenzó a considerársele en general en la escuela. Los maestros comentaban que su pasado era “oscuro” y la discriminaban. Por su personalidad ansiosa y nerviosa le fue puesto el sobrenombre de “La Loca”. Ella alegaba que la presión a la que la sometían la directora y los demás maestros la ponía aún más nerviosa y le impedía funcionar bien en clase. Ciertamente pareció enfrentar problemas para lidiar con sus

alumnos y durante un año más de un tercio de éstos abandonó su clase. Su mal desempeño y su reputación social acabaron por causar que la inspectora y la directora de la escuela pidieran al sindicato “que hablaran con ella”. Se llegó al acuerdo de que le darían un puesto en la administración educativa. Una decisión muy favorable para ella dados los problemas que la rodeaban. Lo que sigue es el resultado de la observación en su clase antes de que se le cambiara a un puesto burocrático.

Podría parecer que, por las circunstancias particulares de esta maestra, no se justifica presentar su desempeño en el aula, pues su caso es excepcional o muy poco representativo, pero es claro que hay mucho que aprender del comportamiento de una maestra sujeta a intensas presiones por problemas externos al aula, ya que éstos los experimenta la mayoría de los maestros, aunque no siempre en el mismo grado que la que ahora nos ocupa.

En el salón de clases mostraba un precario entendimiento de los aspectos académicos y disciplinarios. Sería inútil empezar la presentación del estilo de enseñanza de La Loca en el salón de clases hablando de un enfoque general o un conjunto de métodos puestos en operación por dicha maestra, al estilo del método modular de Lupita, dirigido de modo central a la enseñanza y el control del aula, o al contractual de María. En ocasiones se hacían presentes elementos de estos enfoques, pero sin propósito disciplinario o pedagógico discernible. Ello se debía a que la maestra no abordaba a su grupo con una estrategia definida, sino que improvisaba a cada momento. Esto le hacía perder iniciativa y, por supuesto, autoridad ante los alumnos. Lo que se observaba en su clase era más próximo al

acercamiento de “pasar la mañana como mejor se pudiera” o, cuando la conducta de los niños se salía de control, “la administración de crisis”, que el de la enseñanza como tal. Este proceso, como lo sabe todo maestro de primaria, requiere un código mínimo de disciplina, una serie de procedimientos comprendidos de manera mutua y una preparación previa del material por enseñar al menos suficiente para anticiparse a las dificultades de aprendizaje y los problemas de ordenamiento de la secuencia de los sucesos, como la explicación, la realización de ejercicios y la calificación. Si estas cosas no se prevén, aun en la forma más mínima, los alumnos rápidamente pierden el sentido de dirección hacia un rumbo determinado y caen en el desorden.

En el caso de La Loca por lo regular no se observaban dichos criterios. Aparte de demostrar una escasa participación cualitativa con su grupo, su aportación cuantitativa en términos de horas de trabajo cubiertas era también limitada. Estaba presente en su clase el mismo tiempo que estaba ausente. Antes de la observación, faltó durante varios días seguidos. Dada la cualidad singular de su clase, su caracterización resumida adicional sería irrelevante, por lo que preferimos presentar algunos acontecimientos sucedidos en su clase. En primer lugar aparece la secuencia de sus actividades, seguidos de los comentarios del observador en su trabajo de un día en el aula.

8:30. Lectura en voz alta. La maestra lee algunas oraciones e instruye a sus alumnos que las lean en coro. Las voces casi no se coordinan ya que muchos de los chicos no saben leer todavía. Se pide que algunos alumnos lean frente a la clase.

9:00. Dictado. No se escribe en los cuadernos del alumno, sino en el pizarrón. Es evidente que muchos no saben hacerlo. Si no se les dice cuáles letras escribir, no logran hacer el ejercicio.

9:20. El dictado se escribe ahora en los cuadernos de ejercicios. Luego los alumnos se acercan para que se les califique. Algunos se muestran muy entusiasmados al ser calificados por la maestra. Para esto se requieren unos 20 minutos, periodo durante el cual los alumnos se alborotan. Cerca de un tercio de ellos no llegan al escritorio de la maestra para que los califiquen. La maestra busca a algunos, pero no a todos. Unos no han logrado completarlo; otros, incapaces de hacerlo, copian de sus compañeros.

9:50. Se escribe en el pizarrón una serie de sumas que deben resolver los alumnos. Este ejercicio se lleva 20 minutos, después de lo cual se pide a los alumnos que lean las respuestas de sus cuadernos mientras la maestra califica. El trabajo real de evaluar los esfuerzos de los alumnos en realidad no ocupa mucho tiempo, pero, sí se requiere bastante para calificar debido a las múltiples interrupciones para impartir disciplina, puesto que el desorden ha empezado de nuevo.

10:30. Ejercicios de escritura. Terminarlos y calificarlos dura hasta el recreo que inicia a las 11.00.

En contraste con la clase de María, en ésta hay un ambiente de desorden y los alumnos no se concentran en su trabajo. El grupo es bastante conflictivo y la

maestra no sabe cómo controlarlos porque carece de toda metodología pedagógica. Al trabajar en las sumas o en el dictado en el pizarrón se nota que muchos no saben cómo resolver los ejercicios y acaban por resolverlos de memoria y escriben lo que la maestra les dijo, en tanto que otros copian.

Para disciplinar a los alumnos la maestra les grita y los amenaza. Muchas veces, las amenazas no se cumplen; otras implican demandas complicadas para la maestra o consecuencias indeseables como: “El que no se siente no irá al baño”. Una amenaza más común que no siempre se lleva a cabo es: “El que no entregue la tarea no tendrá recreo”. Hay dos alumnos en especial indisciplinados que exhiben la incapacidad de la maestra de resolver los desafíos a su autoridad. Uno de ellos es Luis. Analicemos el siguiente diálogo:

Algunos alumnos están sentados en el suelo al frente de la clase (un castigo frecuente en las escuelas observadas) por no haber traído sus tareas.

Maestra: “Los que están sentados en el suelo, si no se ponen a trabajar, no saldrán al recreo”.

Luis (desde su mesabanco): “¡pero yo tampoco hice mi tarea!”.

Maestra: “Bueno, entonces tú también deberías estar aquí (pero no hace nada al respecto). Ya les dije que si terminan su trabajo, les contaré un cuento”.

Unos minutos después, Luis se da la vuelta en su mesabanco para platicar con su vecino de atrás:

Maestra: “¡vuelve a tu lugar y haz la tarea!”.

Luis: “¡ahorita voy!”.

Maestra (se levanta y con enojo le da vuelta): “¡ya te dije que hagas la tarea!”.

A continuación se reconstruye una lección de una de sus clases, tal como lo hicimos en los casos de Lupita y María.

Son las nueve de la mañana, a principios de enero. Los alumnos comienzan un ejercicio de dictado con una variante: la maestra lee una palabra u oración y tres alumnos escogidos deben escribirlas correctamente en el pizarrón y los demás copiarlas en sus cuadernos. Es posible que esta práctica esté concebida para limitar la mayoría de los errores de los alumnos, ya que éstos no sólo copian lo que uno de los tres alumnos pueda haber escrito incorrectamente en el pizarrón, sino la corrección de la maestra de dicho error.

La maestra intercala el dictado con la conversación con el observador sobre el progreso de la fila de alumnos con más problemas de aprendizaje, en la cual sólo quedan tres de los ocho que había antes. De éstos, uno ha avanzado mucho, en tanto que los otros dos siguen con muchos problemas; no se les puede pedir muchos, comenta. Una de ellas es Chayo, que apenas comienza a leer. La maestra dicta palabras sencillas y, aunque le cuestan trabajo, por fin Chayo acaba su ejercicio. Mientras tanto, algunos alumnos se olvidan del orden, pues no tienen nada que hacer. Cuando Chayo termina, la maestra pide que le aplaudan lo que pone fin a la algarabía por un momento y todos le aplauden a su compañera.

Son las 10 de la mañana y la maestra señala un cambio de actividad. Es momento de aprender el significado del sujeto de una oración. Copia del libro de texto los

dibujos de cinco sujetos, verbos y predicados de cinco oraciones. Uno de ellos es un rancho (sujeto) que ordeña a una vaca (predicado). Dice a los alumnos que deben copiar los dibujos y escribir las palabras correspondientes. Los alumnos se muestran revoltosos de nuevo. Al mismo tiempo, todos formulan preguntas acerca del procedimiento, en la misma forma que vimos en los dos casos anteriores. Pero en esta clase a la maestra le lleva más tiempo volverlos al orden, puesto que algunos se han aprovechado de la situación para comenzar a reñir entre ellos. La maestra parece bastante desesperada por unos momentos, al parecer no sabe qué hacer para restablecer el orden. Cuando los alumnos terminan el ejercicio les pide que inventen sus propias oraciones y la maestra empieza a corregirles. Chayo llega a preguntarle cómo escribir correctamente uno de los nombres de los sujetos pero sucede algo curioso: después del obvio placer de la maestra ante el progreso de la niña, ahora descalifica su interés actual en resolver su problema inmediato al contestarle que no se preocupe por las palabras ahora que ha hecho tan bien los dibujos.

Después de estos dos ejercicios la maestra parece más aliviada que los alumnos porque ahora pueden pasar a una actividad más fácil, que es leerles una historia, pero ni siquiera esto se logra con facilidad pues los alumnos vuelven al desorden. La maestra se ha dificultado las cosas pues les ha pide a los niños que se reúnan a su alrededor. Se produce un pandemónium; los niños empiezan a saltar encima de los mesabancos como si fuera una carrera de obstáculos y algunos suben y bajan a saltos. La maestra les grita que se calmen, lo que surte poco efecto. Exasperada, les grita que mejor salten en el piso para evitar romper algo. Como es

natural, los alumnos obedecen de inmediato. Luis es el más inquieto. Por fin las cosas se calman. Luis empieza a jalar con fuerza su camiseta y la maestra le dice que no haga eso porque la va a arruinar y sus padres no podrán comprarle otra. Luis replica: "Sí, sí pueden, tienen mucho, mucho, dinero".

Por fin, Luis se sienta junto al observador, a cierta distancia de la maestra. Al preguntársele si no le interesa escuchar el cuento responde que ya lo conoce. La maestra lee la primera parte de la ya conocida historia y luego pide a Susana que continúe con la lectura. Aunque la niña sabe leer, lo hace con tantas interrupciones que los niños pierden interés y vuelven al desorden. La maestra termina de leer y pide a los alumnos que dibujen lo que más les gustó del cuento, usando para ello su imaginación. Sin embargo, cuando un par de alumnos intentan ver el dibujo del libro de texto, se los permite. Otros hacen lo mismo y no es de sorprender que la mayoría de los dibujos de los alumnos sean una vaga copia de lo que vieron y no un producto de su imaginación. El dibujo se hace en medio de una calma moderada, aunque en forma gradual los alumnos empiezan a hacer escándalo. Por fin se escucha la campana del recreo.

Lo que más llama la atención sobre la actuación de esta maestra en el aula es su falta de autoridad sobre los alumnos y la poca atención que presta a los objetivos pedagógicos de lo que enseña. Su falta de autoridad se manifiesta en la rapidez con la cual se suscita el desorden después de cortos periodos en que se restablece el orden. No se aprecia ningún tipo de reglas básicas como ocurre en las clases de Lupita, o acuerdos como los que se presentan en las clases de María. La escasa comprensión entre la maestra y los alumnos se improvisa en

cada caso individual. Por lo general se empieza con regaños verbales que se combinan con amenazas y promesas (el palo y la zanahoria), o que oscilan entre éstas. Esto se repite durante toda la jornada de la maestra, pero se observa con especial claridad en el diálogo con Luis que presentamos antes acerca de la no realización de la tarea. El castigo y la amenaza verbal de inmediato se sustituyen con la promesa de leerles un cuento. Asimismo, en el segundo incidente, los regaños a los niños que saltan sobre los mesabancos son sustituidos con la negociación de que, si tienen que saltar, lo hagan sobre el piso.

Esto nos lleva a la segunda dimensión de la autoridad *ad hoc* de los maestros: además de su naturaleza improvisada, tiende a ser más curativa que preventiva, es decir, promueve la administración de la crisis más que la evasión de los problemas. La maestra intenta mantener el control mediante una serie de concesiones establecidas no desde su posición de fortaleza como maestra, es decir, *antes* de que ocurra cualquier demostración empírica de fuerza. Todos los maestros saben que se debe estar adelante de los alumnos y conservar la iniciativa en asuntos de disciplina, pues, de lo contrario, ellos la tomarán y será difícil recuperarla. María, por ejemplo, establece el trato con sus alumnos de tal forma que hace de la disciplina algo planificado, por lo general obligatorio y a largo plazo. Por su parte, La Loca, al improvisar con la disciplina de acuerdo con sus fracasos iniciales, envía a sus alumnos el mensaje implícito de que vale la pena desafiarla o no hacerle caso. Su “rendición” constante ante sus alumnos revela su debilidad y disminuye su autoridad en términos generales. Por lo tanto, la construcción de su autoridad sobre la base de acuerdos generales entre ella y los

alumnos está fuera de sus posibilidades, lo que no le deja otro recurso que la administración de la crisis para mantener el orden.

Por supuesto, no debe ignorarse el hecho de que el maestro puede recurrir a medidas drásticas y unilaterales para controlar la clase, y en ocasiones lo hace. Es comprensible que el constante quebrantamiento de la autoridad cause desesperación en el maestro, lo que produce castigos y amenazas exagerados. Vimos ya que la paciencia de la maestra con Luis se acabó al castigarlo ella en forma física. La Loca adquirió cierta notoriedad en la escuela y entre los padres de familia por prohibir a los niños ir al baño como medida disciplinaria. Un padre se quejó de que su hijo sufrió consecuencias muy desagradables por ese castigo. Por lo regular las referencias a restringir el acceso al baño no van más allá de las amenazas, pero en momentos de desesperación sí se usa como castigo.

Con respecto a la pedagogía, corresponde algo relacionado con lo antes descrito. En todas las escuelas primarias existe un vínculo estrecho entre la disciplina y la pedagogía, dado que históricamente a los maestros que enseñan a ese grupo de edad se les han confiado ciertas funciones de crianza de los niños. Esta relación se aprecia de manera empírica en el uso por parte de Lupita de los ritmos de aprendizaje como factor de disciplina y a la vez como un medio para completar el aprendizaje requerido. María usa la división espacial por habilidades de sus alumnos como medida disciplinaria y pedagógica.²⁵ En el caso de La Loca, lo más

²⁵ Sin embargo, en el capítulo 8 argumento que la disciplina social en las escuelas mexicanas es muy débil. Aun en los casos de las maestras Lupita y María, la disciplina se

evidente es la mutua debilidad de las dos dimensiones de procesos en el aula. El no poder establecer un sistema disciplinario funcional se combina con la falta aparente de preparación del material de aprendizaje para producir lo opuesto a la “disciplina mediante el ritmo de trabajo” de Lupita. En vez de comprometerse con la presión del trabajo (y cierto interés genuino de los alumnos en su tarea), La Loca no programa las actividades del salón de clases en una manera tal que mantenga el interés de los niños en la clase o les permita aprender gran cosa. Dado lo anterior, así como la debilidad constante de su autoridad, la clase transcurre en medio de una batalla de ingenios, voluntades y nervios entre la maestra y sus alumnos. El resultado es la falta frecuente del propósito de aprender, el aburrimiento, el desinterés y la indisciplina del grupo.

La escena que siempre se repetía era la siguiente: la maestra pide a sus alumnos que se estén quietos, lo que logra después de un rato. Luego los estimula lo suficiente para que empiecen una nueva tarea pero, por las fallas en la forma en que trabajan o se califica, los alumnos acaban por perder el interés inicial y el desorden empieza de nuevo. El problema fue notorio en el caso de Chayo, cuando, después de ser alentada en su esfuerzo de leer bien, su siguiente avance en su trabajo escrito, es descalificado por la fácil concesión de la maestra que se conforma con el dibujo bonito, mientras la tarea principal se queda sin hacer. Un ejemplo grupal del mismo proceso es el de la lección de dibujo: luego de pedirle al grupo que haga un ejercicio de expresión imaginativa, las expectativas se aplica por razones estratégicas (mantenimiento del orden en el salón de clases), no para imbuir en ellos un código de comportamiento social.

transforman en la simple memorización y copiado de un dibujo del libro.

Esta maestra aborda su día de trabajo sin fijar objetivos disciplinarios ni pedagógicos, sino como algo que debe pasarse en la forma menos problemática posible. Ella ni nada ni se ahoga, tan sólo flota.²⁶ Para ella, todo es cuestión de lidiar con los niños, en vez de resolver los problemas que le plantean. El grado en el cual la enseñanza consiste en copiar, tanto como en transmitir valores, nos devuelve a la existencia o inexistencia del currículum oculto.

REFLEXIONES FINALES

Al considerar los casos presentados, el cuestionamiento pertinente es: ¿cuán cierto es que hay reglas implícitas ocultas? En primer lugar, aquí no hay nada oculto. Los valores de los maestros se expresan con bastante claridad y apertura o, en última instancia, son prácticamente inexistentes. En segundo lugar, los valores expresados varían tanto de maestro a maestro que en realidad no constituyen un currículum. No hay reglas generales sobre valores o sanciones a las conductas, sólo las predilecciones de los maestros según su personalidad y el tipo de procedimientos en el aula que favorezcan. En el caso de Lupita, es difícil encontrar valores a los que los niños son expuestos, que no sean los de no molestar a la maestra y hacer los trabajos sin mucho ruido. “La Loca” tiene aún menos normas y valores. En tercer lugar, a partir del punto recién establecido, en los tres salones de clases la socialización, en el sentido expresado por Jackson de moldear el comportamiento de los niños, es marginal ante la tarea principal, que

²⁶ Uso los términos empleados por Riseborough (1985).

es lograr que los alumnos completen sus ejercicios. Incluso los sermones de María son ocasionales y los niños les prestan poca atención; los toleran más que actuar al respecto. En todo caso, hay poca motivación para seguirlos, ya que la maestra no realiza un esfuerzo concertado para inculcarlos en sus alumnos mediante castigos y recompensas sistemáticos. El esfuerzo de la maestra se concentra en que los niños hagan sus tareas y que no impidan que otros las hagan.

Parece que la clase de reglas, costumbres y valores implícitos en el currículum oculto brillan por su ausencia en los casos antes descritos. Empero, hay dos objeciones que hacer ante la falta aparente de dicho currículum. La primera es que justo éste es responsable de la falta de valores sociales o morales, pues más bien se recalca la mencionada disciplina de trabajo. En otras palabras, la elección de la disciplina de trabajo como la variable de organización clave es lo que define el currículum oculto en estas escuelas mexicanas. De tal modo se hace justicia a la generalidad y a la especificidad del concepto de currículum oculto. Sin embargo, esta defensa tan atractiva se ve socavada por el hecho de que la disciplina en el aula puede ser la clave en la clase de Lupita pero no en la de María y menos aún en la de La Loca. A las dos primeras las mueve la necesidad de cubrir el currículum (o al menos aparentarlo, como explicaremos más adelante), pero sólo Lupita lo realiza mediante la disciplina en las tareas. María prefiere el estímulo personalizado y una mayor atención a los alumnos de lento aprendizaje. Además, es cuestionable si hasta el método de disciplina de trabajo de Lupita se instituyó para inculcar en sus alumnos ciertas cualidades morales al estilo de la escuela lancasteriana o algunos sistemas educativos religiosos, como el de los jesuitas. El

principal objetivo es: lograr los objetivos del currículum con la menor cantidad posible de problemas, en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo. Aquí hay más pragmatismo que socialización del niño, lo que explica que pueda cubrirse una parte del currículum sin disciplina de trabajo. Así se hace en el caso de La Loca, si pudiera decirse que el currículum se ha “cubierto” en algún sentido real. Lo que guía la conducta de esta maestra es “irla pasando” durante su jornada de trabajo.

Hay dos estrategias improvisadas de manera pragmática que suelen aplicarse en los salones de clases que, si conllevan algún mensaje, éste sería en favor del ablandamiento de las normas y en contra de la disciplina de trabajo. A esas dos estrategias las he bautizado “enseñanza a cucharadas” y “relleno”. Hay dos entre las muchas formas en que los maestros enfrentan las tremendas cargas de trabajo que se acumulan como resultado de haber dedicado demasiado tiempo a la enseñanza de una parte anterior del currículum o, sencillamente, debido a la dificultad que representa cubrirlo bajo las condiciones de trabajo y en el tiempo destinado. La táctica de las cucharadas es usada por Lupita y por María. Por ejemplo, la primera encontró que resumir y escribir los contenidos del aprendizaje en el pizarrón le evita problemas que consumen mucho tiempo. María debe combinar lo anterior con su propia edición sustancial del currículum. Por lo regular intenta evitar las complejidades de la lectura contextualizada del enfoque “global” o “integral” del mismo, al repetir básicamente ejercicios silábicos en el pizarrón. De modo similar, Lupita recurre a las tablas de multiplicación para ahorrarse las acrobacias de las “nuevas matemáticas”. La impresión principal es que, en vez de

trabajar con el currículum o usar la propia iniciativa para ponerlo en práctica de acuerdo con la preferencia personal, los maestros prefieren liberarse de tanto trabajo y hacerse la vida lo más fácil posible. La técnica de las cucharadas es observable sobre todo en la preparación de los exámenes, cuando se alimenta a los niños con paquetes de preguntas para paquetes de respuestas. La línea dura en particular en favor de la aplicación estricta del currículum que adoptó la inspectora, favoreció la adopción de esta técnica en la zona escolar a su cargo (Martin, 1990).

El elemento de desviación en lo antes comentado es más notorio en el caso del “relleno”. En todos los salones observados los maestros añaden material o estiran el ya existente sin propósito pedagógico inmediato. El relleno más común es el dibujo, no como una actividad creativa sino como una forma de pasar el tiempo. En la clase de La Loca, contar cuentos servía el mismo propósito. Otras actividades de este tipo consisten en el copiado de ejercicios del libro de texto o del pizarrón, la lectura en grupo y otras formas de lectura repetitiva, ostensiblemente para ejercitar o memorizar. Dadas las presiones de trabajo en las que he hecho hincapié, ¿cómo pueden los maestros darse el lujo de “rellenar”? En los casos de Lupita y María, el relleno es usado para controlar los grupos, en específico para mantener a los más listos ocupados mientras los demás acaban sus tareas o para mantener a todos ocupados en caso de interrupciones. En ocasiones estas dos maestras lo hacen sólo para tomarse un respiro, si se ha realizado una edición exitosa del currículum, al estilo de María, o la acumulación de actividades, como acostumbra Lupita. El caso de La Loca es diferente porque

ella había abandonado, al menos en forma temporal, toda responsabilidad sobre el currículum. Repito, aunque el caso de esta maestra puede parecer excepcional, de hecho no lo es: se ha observado a otros maestros que, de manera similar, hacen a un lado su responsabilidad docente aunque esto pueda dejar latentes problemas que se les presentarán más adelante.

Pero si la “enseñanza a cucharadas” y el “relleno” esconden algún código de conducta, lo cual es improbable, éste sería el de la falta de respeto por las normas en favor del pragmatismo, cuando no de la improvisación perversa. Además, dado que en estas dos prácticas los maestros hacen cómplices a sus pupilos de la infracción de las normas, la función normal del currículum oculto, que es predicar la subordinación a la autoridad establecida, se subvierte con claridad.

Más perjudiciales que estas actividades son el ausentismo y el escapismo. El tiempo dentro del salón de clases está restringido por la estricta aplicación del cubrimiento del currículum en la zona escolar analizada. Los dos ejes sobre los que se edifica la enseñanza son el tiempo y la intensidad de la instrucción. En esta zona escolar, los maestros tienen muy poco margen para reducir sus horarios de trabajo, pero debido al respeto tradicional a la autonomía del profesor dentro del aula, ejercen un control considerable sobre el esfuerzo que despliegan en su clase. Esto explica la existencia de actividades de relleno o enseñanza a cucharadas. Sin embargo, los maestros también hacen algo de trampa al sistema con respecto al tiempo y hay dos maneras de hacerlo. La primera, el escapismo, tiene la ventaja de ser mucho menos visible que la segunda, el ausentismo. El escapismo consiste en aprovechar ciertos momentos o situaciones en los que el

docente puede evadirse de alguna manera de la rutina diaria. Una de las formas de escapismo más aprovechadas es casi institucional: las reuniones sindicales. No sólo se realizan, una vez al mes, en horario de clases, lo que significa la cancelación de la jornada escolar, sino que a menudo se efectúan en martes o jueves, lo que abre la posibilidad de hacer “puente” al unirlo con el fin de semana. Más breves, aunque no menos frecuentes, son las juntas escolares, en horas de clase, por supuesto. Sin embargo, aquí el único puente permitido es hasta el recreo o toda la mañana o la tarde. Pero los maestros también se escapan de manera individuales en varios grados. La actividad de escapismo más común es la reunión de dos o tres maestros en un salón o en los corredores de la escuela para charlar un rato. Como la maestra Lupita no está muy inserta en la vida social de la escuela, tiende a usar su tiempo en forma más eficiente: por ejemplo, mantenerse adelante del currículum y así evitar trabajar fuera de la escuela en su tiempo libre. Dado que la mayoría de los maestros de la Justo Sierra tienen doble turno y que se sienten comprometidos con la buena reputación de la escuela, ni el ausentismo y el escapismo se han desarrollado mucho entre ellos.

En la escuela Benito Juárez se observa más ese fenómeno. La Loca, por ejemplo, practicaba más el ausentismo que el escapismo, ya que, al igual que Lupita, pero por razones diferentes, no le interesaba la dimensión social del escapismo. Un poco de ambas maestras está presente en María. Ella no se interesa en capitalizar su tiempo como Lupita, por lo que se escapa un poco de su clase para conversar con sus amigas (está muy bien integrada en la escuela en el aspecto social, pues trabaja allí desde hace tiempo y no tiene problemas con nadie). Estas escapadas

están condicionadas por su capacidad para editar el currículum, como ya lo vimos, pero cuando la presión sobre ella se intensifica, sus escapadas son más frecuentes.

Al igual que el relleno y la enseñanza a cucharadas, el escapismo necesita de la complicidad de los alumnos, aunque en forma menos directa. Un maestro que escapa de su salón de clases le da la espalda a sus alumnos y éstos gozan de la libertad que se les otorga: hablan, juegan y se relajan lejos de la presencia del profesor. Aunque éste los regañe al volver al salón, todos se dan cuenta de que las normas han sido quebrantadas por un momento, para su conveniencia mutua. Este punto nos lleva a un comentario final sobre el currículum oculto.

Casi todo el debate sobre el currículum oculto o el concepto relacionado de códigos de Bernstein (1975), se basa en la idea de que la disciplina escolar se aplica en el momento y además se extiende más allá de la situación inmediata. La idea original de Jackson y Marsen (1962) (1968) consiste en que hay una serie de restricciones ocultas sobre la conducta de los niños, inscritas en las normas y reglas de la escuela. Los sociólogos radicales de la educación añadieron la dimensión crítica, de clase social, en el sentido de que esas normas transmitían la ideología dominante de la sociedad y diferenciaban a los niños en clases sociales. Desde ambos puntos de vista, las restricciones son lo suficientemente consistentes y coherentes como para llamarles currículum y el maestro es el agente transmisor del mismo, al igual que lo es del currículum oficial. Los dos conceptos se han rebatido en este capítulo. Los maestros no son tanto agentes de una política educativa central, sino operadores que siguen órdenes y las trastocan

cuando es necesario o conveniente. En cierta forma son “burócratas callejeros” (Lipsky, 1980), dado que en su territorio profesional, el salón de clases, todavía son reyes. En cualquier caso, no puede decirse que sean los fieles transmisores de una serie de valores comunes. Como ya vimos, el trabajo en el aula de los maestros gira alrededor de intereses más pragmáticos e inmediatos. Esto me ha llevado a abandonar el concepto de currículum oculto, en favor de un conjunto de rutinas pragmáticas que el maestro usa para llevar al mayor número posible de sus alumnos hasta el final del curso o la jornada de trabajo. La dicotomía real no se halla entre el currículum oculto y el oficial, ni entre la fachada de un programa de estudios y una insidiosa amenaza social para adoctrinar a los alumnos. El dilema mexicano radica entre el demasiado ambicioso currículum nacional y el maestro al que se le presiona con ferocidad para que lo cumpla. No pretendo que el modelo que aquí propongo sea de aplicación general, por el contrario, creo que las escuelas de los países en desarrollo funcionan bajo presiones muy diferentes que las de los países desarrollados. La diferencia principal, y pertinente para lo que aquí he comentado, es que los gobiernos deben responder a la presión popular ascendente de más escuelas y más educación. Su legitimidad podría depender de que cumplan sus promesas electorales de proveer educación universal y gratuita. En el sombrío panorama económico del década de 1980, los gobiernos tendieron a hacerlo al recurrir a las medidas llamadas “eficientistas”, que por lo regular consisten en saturar de niños las aulas (donde las hay y hasta que ya no caben más) y en la aplicación de un currículum en extremo ambicioso. Ambas cosas se alcanzan haciendo trabajar más duro a los maestros. Las consecuencias de esas tácticas pueden verse en los salones de clases descritos

antes, en los que son más importantes el ingenio del maestro para pasarla lo mejor posible (dadas las condiciones de trabajo) y el subterfugio en el manejo del aula y su relajada interpretación del currículum. En estas circunstancias hay muy poco espacio para el currículum oculto, ya que bastante trabajo tienen los maestros con la aplicación del currículum explícito.

Un punto final. En las aulas observadas no hay indicios de que la autoridad de los maestros como tal se cuestionara, ni la autoridad burocrática y algo impersonal de Lupita, ni la autoridad maternal de María. Es posible que en este respeto por la autoridad personal radique el currículum oculto. En el capítulo 8 analizaremos si éste es el caso o no. Antes, abordaremos otros aspectos de la vida personal de los maestros y los alumnos.

Capítulo 5

Entre la prestación ideal del servicio educativo y la cruda realidad: política y enseñanza en el nivel local

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordaré un tema central en la vida pública actual de México, el de la democracia, en especial la democracia en las relaciones laborales. Los cambios actuales en la vida política mexicana y los debates generalizados sobre la responsabilidad de las instituciones públicas para con sus usuarios y sus trabajadores, con los consecuentes ataques a la autocracia y al privilegio, permean casi todos los aspectos del funcionamiento de la educación en el país. Dada la

naturaleza belicosa de esa incorporación, se requiere abordar el tema de la política laboral en la profesión magisterial.

La educación pública es uno de los logros indisputables de la Revolución Mexicana. Si bien sus arquitectos fueron los líderes, sobre todo José Vasconcelos, los maestros de la base fueron los que la llevaron a cabo. Una vez terminada la revolución se creó un ejército de maestros a quienes se envió a trabajar por todo el país, incluso a las regiones más remotas, bajo condiciones por lo general adversas, lo que les generó la reputación de una extrema dedicación a su tarea. El hecho de que en algunas de las zonas a las que llegaron a enseñar enfrentaron la hostilidad de las autoridades establecidas, hasta el grado de sufrir represalias violentas, y que recibían muy poca capacitación, apoyo y salario, hizo que se ganaran a pulso el adjetivo de “mártires”. Éste los ha acompañado hasta nuestros días siempre que deciden levantarse en huelga. Por tanto, las condiciones bajo las cuales se empleó a los maestros por primera vez les ganaron el respeto de casi toda la sociedad mexicana aunque, según estudiosos mexicanos sobre el tema, se convertirían en una desventaja en sus repetidos intentos de mejorar su situación como en el caso de las huelgas de maestros que han sido recurrentes en los últimos 40 años (Salinas Álvarez e Imaz Gispert, 1984). Lo que alcanzaron con un espíritu casi misionero durante los años de agitación y renovación del país ahora se da por hecho en la institucionalización de la revolución. Una de múltiples acciones militantes por parte de los maestros empezó en 1989. Las tres cuestiones clave de su lucha fueron: aumento de salarios, los que estaban aun por debajo del salario mínimo legal; mejoramiento de las condiciones de trabajo y

reformas políticas en el sindicato: se pedía en especial la salida de su autonombrado “líder vitalicio”.

Las cuestiones planteadas por la huelga de maestros, y de hecho cualquier observación de la docencia en México, incluso anterior a que su lucha se planteara ante la opinión pública, se relacionan con el carácter total de la enseñanza en el país y más allá. En México se cuestionan la naturaleza de su trabajo, las condiciones de empleo y la incorporación profesional de los maestros. Aun a primera vista se muestra que la situación de éstos es inadecuada en grado crónico. Su salario real se ha desplomado a 50 por ciento de su valor en 1980, con lo que a mediados de 1989 llegaron al nivel del salario mínimo legal (el cual se considera por debajo del nivel de subsistencia. La disparidad entre las condiciones físicas de trabajo es amplia, ya que la mayoría de las escuelas son inadecuadas para el desempeño de sus labores. El sindicato oficial de maestros es considerado más como un organismo opresor que representativo de sus intereses, debido a sus estrechas interrelaciones personales e institucionales con la administración gubernamental y a que no rinde cuentas a sus miembros. A la luz de estas circunstancias, en este capítulo examinaré la situación de los maestros en el México contemporáneo, para lo cual me concentraré en sus relaciones de subordinación y las implicaciones de éstas en el desempeño de sus tareas. En los capítulos 4, 9 y 10 se analizan sus efectos sobre la calidad educativa.

Mi argumento es que las reformas administrativas y las curriculares relacionadas que se han aplicado en los pasados 15 años, al promover la integración vertical del servicio educativo han disminuido, aunque no abolido, el poder discrecional de los maestros en el salón de clases, y a la vez han aumentado su carga de trabajo.

Esto incrementó las tensiones entre ellos y las autoridades administrativas. Las mismas reformas generaron conflictos entre la administración y el sindicato de maestros con respecto a los límites jurisdiccionales del aparato educativo. En esta disputa por las esferas de influencia el maestro de aula no ha sido representado en forma cabal. Las reacciones de los docentes se han presentado en el margen de los límites oficiales o fuera de ellos. Se acude a los subterfugios en el empleo; afuera del aula se ha perpetuado un sistema oscuro de arreglos de materiales complementarios entre maestros y funcionarios, por lo regular de naturaleza dependiente; esto agrava el sometimiento de los primeros y pone en peligro su estatus profesional. Por tanto, no es de sorprender que la enseñanza se haya convertido en una actividad politizada en grado sumo, al mismo tiempo en que se le hizo objeto de reformas administrativas.

Para probar estos puntos, me centraré primero en los aspectos conceptuales. Después ofreceré la información proveniente de la investigación de campo y datos obtenidos de otras investigaciones relevantes, lo cual conforma la base de mi argumento. Ello implica comenzar con un amplio vistazo a sucesos nacionales de índole política y administrativa que se relacionan con lo que ocurre en el ámbito educativo. Enseguida volveré a la zona escolar número 59 Chris, ¿no se supone que es la zona 59? ¿acaso es otra zona que también se estudió? De ser así, debes aclararlo con mucho detalle porque se presta a demasiada confusión para el lector; claro en el original no se dice el número de la zona pero el traductor lo añadió, en donde se llevaron a cabo dos años de investigaciones. En cada uno de esos niveles dividiré la discusión en dos partes que corresponden a la principal

distinción analítica realizada: la que existe entre las relaciones de dominación existentes en el trabajo y las relaciones de incorporación a la profesión magisterial en un sentido amplio.

Empecemos por las definiciones conceptuales. Esta investigación aborda la administración educativa local, vista desde la perspectiva de las relaciones laborales de los docentes. Trabajo en parte con lo que podemos llamar “estrategias de los maestros”, aunque quisiera ligar sus actividades con la organización de su trabajo como tales (Woods, 1980; Ball y Goodson, 1985). Además de que deseo esclarecer el control sobre ellos y su trabajo, este enfoque permite resaltar una característica clave de los docentes mexicanos: el grado en que su atención se distrae del aula para ser puesta en sus empleadores, sus colegas y su sindicato. En Inglaterra el principal interés de los maestros se refiere al aspecto en donde se centran las tensiones más fuertes, esto es, su relación con los usuarios. En México, el principal problema reside en sus relaciones con sus superiores y colegas. La conflictiva naturaleza política de estas relaciones se debe tanto a su falta de regulación como al dominio prevaleciente en ellas.

Hay varios aspectos políticos en la enseñanza. El más obvio es que los maestros son empleados del Estado en contacto constante con las poblaciones locales y proveedores de un servicio que involucra valores. Esto los puede poner en conflicto con ciertos sectores de la población o con fuerzas políticas nacionales que consideran que su trabajo y su acceso al pueblo son amenazantes en algunos aspectos. En cualquier caso, los maestros tienen gran presencia en el escenario político nacional, algo que no analizaré aquí pues ya ha sido estudiado por otros

autores.²⁷ El tipo de “política” que aquí abordo se relaciona en forma más directa con la enseñanza como un empleo, con el comportamiento del empleo mismo y con la reproducción de los maestros en su profesión. Existen vínculos con la escena política y educativa nacional, pero en esta obra se tratarán sólo en lo que se refiere al tema central que nos ocupa: el trabajo del maestro.

Es poco usual, aunque no insólito, que el docente sea tratado como un trabajador más que vende su fuerza laboral y se somete a una relación de dominación igual que lo hacen otros trabajadores asalariados. Tiende a vérselos desde su *función* como proveedores de un servicio social bajo la supervisión del Estado. Por lo regular se les identifica con los intereses dominantes en la burocracia gubernamental. Aquí analizaré más su *posición* dentro de sus relaciones sociales de trabajo. Mostraré cómo se incorporan a su trabajo y cómo se les controla a ellos y a aquél.²⁸

²⁷ Para conocer sobre este tema, véanse en especial Fuentes Molinar, 1983; Aguilar, 1986 **Chris, ver la fecha que encontré y que escribí en la bibliografía**; García, 1986; Rockwell y Mercado, 1986; Sandoval, 1986; Quiroz, 1987; Carvajal, 1988; Ezpeleta, 1989.

²⁸ Para la distinción entre función y posición véase Wright, 1979. El término “relaciones sociales de trabajo” se tomó del análisis del trabajo de Pahl (1989), en especial de su artículo en Richard Case. El término y su desarrollo, aunque cercano al de “relaciones de producción” de Marx LAURA, ESTE ES PARTE DE EL TITULO DE UN ARTICULO. LA REFERENCIA A MARX ES GENERAL **(Chris, ¿por qué no escribes la fecha de la obra de la cual se tomó el término? Y completas la ficha bibliográfica, por fa)**, recalca que las relaciones sociales de trabajo no pueden deducirse del proceso del trabajo y viceversa. Este punto de vista es tomado en cuenta en esta obra.

Los maestros se insertan en tres tipos de relaciones en su trabajo. La primera es la que establecen con sus usuarios (*relación de provisión educativa*) (véanse los capítulos 9 y 10). La segunda es con la administración educativa para la cual trabajan. Tienen más de un superior, dada la fragmentación actual de la autoridad en este campo de la administración pública. Las dos autoridades con mayor influencia son el inspector y el director de la escuela. En fechas recientes, se han visto sujetos a una adicional: los jefes de unidades, como se explicó en el capítulo 2. Estas relaciones de subordinación en el trabajo se llamarán *relaciones de inspección y dirección*. La tercera es la que controla sus condiciones de trabajo, su permanencia y ascenso tanto en su puesto en sí como en su profesión en general. En estas relaciones se incluyen los superiores inmediatos mencionados, así como otros administradores de más alto nivel con los que puedan tener contacto personal directo o indirecto pero que son, sobre todo, el grupo de dominio del sindicato, por lo regular mediante nexos personales con funcionarios de nivel seccional estatal. Éstas se llamarán *relaciones de las condiciones del servicio*. Es necesario hacer otra distinción: entre el aspecto formal o institucional de las relaciones de trabajo que determina, por ejemplo, el salario base y las condiciones fijas del servicio aplicables a todos los maestros, en forma independiente de otros criterios, y la relación individual que puede dar acceso a concesiones, condiciones particulares de trabajo y posibilidades de carrera.

Al relacionar estas dos dimensiones en la situación concreta, pueden mezclarse los aspectos institucionalizados e individualizados. Además, es posible interconectar las relaciones de inspección y dirección y las condiciones del servicio. No obstante, es

importante distinguirlas desde un punto de vista analítico, ya que los problemas de los fundamentos de la autoridad y la incorporación de los maestros a su trabajo tal vez se deban justo a tensiones surgidas en estas distinciones. Esto sucede en especial bajo las actuales condiciones de cambio, en las que se ha intentado, desde los niveles más altos, separar la inspección y la supervisión de las condiciones de servicio y cortar las irregularidades que se presentan, al menos en el nivel local. En este punto es oportuno presentar la dimensión administrativa general de lo que se verá en el nivel local.

LAS RELACIONES DE INSPECCIÓN Y DIRECCIÓN EN EL NIVEL ZONAL

En el capítulo 2 presentamos la estructura administrativa de la educación producto de 20 años de reformas. Es necesario recordar aquí ciertas conclusiones generales, debido a que afectan el trabajo de los maestros y las condiciones de servicio. En resumen, la mayor integración vertical establecida a partir de fines de la década de 1970 ha provocado tensiones tanto entre la administración y el sindicato como dentro de la cadena administrativa de mando, en particular entre los maestros y sus superiores. Por un lado, los docentes están sujetos a lineamientos curriculares más rigurosos y demandantes, lo que los somete a mayores controles por parte de sus superiores de la SEP sobre todo de los inspectores. Por otro lado, en tanto que el control sobre su trabajo se ha centralizado, las salvaguardas con respecto a sus condiciones laborales y de servicio se han descentralizado, lo que los deja al arbitrio de los caprichos de las políticas regional y local. Se sabía que el anterior y bien determinado sistema educativo estatal era más personalista y mezclado con la política regional que el federal, por lo que las condiciones del servicio y el salario se

negociaban en términos menos favorables. En consecuencia, el resultado de la descentralización, aparte de los conflictos nacionales entre la SEP y el SNTE (Pescador y Torres, 1983, capítulo 2), ha sido el deterioro de la representación magisterial y sus condiciones de empleo. Además, los cambios, más que reformar el sistema total desde un punto de vista técnico y operativo, separaron en forma más aguda las dimensiones técnicas y administrativas, dejando esta última esfera al capricho regional. Tan incierta situación provocó que algunas autoridades incursionen en los dominios de otras. En el caso de la zona 59, la inspectora ha sido la más agresiva, dados sus fuertes nexos con las tendencias reformistas.

Hasta ahora el camino más seguro para llegar a las posiciones de director e inspector ha sido la participación en el sindicato. Por esa misma razón, bajo las condiciones posteriores a la reforma ha sido difícil integrar en las actuales líneas de mando a los tenedores de esas posiciones. Todas estas razones hacen especial el caso de la inspectora de la zona. En primer lugar, ella consiguió ese puesto antes de las reformas, gracias a sus conexiones con la SEP. Pero dichas conexiones sin duda la sensibilizaron a las corrientes de reforma de la Secretaría, como se verá en su administración de su zona. En la localidad se reconoce que tiene vínculos más estrechos con la SEP que con el sindicato. Este hecho, en combinación con su reconocida astucia para aprovechar las tendencias políticas, explican su estilo de mando estricto, demandante y tecnócrata.

Los maestros de su zona se refieren a ella como una verdadera esclavista que recorre con frecuencia las escuelas de su jurisdicción exigiendo obediencia, dando órdenes y explicando las mismas, pero sin invitar a la réplica.

El control sobre sus maestros lo logra por la vía de la constante evaluación de los alumnos. Además de la falta de un sistema de evaluación nacional, no se cuenta tampoco con una serie de exámenes periódicos obligatorios que permitan evaluar la capacidad de los maestros ni supervisar su desempeño en el aula. Por tanto, el proceso real de su trabajo es un misterio para el mundo exterior. Las reformas educativas mencionadas han seguido ciertos pasos para aumentar la rendición de cuentas de los maestros mediante sus mayores demandas de información sobre la asistencia de los alumnos, el tamaño del grupo y las calificaciones semestrales. Las tasas estadísticas de aprobación de los alumnos permiten juzgar la calidad de su labor, pero la manera en que se producen y difunden tales resultados depende más del propio maestro que de un agente externo. Ello significa que cualquier aumento del control sobre el docente tendría que aplicarse en esta área de resultados-producción e iniciarse por las autoridades educativas locales, ya que en el nivel nacional se carece de él. En la zona escolar 59, fue la inspectora quien intentó aplicar esa medida como parte de su compromiso con la mejora educativa en su jurisdicción. Los detalles que siguen forman un estudio de caso de un intento de controlar el proceso de evaluación. Registra lo que representa un ensayo en el nivel local de lo que en forma subsecuente se ha convertido en la política educativa nacional. Por consiguiente, es un ejemplo de lo que podría venir en el futuro.

A mediados del año escolar 1986-1987, la inspectora promovió su propia reforma de los procedimientos de evaluación. Para el examen semestral de febrero todos los maestros de un mismo grado tuvieron que presentarle una propuesta de examen para sus alumnos. La inspectora se encargó de revisarlos todos con el fin de que

fueran más o menos uniformes en toda la zona para cada uno de los grados. Cada maestro calificaba sus propios exámenes. Sin embargo, para el examen final del año escolar la inspectora ordenó el mismo procedimiento pero pidió algo más: el examen final tendría que ser el mismo para toda la zona, al igual que el procedimiento para calificarlo.

Tres semanas antes de que se aplicaran los exámenes finales, cada maestro elaboró su borrador para el grado que enseñaba. Al igual que en los exámenes anteriores, el trabajo consumió mucho tiempo dentro y fuera de la clase, lo que provocó quejas por parte de todos los profesores con los que hablamos. Además, su poder discrecional para examinar y evaluar a sus alumnos se veía amenazado por la imposición de un criterio externo que no se había puesto a prueba antes y que, desde su punto de vista, era de un valor bastante dudoso.²⁹

²⁹ Las razones particulares por las cuales se usan los poderes discrecionales de los maestros varían mucho. En resumen, son resultado del cálculo de los maestros de la probabilidad de los alumnos de alcanzar el nivel promedio de la clase, dentro de los límites del maestro en relación con el tiempo y el esfuerzo y con apoyo suficiente que reciban en su casa. Además de permitir que quienes están más cerca del alumno supervisen su progreso y, de acuerdo con ello, ajusten sus estrategias de enseñanza, dicho poder discrecional, les ofrece un medio para influir en la conducta de sus alumnos y en las contribuciones de sus padres a su desarrollo educativo. Esto sería más difícil de juzgar si todos fueran simplemente sujetos a metas de trabajo fijadas desde el exterior. Otro problema lo constituye la dudosa base pedagógica de aplicar técnicas y exámenes del “aprendizaje por objetivos” en el nivel de educación primaria.

Otra queja fue que antes los maestros elaboraban sus exámenes con el material que sabían que habían enseñado. Dado el pesado contenido curricular, los aspectos que no habían alcanzado a cubrir los presentaban a sus alumnos a cucharadas, de tal manera que pudieran reconocerlos cuando aparecieran en los exámenes. Pero ahora que no se conocían las preguntas del examen final, era imposible prepararlos. La nueva política dificultó aún más efectuar la otra práctica utilizada al respecto, que consistía en empujar a los alumnos hacia las respuestas durante el examen mismo. Esta práctica fue anulada por la inspectora al ordenar que se reuniera a los alumnos de cada grado en lugares específicos en días predeterminados, y que los vigilaran maestros que no fueran los suyos. Después, los exámenes contestados se repartirían entre todos los maestros que habían enseñado el mismo grado.

Además del resentimiento entre los maestros, como era de esperarse, surgió tensión entre las escuelas y sus maestros antes de la preparación y la aplicación de los exámenes. Abundaron por toda la zona los alegatos y disputas con respecto a su elaboración y evaluación. Las quejas provinieron en especial, aunque no en forma exclusiva, de las escuelas que antes obtenían una tasa de aprobación de alumnos alta y que ahora presentaban un número mayor de reprobados. Acusaban a otras escuelas de, llevadas por la envidia, colaborar para calificarlas mal. El equipo de investigadores fue testigo de cómo se manipulaban los exámenes en todas las etapas, pero sobre todo en la ayuda proporcionada a ciertos alumnos durante las pruebas y la complicidad entre los distintos maestros a la hora de calificar.

Las escuelas fueron puestas unas contra otras y los contactos inevitables entre ellas y los maestros de la zona se cargaron de tensión. Si bien los conflictos más grandes

se presentaron entre los maestros de la Justo Sierra y quienes calificaron a sus alumnos, otras escuelas albergaron dudas similares, aunque no despertaron sentimientos tan profundos. Además de estas divisiones, hubo otras entre los maestros partidarios de la inspectora y los que no lo eran. Sin embargo, aun los que laboraban en la Justo Sierra, antes sus abiertos seguidores, repudiaron el sistema de evaluación, lo que produjo un grado de consenso inusual en esta escuela, por lo regular dividida en facciones en pro y en contra de la inspectora. Además de la evaluación basada en el currículum, la inspectora implicó a las escuelas en competencias dentro de la zona y entre diferentes zonas (práctica acostumbrada en algunas partes de México), en las que participaban los mejores alumnos. La principal crítica de los maestros fue que con esto aumentaba su carga de trabajo y se ponía demasiada atención en preparar a los alumnos más listos a expensas de los más lentos. Además, se aumentaba el antagonismo entre las escuelas de la zona. Había gran disparidad entre el supuesto interés de la inspectora por mejorar los estándares de la enseñanza y los dudosos métodos que empleaba para lograrlo. Un ejemplo expresado a menudo fue planteado de manera breve por uno de los maestros más experimentados de la zona:

La inspectora considera que esta competencia es la mejor manera de asegurar que los maestros lleven a cabo su trabajo en forma adecuada. Pero si ella está realmente interesada en una buena enseñanza, no sólo es su derecho, sino su deber, visitar las escuelas y sentarse en las clases para observar a los maestros hacer sus tareas. Nosotros sabemos cómo trabajar en esta escuela. Por eso preferimos ser juzgados y concentrar nuestras energías en nuestro trabajo cotidiano en el salón de clases. Allí es donde radica nuestra fuerza.

Este comentario, ratificado por los cuatro maestros que acompañaban al de la voz, es un claro reflejo de la mala imagen de la política de evaluación que ha intentado implantar la inspectora. No resultaba adecuada para el mejoramiento del desempeño de los maestros, lo que exige mayor contacto con el verdadero corazón del proceso educativo: lo que sucede dentro del salón de clases. Los maestros creían que la inspectora estaba menos interesada en la excelencia educativa que en ejercer el poder que su posición le otorga sobre ellos.

El propósito de la inspectora de hacer más objetivos los exámenes de los alumnos iba acompañado de la meta atribuida de presionar a los maestros para asegurar que llegaran al múltiplo común más alto de cubrimiento del currículum en la zona, establecido en el examen de la misma. Sin embargo, esta ganancia en la política de la inspección se veía disminuida por otros factores. El primero era la respuesta de los maestros en su trabajo en el salón de clases. No es posible analizarla aquí en detalle, pero sí podemos resumir lo que se observó durante meses en el aula. Dado que los maestros contaban sólo con un apoyo mínimo de las autoridades respecto de las condiciones humanas y materiales bajo las que trabajaban, sus demandas formales evocaban respuestas formales en su trabajo: estratagemas y tretas para “ir con la corriente”. Éstas variaban entre la enseñanza a cucharadas y varias formas de pasar el tiempo, sentando a los alumnos y haciéndoles memorizar secciones de los contenidos. Tales fueron los resultados mezclados de las reformas hechas al sistema de evaluación durante el verano de 1987.

La de los exámenes mensuales fue un área que hasta ese momento no había quedado bajo el escrutinio de la inspectora. Esta evaluación mensual se registraba

de manera formal en formas oficiales resumidas que se entregaban cada año. Los resúmenes seguían siendo elaborados por los maestros, conforme con la responsabilidad individual asignada de manera directa por la política federal. Lo único que los inspectores hacían era recogerlos y remitirlos a la SEP. No obstante, en el periodo en cuestión quedaron bajo el control de la inspectora. Esto no se logró con la interferencia de los resúmenes anuales, sino al tomar otra medida para calificar el progreso de los alumnos: aplicar exámenes mensuales unificados en la zona. Por añadidura, éstos evaluarían a su vez el avance del maestro con sus alumnos, lo que, según los docentes, era el motivo principal de ésta y de la mayoría de las políticas implantadas por la inspectora.

Los exámenes mensuales no se administraban sobre una base zonal, pero serían uniformes. La inspectora ordenó que un grupo de maestros que enseñaran el mismo grado diseñaran un solo examen, lo cual liberara de la responsabilidad al maestro individual y a la propia inspectora. De tal forma, esta última sólo debía revisar una prueba por grado y no varias diferentes. Sin embargo, al hacerlo provocó que los maestros de la zona se coludieran en la única área en la que coincidían: no elaborar exámenes innecesariamente difíciles. La uniformidad de los exámenes hacia arriba enfrentaba a los maestros, en tanto que la uniformidad hacia abajo reducía la tensión competitiva entre ellos. Pero aun en este punto la inspectora tenía la última palabra y podía modificar los exámenes. De todos modos, el punto de referencia era un documento elaborado en común y, a menos que la inspectora lo rescribiera por completo, los maestros recuperaron algo de iniciativa en su conflicto con ella.

Se dedicaba un día del mes a la elaboración de los exámenes (al menos en el momento de nuestra partida), lo que era criticado por los maestros porque reducía el tiempo de enseñanza, considerado necesario para preparar a los alumnos. Sin embargo, en las dos ocasiones en que presenciamos dicha elaboración, el ambiente era relajado y sugería que, aunque fuera molesto en ciertos aspectos, representaba un cambio de rutina para los maestros, algo que debía aprovecharse.

A mediados de 1990 se retiró el antiguo director de la escuela Justo Sierra y fue sustituido por una protegida de la inspectora, la cual llevó a cabo al pie de la letra sus políticas. Sin embargo, se presentaron nuevos acontecimientos. El aumento en la carga de trabajo de los maestros y la ansiedad que les provocaba acabó por contagiarse a los padres de familia. Un grupo de ellos se quejó con el director anterior del exceso de tareas exigidas a sus hijos y también a ellos. Durante un tiempo las cosas se calmaron y se llegó a una especie de acuerdo informal. Se abandonaron las preparaciones combinadas de exámenes mencionadas, pero se informó a los padres que la escuela no se disculpaba por las estrictas normas que ejecutaba. Se les recordó que el prestigio del plantel se basaba en las altas exigencias de trabajo a sus alumnos. Como es obvio, los padres se calmaron por este argumento, ya que apelaba a su sentido de orgullo por la escuela. Otros niños habían sido excluidos de ella, no los suyos; con esto mantenían su predominio sobre ellos. No obstante, la escuela sigue provocando la ira ocasional de algún padre o madre por sus medidas disciplinarias. En una ocasión se suspendió por un lapso indefinido a una alumna porque su madre no entregó una tarea por escrito de la que no le habían informado.

Tuvo que pedir permiso para faltar a su trabajo, presentar su queja y aclarar el asunto.

A fin de cuentas, los maestros vencieron el estricto régimen de la inspectora. Las competencias escolares que tantas críticas habían suscitado fueron eliminadas. Ya no se realizan, al menos, hasta mediados de 1992.

DEL CONTROL SOBRE LA ENSEÑANZA AL CONTROL SOBRE EL MAESTRO

La abrumadora primera impresión que obtuvimos al analizar el avance de las reformas al sistema de evaluación es que introducían criterios y prácticas nuevos y estrictos al proceso de trabajo y que, al hacerlo, disminuía el albedrío de los maestros al calificar a sus alumnos. Sin embargo, ni en los exámenes mensuales ni en los semestrales había alguna regla administrativa que ligara los resultados de éstos con el registro formal del progreso de los alumnos en los Cuadros de Concentración de la SEP. Por supuesto, estas formas oficiales tenían que pasar por la inspección antes de ser remitidas a la SEP. Se oían rumores de que se revisaban aunque, como ya explicamos, sería difícil realizar un procedimiento exhaustivo de esta naturaleza con cada alumno. Sin duda, los maestros y los directores de escuela aún eran los que decidían qué alumnos pasaban al siguiente grado y cuáles reprobaban (al menos hasta fines de 1992). Después de todo, éste fue el resultado más importante de la reforma en la evaluación de los alumnos.

Por consiguiente, parecía que o bien la inspectora acabó por aceptar su incapacidad o no se propuso acaparar el último reducto no sujeto a su vigilancia: la conexión de los exámenes zonales con el registro de las calificaciones en los

cuadros de concentración y su uso como justificación para tomar sus propias decisiones sobre el progreso de los alumnos. De este fenómeno surgen dos posibilidades. Primera, aun en el caso de que esta área no pudiera acapararse de modo oficial mediante revisiones administrativas, podría presionarse a los maestros para que se adaptaran al proceso. La segunda posibilidad es que entrar en ese terreno no resultaba muy atractivo para la inspectora, cuyo interés fundamental era extraer el máximo trabajo de los maestros y afincar su dominio sobre ellos, para lo cual el proceso de evaluación era un medio. (Desde luego, era más que *sólo* un medio porque, a su vez, exigir el máximo del maestro podría considerarse como un medio para obtener un mayor rendimiento de los alumnos.)

Estas dos posibilidades no son irreconciliables y la evidencia apunta a ese estilo administrativo tan característico de la inspectora: una mezcla de pragmatismo sobre lo que es posible, la celosa puesta en marcha de las políticas de la SEP y el uso de todo el arsenal administrativo, formal e informal, de la SEP para transmitir una fuerte autoridad personal característica de la inspectora. Esta conclusión es sustentada por la creencia de los maestros de que su intención principal es hacerlos trabajar a su máxima capacidad. Si bien admiten que pudo haber introducido las reformas con fines puramente educativos, dudan que los medios usados fueran efectivos para lograr las mejoras. Esta opinión la expresaban incluso los seguidores de la inspectora. Sin embargo, todos los maestros concuerdan en que el resultado más palpable de las reformas, con sus prácticas y obligaciones relacionadas, ha sido aumentar su carga de trabajo y sembrar la discordia entre ellos. Por tanto, el control de los maestros fue un resultado más

obvio que la mejora de la calidad educativa en sí. Cabe recordar que los maestros no consideran que la inspectora es reformadora sino, más bien, “esclavista”.

La base de su autoridad es su búsqueda tenaz de controles técnicos sobre la enseñanza. Esto es lo que hace de ella alguien “especial” (idiosincrática y difícil) a los ojos de los maestros. Su discurso, su forma de intercomunicación en la zona, está lleno de palabras como calificaciones, tareas, exámenes, competencias, *trabajo*, *disciplina*, etcétera. Además, el simple peso y la frecuencia de las demandas de la carga de trabajo generan un impulso del cual es difícil que escapen los maestros. Por último, la inspectora emana una fuerte presencia personal la cual obliga a sus maestros a trabajar duro. Su afán de abarcarlo todo, su constancia y su mente penetrante pueden describirse como un enfoque panóptico.

Su presencia física (o la amenaza de ésta) es frecuente; parece ser ubicua pues está en todas partes. Sin embargo, a pesar de su estrecha vigilancia, lo hace de manera global, directa e impersonal. Sabe todo de “sus” maestros, sus antecedentes y su conducta, pero no los conoce por un contacto personal real. Esto es muy desconcertante en el aspecto psicológico para ellos pues no saben el grado en que los conoce. De esta forma ejerce una considerable autoridad sobre ellos. Un docente expresó: “No sabemos con qué nos va a salir la próxima vez, así que nos cuidamos mucho”. Esta frase resalta cómo su estilo autoritario provoca la autovigilancia de los profesores.

La inspección era el centro desde donde irradian las relaciones de control sobre el trabajo de los maestros. Los directores de escuela estaban subordinados al papel de

ejecutores de sus políticas. Dada la naturaleza delegada de su autoridad, que se origina en la racionalidad tecnócrata tan en uso en la SEP, los directores pueden resistirse muy poco a sus demandas, al menos en lo que se refiere al trabajo en el salón de clases. Los maestros tampoco pueden hacerlo de modo abierto, aunque encontraron formas de evasión para jugar con el sistema. Pero fuera del aula la principal autoridad no es la de la inspectora sino la del sindicato. Antes de hablar de nuevo sobre los directores, mencionaré cómo opera este último en los niveles delegacionales y seccionales (equivalentes a los niveles zonales y estatales de la SEP).

El control sobre su trabajo es la forma más directa en que los maestros experimentan su subordinación ante las autoridades, aunque no es la única. Como ya se ha visto, las medidas más estrictas con respecto a su cumplimiento del currículum y el sistema de evaluación son relativamente recientes. El hecho de que en México aún no se disponga de exámenes nacionales y que los estándares educativos varíen mucho de una región a otra (aunque los alumnos empleen el mismo texto desde hace 30 años) indica el alto grado de independencia de que gozan los maestros en la realización de su trabajo. La historia nos indica que los principales controles sobre los maestros no se encuentran en su lugar de trabajo sino en su inserción en la profesión, es decir, en las relaciones de condiciones del servicio, que comprenden cuestiones como: salario, escalafón, colocación en determinada escuela, ascensos, promociones, privilegios, servicios que se le ofrecen, jubilación y prestaciones de retiro. A todo esto el sindicato tiene un acceso monopólico gracias a un acuerdo histórico con la SEP.

Es importante hacer a un lado las ideas de que el sindicato representa al maestro de base. Prevalece en todo el país una fuerte división entre el grupo oficial predominante dentro del sindicato y los grupos opositores dentro y fuera del mismo. Estos últimos grupos son apoyados por los maestros de base, sobre todo de las regiones más pobres del país, con una fuerte militancia sindicalista. En los niveles nacionales y seccionales, estos grupos son más débiles aunque sí existen. El sindicato de maestros es muy poco estimado por la opinión pública y los maestros de base, lo cual se hizo evidente en las manifestaciones magisteriales de 1989. Sin embargo, la caída ese mismo año de su presidente vitalicio, las propuestas hechas a las organizaciones de maestros disidentes y la proyectada reforma democrática del sindicato contribuyeron a mejorar la imagen pública de la organización magisterial. No obstante, todavía hay un largo camino por recorrer, según mencionan los maestros entrevistados en esta investigación. Sus quejas más comunes contra el sindicato se refieren a sus métodos autocráticos y su falta de representatividad, además de no haber podido asegurar a los maestros un salario decoroso, el cual necesitan con tanta desesperación. A pesar de todo, el sindicato mantiene el poder gracias al monopolio que ejerce sobre los servicios clave y los suplementos salariales que se otorgan a los maestros.

La delegada sindical de la zona escolar 59 no se mostraba radical al no estar afiliada a una corriente ideológica de este tipo. Sin embargo, lo era en el sentido de que deseaba establecer una plataforma de asuntos de nivel seccional, en vez de persuadir al liderazgo seccional de seguir la línea adoptada por los inspectores, un resultado común de la cooperación entre las inspecciones y las secciones

sindicales —esto no es raro en el ámbito delegacional—. En todo caso, si esta maestra decide seguir una carrera política tendrá que elegir entre profundizar en la enseñanza en el aula y la militancia sindical. Una de las maestras observadas en esa escuela es considerada como una maestra con capacidad y buena formación magisterial. Ha enseñado en la Justo Sierra durante varios años, en donde apoyó y trabajó de cerca con el director. Consciente de que ambos se opusieron siempre a lo que consideraban excesos en las políticas de la inspectora, le pregunté si el sindicato podría ejercer alguna influencia mediadora sobre ésta, a lo que replicó con cierta reserva:

Maestra: “Las cosas no funcionan así. En las reuniones sindicales los maestros se comportan como unos cobardes. No dicen nada en contra de sus superiores porque tienen miedo de las recriminaciones”.

Investigador: “Pero ¿no hay forma en que los maestros puedan expresar su descontento por medio del sindicato contra las cargas exageradas de trabajo o contra un despido injusto, por ejemplo?”.

Maestra: “Esta clase de asuntos no se deciden en ese nivel [zonal o delegacional], se debaten y resuelven en niveles más altos a los cuales no tenemos acceso”.

Aun indirectos, sus comentarios son similares a los registrados y analizados en el detallado e ilustrativo estudio de Sandoval (1984 **Chris, en la bibliografía aparece 1986, si se trata de otra obra, entonces completar ficha bibliográfica**) sobre las prácticas sindicales en la base magisterial. Las tensiones jerárquicas como las suscitadas entre maestros y directores o inspectores o entre maestros y secciones sindicales no se resuelven con la intervención mediadora del sindicato. Esto se

debe en parte a los débiles lazos de representación que hay entre la base del sistema y los funcionarios, pero también debido a que en el nivel de dichos funcionarios, se establecen relaciones estrechas entre rangos equivalentes de la SEP y el SNTE, lo que compromete la supuesta independencia del sindicato y lo desacredita ante los maestros. Por eso la delegada mencionada decía que las cosas “se arreglaban en niveles altos”, es decir, en el nivel seccional en donde se negocian asuntos como los salarios y la colocación de maestros. (En este nivel tampoco son muy sencillas las cosas. Ya se han mencionado las bases del conflicto SNTE-SEP. Las diferencias de afiliación de facciones también divide entre sí a grupos de las dos organizaciones, sobre todo en épocas de conflictos, como ocurrió a fines del decenio de 1980.)

En la conversación con la delegada sindical se tocó el tema de las relaciones de los maestros de aula con el sindicato. Los describió como “temerosos”, pero no sólo de la colaboración de las autoridades de niveles altos para que se les disciplinara por sus fallas. Por el comentario “recriminaciones” puede deducirse de qué se les dijo que tuvieran miedo, es decir, que el sindicato podría poner en peligro la seguridad de sus empleos. La situación de los maestros puede variar en gran magnitud aun dentro de una zona como la estudiada (véase el capítulo 3). Todos los maestros de las escuelas estudiadas eran profesionales graduados y habían enseñado durante varios años. Algunos estudiaron en las normales estatales, otros en las regionales que mantiene la SEP y otros más en escuelas privadas, por lo regular religiosas.

Aquí empiezan las diferencias entre los maestros. La SEP garantiza un puesto a los que se gradúan en sus propias normales y en las estatales. Debido a que los sistemas estatales ofrecen salarios más bajos, condiciones de trabajo más pobres y menos oportunidades de progreso en la enseñanza o en la burocracia sindical o educativa, la mayoría de los docentes busca ingresar a una normal federal. Una vez que entra al sistema federal es muy importante que fortalezca su fama como maestro “cooperativo”, para lo que no importa tanto su capacidad como su participación en las tareas sindicales.

Si comparamos dos escuelas contrastantes, la Justo Sierra y la Benito Juárez, sin duda la primera ofrece mejores condiciones de trabajo, una mejor organización y usuarios más dispuestos y cooperativos. Hay otras dos diferencias notables entre los profesores de ambas escuelas. Si se toma como muestra el año de 1988, en la Justo Sierra sólo uno de los maestros no tenía doble turno, en tanto que sólo uno de los de la Benito Juárez lo tenía. En la primera escuela, un tercio de los maestros fue puesto allí mediante arreglos entre la inspectora y el sindicato (lo que implica compromisos mutuos entre los maestros y la inspectora). La inspectora tenía y tiene sus oficinas en este mismo plantel y su asistente también trabajaba doble turno allí. Más aún, aunque se sabía que el director de la escuela se oponía a la inspectora, una buena proporción de los maestros le debía sus puestos a ella. La nueva directora nombrada en 1990 era su protegida y se decía que sólo la directora de la Benito Juárez había recibido un favor equivalente.

Los favores de los inspectores y otros incluyen los dobles turnos, que permiten a los profesores ganar el doble. Estas plazas se arreglan con el sindicato, son los

premios más valorados de padrinazgo del sindicato, aunque quienes los reciben tal vez los solicitaron por medio de un tercero, como el inspector u otro alto funcionario de la SEP, y son objeto de negociación entre los funcionarios de dicha secretaría y los peticionarios. Con esto en mente, es claro que, si bien la inspectora manifestaba su compromiso con el manejo racional de sus políticas educativas y administrativas, no se negaba a construir su propia clientela de maestros leales y apegados a ella. Además, su distribución de las plazas de enseñanza preferidas en la Justo Sierra confirmaba la creencia popular acerca del prestigio de la escuela y su continua captación de atención especial como un sitio de tan privilegiado reconocimiento. Esto lo reforzó al establecer su oficina en el plantel y asignar a su directora favorita el turno vespertino. De tal modo, la inspectora está por completo inmersa en la política educativa local con miras a la consolidación de su autoridad.

Los hechos mencionados ponen de manifiesto la operación de un sistema de padrinazgo en el trabajo y avance de carrera mediante el uso de influencias en la zona. Aunque los ingresos y el escalafón de los maestros se determinan en el nivel nacional y son obligatorios en ese nivel, los ingresos que en realidad reciben están sujetos a grandes variaciones respecto de los salarios base. El primer punto por señalar es que dichos salarios base cayeron por debajo del mínimo legal en la década de 1980. Tal baja, además de motivar la militancia, se ha enfrentado de manera pragmática al buscar varias formas individuales e independientes de obtener ingresos complementarios. Éstas son de cuatro tipos (Chris, aquí dice

cuatro y sólo leo las tres que se describen a continuación, lo revisas por fa) y todas implican relaciones laborales específicas y dependientes.

Avance de carrera mediante el uso de influencias

Significa acercarse a una persona o a un grupo estratégicamente colocado que puede ayudar al maestro en sus ambiciones profesionales. Todos los maestros entrevistados mencionaron que se necesitan “palancas” y que éstas son al menos tan importantes como las credenciales personales (para las cuales también pueden ser relevantes los contactos) y la mitad opinó que eran más importantes aun. Por lo general se encuentra un patrón o padrino en el sindicato o por medio del mismo. De hecho, el término no es preciso ya que un patrón no sólo suele ser una persona de posición social más alta que el peticionario, sino que esta distancia no puede saltarse con facilidad, como sucede entre un campesino y un corredor o intermediario. Aquí lo importante es que el maestro depende del contacto para, justamente, subir al tipo de posición que ocupa dicho contacto. Por esa razón la relación se parece más a la de un aprendiz. Por ejemplo, la delegada sindical, aunque en este momento debe su puesto a los maestros que votaron por ella, si quiere avanzar en su carrera política dentro del sindicato, necesita cultivar contactos que le ayuden al respecto.

El uso de influencias no se limita al sindicato. También es posible obtener un ascenso con la ayuda de funcionarios de la SEP, sobre todo si el funcionario en cuestión mantiene a la vez una relación estrecha con líderes sindicales. Ya vimos que la inspectora no construyó su carrera por la vía del sindicato pero, como es

obvio, tuvo que contar con su anuencia, algo que confirma el incidente con el director que analizaremos más adelante. Además, creó su propio grupo de seguidores, desde los maestros que trajo a la zona, como la directora de la Benito Juárez y la directora del turno vespertino de la Justo Sierra, quien además fue su asistente. Éste es un caso clásico de avance en la carrera mediante el uso de influencias. Su hermana fue beneficiaria del padrinazgo de la inspectora cuando se le nombró directora de la Justo Sierra en 1990.

Padrinazgo en el trabajo

Además de gozar de otros privilegios, la última asistente de la inspectora tenía doble turno. Estos privilegios, entre ellos permutas, cambios de puesto e incluso el otorgamiento de la petición de un maestro de colocación en alguna escuela de su preferencia, son muy solicitados por todos los docentes. A diferencia del uso de influencias, tales privilegios no requieren calificaciones especiales, aunque los favorecidos tienen cierta edad y años de servicio. Dado que estos favores no implican una dependencia de largo plazo ni el ascenso a puestos similares a los del benefactor, a estas relaciones las llamo padrinazgo en el trabajo. Es difícil medir en qué grado el padrinazgo impera sobre los procedimientos formales pues ambos se combinan en grados diversos, pero en general la colocación en una escuela en particular o en un empleo preferido entraña la intervención del patrón. A eso se debe que, a la inversa, algunos maestros que han permanecido en empleos menos favorables, como es el caso de la Benito Juárez, no cuentan con contactos o los han perdido. En contraste, la mayoría de los profesores de la Justo Sierra admitieron tener padrinos.

Otros beneficios

No se han abordado de manera explícita pero merecen comentarse. Incluyen permisos para ausentarse, prestaciones, préstamos, trámites burocráticos rápidos y aumentos salariales. Considero que estos beneficios forman parte del “salario social”, es decir, los costos totales de la remuneración de un individuo y no sólo su salario, dado que bajo las actuales condiciones el salario base no es suficiente para su manutención. Por tanto, son beneficios complementarios y se solicitan en forma constante. Para obtenerlos se requiere recurrir a los contactos personales mencionados. Los privilegios simples dentro de la escuela son patrimonio de su director, entre ellos, los mejores recursos, salones y alumnos, así como permisos informales, que pueden ser un tiempo libre vital para que los maestros acudan a sus compromisos fuera de su sitio de trabajo (lo que no es de gran importancia en esta zona).

Por consiguiente, el salario base es apenas el punto de partida para asegurar un estándar de vida adecuado y un cierto grado de seguridad en el trabajo. Se trata de algo más que sólo una percepción subjetiva por parte de los maestros. Dado que los salarios base están por debajo del mínimo legal y las condiciones de trabajo son tan demandantes y a menudo inadecuadas para el trabajo, los docentes compiten por conformar paquetes de arreglos complementarios mediante relaciones de dependencia con funcionarios educativos. A cambio de tales favores, prometen su lealtad personal a sus benefactores y a los grupos a los que pertenecen. Esto explica por qué la delegada sindical los describió como temerosos y cobardes. Los maestros se encierran en sus puestos de relativa

seguridad y tienen muy pocos incentivos para perturbarla. Por eso hablé antes de las formas de control que se ejercen fuera del salón de clases, mediante el sindicato y la subordinación a los superiores, como una forma complementaria de control sobre los maestros. También usé el término relaciones de las condiciones de servicio para explicar dicho control. Su base es la distribución del acceso a las condiciones esenciales para el desempeño del maestro dentro y fuera del empleo y que por lo general se caracterizan por la dependencia personal.

La posición de director de escuela se ha mencionado como otra dimensión del control sobre el maestro, pero es necesario profundizar al respecto. Para empezar, esa posición nunca ha sido fuerte de manera particular, ya que está circunscrita a la inspección, al sindicato y la comunidad, en la cual se apoya cada vez más para solventar los gastos escolares de operación. Además, la debilita la creciente obligación de su titular de rendir cuentas ante las autoridades educativas desde las reformas de los años ochenta. La proliferación de reglamentos que afectan la administración de las escuelas forzó una relación entre el director y la inspectora más estrecha y dependiente, aunque no tan bien definida como para hacer automática la sumisión del director a dichos reglamentos. Para definir la posición del director de escuela y profundizar en la comprensión de la naturaleza política de la educación en el nivel zonal, hablaré de los intentos de la inspectora de imponer su autoridad a un director muy bien establecido en la zona, así como de los maestros y el sindicato que también estuvieron implicados.

Recordemos que la escuela Justo Sierra fue dirigida hasta 1990 por el maestro que la fundó a fines de 1960. Fue la primera escuela de la zona, ubicada en una

colonia nueva y con rapidez se ganó una buena reputación por tener maestros excelentes. Pronto, debido al número excesivo de solicitantes, pudo escoger a sus alumnos. Dadas las consecuencias desfavorables de esta selectividad para otras escuelas que tenían que aceptar a los rechazados, la inspectora intervino en la política de inscripción de la escuela. Desde mediados de los años ochenta insistió en que aceptara a todos los solicitantes, incluso si eso significaba tener grupos de 50 alumnos. Comenzó también a colocar a maestros de su confianza en la escuela siempre que había permutas, en las cuales algunas veces había influido. No es de sorprender que al director no le agradara lo que consideraba que era una interferencia con los asuntos internos del plantel y un ejercicio injustificado del poder de la inspectora. La postura de ésta y de sus seguidores era que aquél no tenía derecho de tratar a la escuela como si fuera su patrimonio, con la implantación de políticas (como la de selección) que perjudicaba a otros planteles y que, por consiguiente, debía sujetarse a la disciplina de la zona, para beneficio del mejoramiento educativo general de la misma. También se le consideraba anticuado y resistente al cambio. (Se recordará que la inspectora no tenía escrúpulos de este tipo al usar la misma escuela como su centro de padrinazgo.)

La inspectora intentó precipitar la jubilación del director, al aplicar una presión indirecta por medio de los funcionarios seccionales del sindicato. Sin embargo, el delegado se mostró leal con él. El director tenía también contacto con un funcionario de alto nivel de la SEP y pudo resistirse a la jubilación obligatoria, al menos por un tiempo. La mayor disputa entre él y la inspectora, durante los años de 1987 y 1988, se relacionó con la evaluación de los maestros.

A los maestros se les evalúa con puntos otorgados por los directores y los líderes sindicales, los cuales son revisados por los inspectores. Pero la evaluación no se basa en ninguna revisión independiente del desempeño de los docentes. Incluso con la reforma al respecto implantada por la inspectora, dirigida a controlar el desempeño de los maestros vía la evaluación de los alumnos, no se consiguió restringir su poder discrecional en las calificaciones de los alumnos. Los índices de alumnos aprobados eran parte de los criterios para evaluar a los maestros, pero, a fin de cuentas, la decisión quedaba en manos de ellos mismos. Esto, aunado al hecho de que los directores podían castigar la indisciplina con bastante margen subjetivo, y que el sindicato también participaba en la evaluación —de acuerdo con el perfil del maestro en dicha organización—, sugiere que en el proceso de evaluación de los docentes prevalecían criterios no técnicos. Si la inspectora no había logrado hacer objetiva la evaluación de los alumnos, su intento de controlar el desempeño de los maestros, al ordenar los procedimientos establecidos descritos, fue un fracaso inequívoco. Debido a que esto la sacó de su área específica de control del trabajo a la de las condiciones de servicio, en la cual operaban otros poderes, su incursión en la evaluación enfrentó una oposición seria.

Por lo regular, el papel de los inspectores en la evaluación de los docentes dentro del sistema de puntos consiste en estampar sellos, operación en la que el inspector suele respetar las opiniones de los directores y el sindicato pues son los que guardan un contacto más cercano con los maestros. A menos que uno de ellos sea abiertamente culpable de una infracción de la disciplina sindical o

escolar, se asigna toda o casi toda la cuota de puntos. Puede recibirse más por deberes extra y por terminación de cursos. Puesto que el acceso a ambos requiere la intervención personal de los tipos de padrinazgo y uso de influencias, los puntos extra suelen indicar un “perfil” más alto del maestro. Por tanto, bien sea que el progreso de los docentes se deba a la ayuda de los puntos altos o al uso de influencias o padrinazgo, los puntos en sí no están relacionados de cerca con el desempeño. Insatisfecha por verse forzada a delegar una evaluación tan importante de sus maestros a otros en esta forma, la inspectora decidió revisar la calificación del director y se tomó la libertad de realizar ajustes cuando sentía que era necesario.

Pronto los maestros se enteraron de su intervención. Las calificaciones que se les dan no son secretas, ya que en su elaboración participan los líderes del sindicato y los directores; además, ellos tienen acceso a sus propios resultados. La acción de la inspectora generó resentimiento y el asunto fue llevado al sindicato y, quizás, a la misma SEP vía el director de la escuela. Éste mantenía contacto oficial con otros directores de escuela en reuniones periódicas. Asimismo, tenía contactos verticales con funcionarios de las oficinas regionales de la SEP, entre ellos el ya mencionado del DFEP (Departamento Federal de Educación Primaria). Para su buena suerte, a mediados de 1988 un colega y aliado cercano fue nombrado jefe del propio departamento. El jefe anterior era aliado de la inspectora en el asunto de la evaluación de los maestros.

Debieron pasar unos meses antes de que se tomaran medidas consolidadas, pero ya a finales de 1987 se habían externado serias críticas en el nivel regional, las

cuales atrajeron la atención del entonces director de DFEP, quien, en apariencia, había apoyado su dedicación a la excelencia educativa. En ese momento se supo que la más alta autoridad federal educativa de Jalisco la había sancionado. Por un tiempo suavizó los aspectos más agresivos de su administración. La salida del funcionario antes mencionado la desanimó en cuanto a intervenir con tanta fuerza como antes, dado que a partir de entonces la inspectora perdió su contacto más sólido —aunque en apariencia no el único— en la SEP.

La siguiente etapa de la política educativa de la zona implicó el triunfo de un alumno de su zona escolar en una competencia educativa regional. Dado que uno de los elementos más fuertes de su autoridad lo constituían los concursos de este tipo, éste señalaba un notorio retorno de sus viejas e imperiosas tácticas administrativas a fines de 1988. Sin embargo, la oposición de los maestros a estas competencias permaneció activa durante tres años más, hasta que la inspectora se dio por vencida en 1992. El conflicto entre ella y el antiguo director se resolvió mediante una negociación. Sin embargo, ante la presión para que se jubilara, él acabó por acceder, pero no antes de completar los años suficientes de servicio para así obtener las mejores condiciones de retiro.

REFLEXIONES FINALES

Como se dijo al principio, en este capítulo se abordó la democracia en el gremio magisterial, en el que persisten las relaciones de dependencia y los modos de operación sin rendición de cuentas, a menudo a costa de sistemas más abiertos. Las reformas educativas recientes se consideraron fallidas desde el principio, en

parte por sus supuestos pedagógicos bastante discutibles (aunque no discutidos), y en parte por la forma belicosa en que se aplicaron. Los problemas se analizaron en el nivel local bajo las condiciones de la inspección de la zona escolar 59. El objetivo de controlar la enseñanza contrasta con el abandono en que se tiene a los maestros. Como resultado, la enseñanza permaneció politizada en el sentido de que las condiciones de trabajo aún no están reglamentadas. La separación del trabajo y los medios para desempeñarlo (con preferencia por el primero), contrasta con los movimientos de eficiencia administrativa y desregulación del trabajo observadas en años recientes en otras partes del mundo.

El estudio que ofrecemos aquí de la política de la enseñanza en la escuela, genera cuestiones teóricas de importancia general para este campo en los países emergentes, en especial en el contexto de una amplia tendencia a la devaluación de la mencionada enseñanza. La primera cuestión consiste en que, en el caso mexicano, parece haber una fractura o debilitamiento de la relación salarial en, al menos, tres ejes. Para empezar, hay una separación entre el salario base y otras formas complementarias de ingreso, entre ellas las remuneraciones no monetarias de la compensación social (lo que incluye reducciones de la carga de trabajo cuando no se recibe pago). Se trata de algo muy similar al trabajo a destajo en ciertas industrias, con la diferencia de que en este caso la remuneración extra guarda escasa relación con el desempeño en el trabajo, pero sí mucha con el desempeño en la política o lo que puede llamarse “perfil”, ya sea que provenga en forma directa de un desempeño “político” o de la relación con quienes hacen política.

Dado el bajo nivel del salario base, los maestros intentan convertirse en “ricos en trabajo”, en términos de Pahl (1989). El autor define este concepto en su análisis de la desagregación de las relaciones de trabajo hasta ahora característicamente industriales. Observa un colapso de aquellas en las que empleados y patrones se comprometen en arreglos contractuales de largo plazo. Ahora son sustituidas por arreglos de corto plazo, en los que los patrones tienen una responsabilidad limitada respecto de sus trabajadores y éstos gozan de mayor libertad de construir sus propios paquetes de trabajo con varios empleos. Bajo tales circunstancias, la diferenciación económica se convierte en una función del acceso al trabajo —la riqueza del trabajo— y no del rango y el nivel del salario una vez que se entra a una empresa. El caso de los maestros, aunque similar en su búsqueda de “riqueza de trabajo”, es distinto del de los trabajadores de Pahl en otro aspecto. Los maestros intentan incrementar su acceso al trabajo tanto *dentro* de los términos y condiciones de su empleo como *por medio* de diferentes empleos. Esto significa que la iniciativa individual de convertirse en “rico en trabajo” pone énfasis en desarrollar contactos en la SEP y el SNTE y no en diferentes empleos. Por ende, los maestros no gozan de la flexibilidad de los contratos de corto plazo. Por el contrario, se ligan más de cerca con sus empleadores, pero en particular con su sindicato, mediante lazos de deuda con él. No obstante, la iniciativa individual y la incertidumbre de los resultados son comparables con el caso estudiado por Pahl.

Sin embargo, en las reformas administrativas implantadas en la educación mexicana, se ha resaltado una zona de control situada entre el control en el aula y el del sindicato, que apunta a una tercera debilidad en la relación del maestro con

su empleador. Tal debilidad reside en el área de su evaluación. Dado que la mencionada evaluación se ocupa de actividades en el sitio de trabajo (enseñanza) y fuera de él (participación del sindicato), y es el medio oficial para obtener ascensos o avances en la carrera, es un terreno muy disputado. Este tipo de control negociado, políticamente sensible a las influencias y a su cambiante significado para los demás, ha provocado que los maestros sean más vulnerables y, por consiguiente, estén subordinados de un modo más profundo en su empleo, sobre todo a las autoridades que administran la evaluación o que la evaden. Al mismo tiempo, ha provocado que los maestros se vuelvan cínicos respecto de su trabajo, como puede verse en los subterfugios que emplean dentro y fuera del salón de clases. Su atención se desvía de sus usuarios hacia sus propias condiciones de vida y de trabajo y la manera de procurárselas. El impacto de este fenómeno en las relaciones con sus usuarios y en la calidad de la educación que imparten es muy profundo y será el tema a tratar en los dos capítulos siguientes.

Capítulo 6

“Para defenderse en la vida”: aspectos de la cultura educativa en familias de clase trabajadora urbana en el occidente de México

INTRODUCCIÓN

El cuestionamiento clave planteado en este capítulo es el siguiente: ¿por qué algunas familias de clase trabajadora de los barrios pobres del occidente de México suelen alcanzar un éxito menor que otras en lo que se refiere a la educación escolar de sus hijos? Con base en datos que he recopilado en investigaciones de campo en México, intentaré demostrar que dejar espacio para la escuela, en relación con otros compromisos familiares, requiere diversos grados de ajuste. La cantidad y el tipo de estrategias que la unidad doméstica necesita para cumplir esa tarea dependen sobre todo de la forma en que ésta se inserta en el mercado de trabajo, aunque también influyen las asociaciones culturales que establezca en su comunidad y con la sociedad en general.

Se dispone de abundante literatura sobre el tema, en particular proveniente de Estados Unidos y aplicable a ese país (Blau y Duncan 1967; Duncan, Featherman y Duncan 1972; Kohn y Schooler 1978; Mercy y Steelman, 1982; Alexander y Entwisle 1987; Seaborn Thompson, Alexander y Entwisle 1988). En estas publicaciones el tema central es la construcción de un “modelo del proceso escolar” que explique qué es lo que promueve o inhibe el éxito escolar de los niños. En tales estudios se aíslan las variables consideradas importantes y se diseñan instrumentos para recopilar información de la manera más precisa

posible, para después someter los datos a un análisis estadístico con miras a evaluar la importancia relativa de las variables en la construcción o mejora del modelo. Se realizan encuestas con grandes muestras y los resultados son valiosos por su precisión empírica. Sin embargo, el fundamento empírico aparente puede también resultar engañoso. El “aislamiento” de variables familiares pertinentes, cuando no es seguido por su reconstrucción —para demostrar su mutua interacción y sus relaciones externas—, falsifica la realidad familiar al desmembrarla. Esto se ve exacerbado por el uso de muestras de base tan amplia que eliminan las variaciones del medio ambiente local y las diferencias entre las familias. De tal modo, se abstrae o “aisla” a la familia de las circunstancias reales. En otras palabras, en vez de limitarse a definir y refinar las variables de los modelos, tal vez sería más útil preguntar cuáles son las razones de su ausencia o presencia en ciertas familias particulares. Desde luego, la pregunta llevaría a otros cuestionamientos más amplios sobre la sociología de la familia.

Se cuenta con gran cantidad de literatura sobre la sociología de la educación escolar y la clase trabajadora: la obra clásica de Jackson y Marsden (1962), el trabajo de Bernstein (1977 **Chris, revisar año es ¿1975 ó 1977?**) sobre clase y lenguaje, la obra de Jenks (**Chris, ¿año? En la web me encontré: Jencks, Christopher (1972) *Inequality: A Reassessment of Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, Nueva York. ¿Será esta a la cual te refieres? ASI ES LAURA, FECHA 1972**) y Coleman y colaboradores (1966) sobre educación y desigualdad y, por supuesto, la sofisticación antropológica de la investigación de Willis (1977). Todos esos estudios se han centrado en conceptualizaciones

agregadas de la “privación cultural” y la “cultura de la clase trabajadora”, y no han investigado las formas precisas en las que las familias absorben su medio ambiente cultural o las diferencias de valores y comportamiento dentro de determinado estrato social. Éstos son dos aspectos que creí necesario investigar en Guadalajara, en el occidente de México. La población trabajadora no ha vivido más de 20 años en esta área, obtiene sus ingresos de muy variadas formas, está estratificada y segmentada en su composición interna, y manifiesta una gran variedad de formas familiares.

En un artículo trascendental sobre la familia en el inicio de la era industrial, Medick (1976) nos da una pista para ligar la dinámica familiar con formas particulares de inserción en el mercado de trabajo:

...Si bien las condiciones externas de producción influyen en el comportamiento de la economía familiar... no lo determinan del todo. Más bien depende del equilibrio entre la producción y el consumo dentro de la familia..., como un sistema autorregulado... Aunque en sus orígenes este sistema autorregulado de la economía familiar se adaptó a las necesidades de la economía de subsistencia de los campesinos-artesanos, no por ello perdió su efectividad en la transición a la “proto-industrialización”.

Medick asocia la proto-industrialización sobre todo con la producción artesanal en el sistema de “colocación”, pero en la economía local de la periferia de Guadalajara (en Zapopan), una amplia variedad de condiciones de trabajo irregulares generan un efecto similar de “autorregulación” dentro de la unidad doméstica. Al examinar el impacto de este y otros estudios sobre “estrategias de la

unidad doméstica” en las decisiones familiares en materia económica y otros asuntos, obtenemos información sobre la crianza y educación escolar de los hijos (véanse también Scott y Tilly 1975; Tilly 1979). Ésta será la tarea principal del presente capítulo. En breve, el argumento es el siguiente.

Las razones del éxito o el fracaso en la escuela son complejas. Casi cada caso es único. Sin embargo, se perciben algunas pautas. Para empezar, no hay un tamaño o estructura —nuclear, extendida o de otro tipo— de la unidad doméstica que sea más o menos propicio para los logros del niño en la escuela. Pero lo que sí los afecta es en parte el aspecto económico, pero no tanto la simple escasez material sino el *ethos* y las consecuencias organizacionales provocadas por un cierto tipo de inseguridad económica. En la estructura doméstica, cualquiera que ésta sea, en la que hay escasez material debida a la falta de un empleo permanente, ocurren reajustes constantes que implican la disposición del trabajo de varios miembros de la familia, dentro y fuera de la unidad doméstica. En estas condiciones autorreguladoras del hogar, se resta energía a la atención rutinaria y constante requerida para apoyar la educación escolar del niño.

Al mismo tiempo, el factor asociado de manera más estrecha con el éxito escolar de un menor es el apoyo directo e indirecto que reciba. Ese apoyo, en general, se relaciona con un complejo de predisposiciones culturales sobre las necesidades especiales del niño en el mundo moderno. Pese a que es evidente que este complejo cultural está relacionado a la inversa con el tipo de condiciones económicas descritas, no depende sólo de ellas. Si los padres son capaces de improvisar cuanto apoyo cultural y afectivo sea posible, el niño puede superar la

dinámica familiar que pudiera interferir con su trayectoria educativa. El espacio para tal improvisación es limitado, pero bien puede romper los moldes culturales centrados en el niño, como la crianza y la educación (presentes en los movimientos sociales locales y en los medios de comunicación), al estimular diversas estrategias para que asista a la escuela a pesar de las circunstancias adversas.³⁰ Estas estrategias ejercen alguna influencia en las familias autorreguladas, aunque su impacto es mayor en las familias de clase trabajadora más estables. (Los factores que no parecieron tener influencia directa eran: la educación o lugar de origen de los padres, así como el tamaño y la estructura de la familia y el orden de nacimiento del niño.)

Por ende, en el presente estudio todas las respuestas ante la escuela se asumen como una apropiación activa. Estoy en desacuerdo con los neomarxistas, de Althusser en adelante, que contemplan el consumo escolar como una forma de adoctrinamiento. Sin embargo, las respuestas a la educación escolar tampoco están divorciadas de las fuerzas sociales o “estructuras”. Por un lado, las respuestas educativas estudiadas no sólo están estructuradas por las condiciones existentes en el sistema educativo, sino por limitaciones económicas generales, entre ellas las fluctuaciones en el mercado de trabajo, así como por la conversión de la educación en un servicio público aportado por el Estado, de manera muy similar al de salud pública. Por otra parte, las reacciones de los usuarios ante el

³⁰ Zelizer (1985) realizó un estudio sobre las cambiantes actitudes de los adultos con respecto a los niños durante el siglo XIX en Inglaterra, que resulta muy relevante para el tema que aquí se analiza.

servicio educativo se convierten en fuerzas sociales por su propio derecho, las cuales a su vez estructuran la práctica educativa futura. Esta perspectiva reconoce tanto el papel activo de los usuarios de las escuelas, quienes son los habitantes de una colonia literalmente construida por ellos, como la fuerza de un poderoso sistema educativo centralizado que se ha implantado en una zona de la ciudad cuyas industrias están sujetas a la influencia de los capitales locales, nacionales e internacionales (Padilla, 1980; Arias, 1985; De la Peña y Escobar, 1986; Gabayet, 1988a).

Otras dos premisas sustentan nuestra investigación. La primera es que la información de campo recabada en Zapopan muestra en forma inequívoca que la mayoría de los niños quieren ir a la escuela por lo menos hasta terminar el último año de primaria. Sus padres comparten ese deseo, ya que realizan enormes esfuerzos para apoyar en forma activa esa educación. No hay el menor rastro de que exista una cultura contraria a la escuela en ese nivel. La segunda premisa es que los niños cuya integración a la escuela es parcial o irregular, no son considerados “niños problema”, ni tampoco provenientes de “familias problema”. No niego que podría clasificárseles así, pero no considero que sería útil para este tipo de análisis asumir esta perspectiva. Lo que podría ser problemático es el ajuste de diferentes tipos de familias a la escuela, no las familias mismas.

Asimismo, cabe aclarar que en este capítulo se examinan las influencias familiares en la educación escolar, pero que la calidad del servicio educativo proporcionado por la escuela reviste igual o mayor importancia. Ya hemos analizado algunas conclusiones sobre este aspecto de la relación entre el usuario y la escuela, y las

abordaremos más adelante, pero deben tomarse en cuenta aquí para evitar dar la impresión de que la escuela es un elemento indiferenciado de la intervención gubernamental. De allí que en la próxima sección, en la que se pone en contexto el medio ambiente familiar en una ciudad del occidente de México, se prestará atención a las escuelas establecidas en esa zona.

LA PERIFERIA DE GUADALAJARA. LA FRONTERA URBANA³¹

El municipio de Zapopan forma un gigantesco cinturón de 90 grados alrededor del noroeste de Guadalajara, la segunda ciudad más grande de México. Hace sólo 20 años estaba separada de Guadalajara y era casi por completo rural. Aunque sigue siéndolo, el rápido crecimiento de Guadalajara y las altas tasas de migrantes de diversas áreas del campo mexicano la han convertido en una especie de frontera entre Guadalajara y la zona rural del occidente de México. El encuentro geográfico entre lo rural y lo urbano subyace en la mayor parte de la vida social de la zona. Por un lado, la colonización de Zapopan por migrantes de origen rural es consecuencia de la crisis agraria en México, que ha reducido sus ingresos. Por otro lado, el crecimiento de la pequeña industria y de la inversión extranjera en Guadalajara resulta un imán para los campesinos que acuden en busca de mayores oportunidades de empleo.

El mercado de trabajo al que se integran los pobladores locales y migrantes es muy diverso: grandes industrias nacionales y multinacionales, una amplia gama de

³¹ Deseo agradecer, en especial, a la Facultad de Geografía de la Universidad de Guadalajara por la información exhaustiva que me proporcionaron sobre la ciudad.

industrias pequeñas y domésticas (algunas con conexiones nacionales y trasnacionales). Pese a que los empleos son escasos, hay muchos trabajadores, recién llegados a la zona y no sindicalizados. Esta situación, además de la casi inexistente regulación gubernamental de las condiciones laborales, empobrece los salarios y resta seguridad en el empleo. También permite que los patrones discriminen entre los tipos de empleo para crear enclaves de puestos particularmente mal pagados para mujeres y niños.

Al igual que gran parte del Zapopan urbano, las colonias adyacentes Santa Elena y 5 de mayo se poblaron en fechas recientes (fines de la década de 1970) y fueron “creadas” por sus pobladores. La mayor parte de la tierra de la colonia Santa Elena, que era de propiedad privada, se dividió y vendió en lotes; los nuevos dueños construyeron sus casas con sus propias manos. La transformación de la tierra rural privada en terrenos ocupados para uso residencial requiere que el gobierno municipal provea servicios públicos, lo cual se hizo, aunque siempre en forma inadecuada e insuficiente, lo que provocó el surgimiento de un movimiento popular importante con la decisiva participación de sacerdotes católicos radicales. Aunque el movimiento popular duró poco, obligó al municipio a mejorar los servicios públicos hasta un nivel más o menos satisfactorio.

En la colonia 5 de mayo los terrenos originales eran ejidales y estaban bajo el control de representantes de los campesinos. Su conversión a propiedad privada fue más problemática. Para ella se requiere la intermediación del gobierno federal; sin embargo, en este caso, gran parte de los terrenos se vendió a desarrolladores locales privados, de modo ilegal, con la confabulación del gobierno municipal. Los

lotes para viviendas se vendieron después a los migrantes, quienes recibían documentos que en apariencia les concedían los títulos de propiedad pero que en realidad eran falsos. Más aún, dada la falta de definición de la condición de los terrenos como resultado de dichas transacciones ilegales, ha quedado sin definir a quién corresponde la responsabilidad de la provisión de servicios públicos. Si bien los migrantes se beneficiaron con los controles más estrictos que operan ahora y el gobierno municipal ha empezado a mejorar los servicios, la añeja inseguridad con respecto a la vivienda y la calidad deficiente de los servicios públicos aún repercute en forma negativa en las condiciones de vida de las familias y la comunidad. El movimiento popular que tanto éxito tuvo en la colonia Santa Elena no consiguió lo mismo en la 5 de mayo.

Tales diferencias históricas en el establecimiento de las dos colonias vecinas explican las disparidades en la calidad y estilo de vida familiares; de igual manera, dan cuenta de las formas diferentes en que se fundaron y se desarrollaron las escuelas.

LA FAMILIA Y LA ESCUELA: TRABAJO PREVIO Y DATOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Al revisar la literatura sobre la familia y la educación, debe hacerse una aclaración pertinente: muy poco se ha publicado en torno a la familia mexicana (Lewis, 1961; Otero Leñero, 1968; Lomnitz, 1975; González de la Rocha, 1986; Safa, 1987; Gabayet y colaboradores, 1988b). En más de 20 años de vida de la *Revista Mexicana de Sociología*, la publicación académica más importante sobre el tema en México, no se localiza un solo artículo sobre la familia mexicana. No encontré

referencias sobre un texto, basado en investigación de campo, que aborde en específico las relaciones entre la escuela y la familia. Se han realizado algunos estudios sobre las unidades domésticas urbanas, mismos que se tocarán más adelante. Por tanto, debemos recurrir a obras publicadas en otros países acerca de las influencias de la familia en la educación escolar: ¿a qué conclusiones generales se ha llegado con la acumulación de este cúmulo de investigación en los últimos 20 años? En términos amplios podemos resumir los resultados como sigue.

1. Hay una abrumadora evidencia que indica que el estatus económico de la familia y el buen aprovechamiento escolar están conectados.
2. Varios aspectos del estímulo que brindan los padres a los poderes cognoscitivos del niño son importantes para avanzar en la escuela. Entre éstos se incluyen la ayuda directa en los estudios y la motivación en las aptitudes para lectoescritura y aritmética, así como aspectos de la comunicación verbal entre padres e hijos. Las evidencias señalan que la motivación es más importante que el apoyo técnico.
3. La calidad afectiva de los padres —en especial la relación madre-hijo— es también crucial para el desempeño exitoso del niño en la escuela. La autoridad y la exigencia (no el autoritarismo) de los padres es lo que más estimula su avance. La negligencia y el abandono representan la situación menos deseable.
4. Algunas características más sutiles del entorno hogareño empiezan a

considerarse como buenas influencias en los logros escolares, entre ellas las rutinas familiares que alientan la memorización, la atención y la independencia.

En la investigación realizada en Zapopan se estudiaron las características familiares antes mencionadas y se añadieron otros factores considerados importantes: la historia educativa de la familia (si otros hijos han repetido el año escolar, etcétera), así como más detalles sobre su organización y sus formas consecuentes y diferentes de insertarse en el mercado laboral. Aunque se investigaron todas estas áreas (pero no todas se incluyen en la obra), la metodología empleada no las clasifica como áreas de investigación específica, para no predeterminar los resultados de la investigación antes de obtener la información pertinente. Más bien, llevamos a cabo largas entrevistas de tipo etnográfico, mismas que se combinaron con la observación. Las entrevistas consistieron en plantear preguntas sobre la historia familiar, sus estadísticas vitales, su economía, las prácticas de socialización y opiniones del niño, así como las relaciones afectivas dentro de la familia, incluidas las de género. Seguía una sección destinada a obtener información sobre el interés y el progreso del niño en la escuela, desde el punto de vista de los padres, las aspiraciones acerca de sus estudios y la ayuda que se le prestaba para ellos, y las relaciones de la familia con la escuela y con otras organizaciones comunitarias. Se realizaron entrevistas a las 143 familias que constituyen la muestra del estudio.

La muestra se compuso con las familias de todos los alumnos de los dos primeros grados de ambas escuelas. Éstos se seleccionaron con base en un estudio

detallado sobre la escuela primaria en Jalisco (Chavoya, 1986), en el cual se menciona que en ellos *i)* ocurren los más altos índices de desaprovechamiento escolar; *ii)* se adquieren las habilidades básicas de lectoescritura y aritmética, y *iii)* surge la socialización escolar básica. Es decir, en estos dos niveles, en particular, se hacen visibles los principales problemas académicos y de conducta. Además de las largas entrevistas a las familias de los alumnos y a ellos mismos, y con base en la información obtenida, se seleccionó a ocho familias como estudios de caso para documentar en forma más minuciosa la dinámica familiar que consideramos ejerce una influencia significativa en el desempeño escolar del niño. Buscamos obtener la “visión interior” de algunas características familiares importantes al capturarlas en su proceso y desarrollo por la vía del estudio de caso.

LA FAMILIA Y LA UNIDAD DOMÉSTICA: APUROS ECONÓMICOS, AUTORREGULACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE SEGURIDAD

El argumento principal que aquí se considera es que no existe relación directa entre la pobreza económica y el fracaso escolar. Tampoco la estructura familiar es un buen indicador de la organización económica del hogar en Zapopan ni de los logros en la escuela. Lo que es relevante es la predisposición familiar hacia la educación escolar y los niños, en forma más general y consecuente en el tipo de organización doméstica característica de las familias autorreguladas.

De acuerdo con Medick (1976), en este capítulo la expresión “unidades domésticas autorreguladas” se refiere a hogares que dependen de la organización

interna del trabajo familiar, productivo y reproductor, para satisfacer sus necesidades básicas de consumo. La condición que exige la autorregulación de una unidad doméstica se presenta cuando el salario que recibe el jefe de familia no alcanza para cubrir sus necesidades de consumo o es inestable e insuficientemente flexible como para cubrir las urgencias o crisis cíclicas que ocurren en el seno familiar. La terminología popular dice que estas familias “viven al día” o, según la expresión inglesa, “de la mano a la boca”. Esto expresa muy bien el *ethos* de su necesidad constante de improvisar la distribución de su tiempo y trabajo (fuera y dentro de la casa) respecto de su consumo, el que, por supuesto, está sujeto a la asignación de prioridad a las necesidades comunes. La educación escolar no es un consumo material, sino que puede subordinarse a otras demandas. Mi indicador general de esta condición es una unidad doméstica que depende de los ingresos de más de uno de sus miembros, pero cuyos ingresos combinados no sobrepasan las necesidades de consumo básicas. Dicho indicador general se complementa con el conocimiento personal de los hogares en cuestión.

El primer paso será analizar los datos sobre la estructura y el tamaño de la familia, antes de pasar a la economía, las relaciones afectivas y los factores relacionados con la escuela.

Las familias que se establecieron en esta zona son en su mayoría inmigrantes (57 por ciento) de zonas rurales del occidente mexicano, sobre todo el propio Jalisco, Aguascalientes, Michoacán y Zacatecas. Emigran por el empobrecimiento del campo mexicano y por la relativamente mayor disponibilidad de empleo en

Guadalajara, urbe en rápida expansión. Otro 16 por ciento de los pobladores proviene de otras partes de la ciudad y llegaron a esta zona atraídos por el bajo precio de los terrenos en Zapopan. Trece por ciento es originario de Zapopan y se ha beneficiado de la misma manera. El 14 por ciento restante proviene de otras regiones de la república.

El tamaño de las familias varía mucho (de uno o dos hijos a 15), debido en especial a la etapa del ciclo doméstico en la que se encuentren. Sin embargo, el hecho de que familias que ya están en la mitad de éste tengan sólo dos o tres hijos apunta a una tendencia de reducción de la fertilidad. Por desgracia, no poseemos datos previos para comprobarlo.

Los arreglos domésticos son de varios tipos. La mayoría (75 por ciento) vive en unidades domésticas nucleares. El siguiente grupo más grande (21 por ciento) vive en unidades domésticas con alguna forma de familia extendida, trigeneracional, en la que los niños, objeto de este estudio, pueden pertenecer a la segunda o la tercera generaciones. Por tanto, sus padres son jefes de familia o los hijos de éstos. El tipo de familia menos común (cuatro por ciento) es la unidad doméstica conjunta, donde los padres viven con uno o más de sus hermanos. Al hablar de unidades domésticas extendidas y conjuntas, en el presente estudio sólo distinguimos las relaciones familiares en su sentido más amplio y sus arreglos habitacionales. Si sus miembros cooperan o no a la economía del grupo familiar o la unidad doméstica es un asunto separado que se tratará más adelante.

La familia no es lo mismo que la unidad doméstica, ya que puede ser más chica o

más grande que ésta. El caso más obvio en el Zapopan urbano es aquel en el que faltan miembros clave del grupo doméstico. Con frecuencia esto se debe a que el padre trabaja y vive por completo fuera del barrio o bien, porque es polígamo y tiene otra unión, con hijos o sin ellos, en otro lado. Como es obvio, resulta difícil conocer cuál de estas dos posibilidades es la razón de la ausencia del padre. A menudo coinciden. Veinte por ciento de los grupos domésticos se encuentran en esta situación (en 10 de las 143 unidades domésticas se sabía que el padre era polígamo). En otro cuatro por ciento ni el padre ni la madre vivían en el hogar.

La familia puede ser más grande que la unidad doméstica en el sentido de que puede extender sus vínculos con parientes más allá de la unidad doméstica. El caso más claro es cuando se da o recibe apoyo económico de otros familiares que no forman parte del grupo doméstico. Esto se abordará más adelante, al analizar el tema de la economía doméstica. Las relaciones con familiares incluyen las relaciones afectivas. En esta parte de Zapopan, éstas se encuentran limitadas porque la mayoría de las familias han abandonado la casa de sus padres. Sin embargo, aunque sin expresarlo en términos cuantitativos, puede decirse que casi todas las unidades domésticas cuentan con uno o más familiares que vive(n) en un sitio lo bastante cercano como para visitarse. El compadrazgo es muy común aquí (como en todo México) y los compadres suelen ser parientes consanguíneos o por afinidad.

Debe hacerse otra distinción entre el grupo residencial y el doméstico. Este último es la unidad económica básica en la que se coordinan la obtención de ingresos, el mantenimiento del hogar y el consumo. Sólo así puede distinguirse entre el solo

hecho de compartir un espacio y la cooperación económica real. De las 36 familias extendidas y conjuntas incluidas en la muestra, tan sólo la mitad funciona como unidades domésticas. El resto comparte el espacio y lleva cuentas separadas, hasta el grado de tener estufas aparte. Por supuesto, esto no significa que los grupos corresidentes en el hogar no se ayuden entre sí, pero esta ayuda no es de importancia crucial, ni se observó que sea mayor que la prevaleciente entre los grupos domésticos nucleares y sus parientes que viven en otra parte (no se encontró asociación estadística entre la estructura familiar y la autorregulación). Además, entre las unidades domésticas que ofrecen o reciben ayuda financiera vital, están representadas tanto las nucleares como las extendidas. Entre las unidades domésticas de las dos colonias, la ayuda de los parientes ubicados fuera de la familia nuclear es específica y limitada; por ejemplo, los abuelos ayudan en el cuidado de los hijos y otros parientes, sobre todo los que emigran a Estados Unidos, apoyan con regalos, ropa, etcétera. En este aspecto el análisis de Anderson (1971) sobre el cálculo útil de corto plazo que guía la ayuda que se presta según la etapa del ciclo familiar, es en particular pertinente para el caso de Zapopan.

Lo anterior significa que la extensión de la familia no puede utilizarse como indicador de la cooperación económica. En algunos estudios de tendencia neopopulista se defiende esta posición y se sostiene que entre los trabajadores ha resurgido algún tipo de familia extendida tradicional, como una forma de solidaridad ante las crisis económicas de los años ochenta (véase en particular González de la Rocha [1986]). No se sabe con exactitud en qué sentido estas

familias son extendidas, ya que no se hacen distinciones claras entre la familia residencial y la unidad doméstica). Al concentrarse en la extensión como una señal de cooperación, este argumento no sólo ignora los modos de cooperación dentro de las unidades domésticas, sino también la cooperación intrafamiliar. Por lo menos en Zapopan, la crisis parece haber provocado una gran variedad de respuestas y no sólo un retroceso a una institución supuestamente tradicional.

Es necesario profundizar en la cuestión de la economía doméstica. En el cuadro 6.1 se presentan las principales fuentes de ingreso de cada grupo doméstico.

Cuadro 6.1

Principales fuentes de ingreso por grupo doméstico

Fuente del ingreso	Santa Elena (número de familias)	5 de mayo (número de familias)	Total de familias
Profesional	3	1	4
Negocios propios	6	3	9
Obrero de empresa grande	18	18	36
Obrero de empresa pequeña	42	45	87
Trabajador migrante	2	2	4
Agricultor	0	2	2

Total	71	72	143
-------	----	----	-----

Como puede apreciarse, la mayoría de las unidades domésticas dependen de salarios obtenidos en la pequeña industria: fábricas de zapatos, construcción y talleres mecánicos. Muchas operan en la clandestinidad, es decir, no están registradas de manera oficial, pagan salarios bajos, con frecuencia inferiores al mínimo legal y no proporcionan las pocas prestaciones básicas exigidas por ley. (En la categoría de pequeña empresa se incluye a la “economía informal”.) Los salarios son bajos en particular en la colonia 5 de mayo, 17 por ciento más bajos que en la Santa Elena. Sin duda, ello se debe a que hay menores oportunidades de empleo, lo que permite a los empleadores pagar menos. En la 5 de mayo, en 19 por ciento de las unidades domésticas el ingreso del asalariado principal está por debajo del salario mínimo. En la Santa Elena el porcentaje es de 12 por ciento.

Los bajos salarios de trabajadores de estas y otras ocupaciones provocan que miembros de la familia que no son el jefe (por lo regular hombre) sean empujados al mercado de trabajo. Cincuenta y nueve por ciento de las unidades domésticas de la 5 de mayo dependen del padre y al menos otra persona; 38 por ciento del trabajo de otras personas que no son el padre o la madre, y 20 por ciento de la ayuda económica (no necesariamente de salarios) de parientes fuera de la unidad doméstica (en su mayoría, familiares cercanos que viven en otra parte). En la colonia Santa Elena las cifras equivalentes son menores, lo que refleja la “prosperidad” ligeramente mayor del barrio. Los porcentajes respectivos son 48,

25 y 12 por ciento. De tal modo, no sólo los salarios devengados son menores en la 5 de mayo, sino que hay una mayor dependencia de diversas fuentes de ingreso.

Por consiguiente, las unidades domésticas enfrentadas con ingresos bajos e inciertos deben diversificar sus fuentes. La madre tiene que ofrecer sus servicios como empleada doméstica, preparar y vender comida o participar en otras formas flexibles de ganar dinero. Es posible que a los hijos más grandes también se les pida que realicen un trabajo informal o que entren en definitiva al mercado laboral si las dificultades económicas persisten.³² Los niños menores, del grupo de edad estudiado, trabajan también, aunque de toda la muestra sólo 14 tenían que hacerlo sobre una base regular. Con excepción de cuatro, sufrían dificultades en la escuela por razones obvias. No obstante, no todos los tipos y cantidades de trabajo desempeñado por niños de esta edad son perjudiciales para su aprovechamiento escolar. Parece que no hay resultados adversos cuando el trabajo de un menor se considera como una ayuda muy apreciada pero no indispensable para el mantenimiento de una unidad doméstica y cuando le ofrece la flexibilidad necesaria para variar con facilidad entre el trabajo, el juego y el estudio.

Lo que sí causa un efecto adverso en la educación escolar del menor es el *ethos* familiar creado por la necesidad del grupo doméstico de regularse respecto de sus

³² Si se desea conocer información sobre los niños, la escuela y el trabajo en la Ciudad de México, recomendamos un valioso estudio realizado por Galeana Cisneros (1991).

ingresos y consumo, que es lo que suele absorber gran cantidad de energía física, emocional e intelectual. La naturaleza de la autorregulación que ejercen las unidades domésticas dicta que el trabajo familiar cambie según cambie la suerte del principal o principal(es) generador(es) de ingreso. Esto se aplica tanto al trabajo asalariado como a la pequeña empresa familiar, la cual es en especial vulnerable a los cambios en el poder de compra de los salarios de otras personas. Las industrias zapatera y de la construcción han sufrido graves recesiones en tiempos recientes, por lo que las familias que se autorregulan no pueden depender de los beneficios que se otorgan a los empleados públicos o a quienes trabajan en organizaciones grandes (como el Seguro Social). Así, no es sólo la pobreza la que condiciona a la familia que se autorregula, sino lo que autores como Kay y Mott (1982) llaman “apuros”, es decir, la experiencia de inestabilidad, sufrimiento, dureza económica, privación, inseguridad de las circunstancias y falta de redes de seguridad externas que no sean la familia misma (pp. 138 y ss.). Dado que en esta zona la familia suele ser la unidad doméstica, la autorregulación interna es la forma más común de protección contra la crisis.

En primer lugar, la autorregulación requiere que se tomen decisiones que subordinan al individuo a las necesidades de la familia. Sus miembros tienen muy poca independencia dentro del hogar, ya que están sujetos a las demandas que la unidad doméstica total ejerce sobre ellos (a eso se debe que los jóvenes busquen un poco de libertad fuera del hogar, por ejemplo, en la calle). Es posible que la madre deba trabajar por las tardes y los hijos tengan que preparar su comida. Tal vez el niño más grande se vea obligado a abandonar la escuela para buscar

trabajo. Podría ocurrir un mejoramiento económico en alguna de estas áreas, pero no puede dependerse de él. Las implicaciones de estos fenómenos para la educación escolar son muy importantes y se abordarán más adelante.

Las etapas a las que ha llegado el ciclo doméstico ejercen una influencia determinante en la economía de la unidad doméstica. La literatura sobre este tema abarca desde Chayanov (Chris, ¿ficha bibliográfica?), la antropología social de los años cincuenta (Fortes y Goody [1958] en especial) Chris, la obra que mencionas ¿es de Goody solo? porque es la obra que tiene completa la ficha bibliográfica; ¿es acaso de Fortes y Goody juntos? porque si es así, faltaría esta ficha bibliográfica y encontré muchos en la web, y si te refieres a Meyer Fortes, como otro autor solo entonces falta la ficha para éste, hasta la historia familiar y social que ha sido tan prolífica en los últimos 15 años.³³ Segalen (Chris, ¿ficha bibliográfica?) provee una guía muy útil sobre la relación de la economía y el ciclo domésticos, en la que se muestra que en las sociedades industriales avanzadas el punto más precario del ciclo ocurre cuando los niños mayores entran a la escuela. Luego, los aumentos de los salarios (y los beneficios del Estado) abren otra vez la brecha entre el ingreso y el gasto. Sin embargo, los hogares en los enclaves económicos menos regulados, como el Zapopan urbano, experimentan periodos más largos de inseguridad. Éstos comienzan en el punto señalado por Segalen, a menudo implican un gasto deficitario, son prolongados y se vuelven críticos sobre

³³ Véanse en especial Haraven (1987) y otros historiadores sociales revisados por él. También VEÁNSE la escuela antropológica BRITÁNICA, (VEASE KUPER , 1973 INTER ALIA PP. 120-121) PODEMOS QUITAR NETTING

todo cuando los niños están en edad escolar. Esta prolongación de la inseguridad, que llega a su punto álgido más tarde que en regiones industriales modernas, ocurre porque las condiciones de empleo no brindan un sistema de aumentos salariales o beneficios colaterales. Por todas estas razones la autorregulación en los grupos domésticos es en especial pronunciada en la etapa media del ciclo doméstico.

Hay un estrato de la población en esta zona de Zapopan compuesta por familias que no pueden recurrir al apoyo de otros parientes, por alguna crisis que afecta la integridad de la unidad doméstica, como la muerte o deserción del principal aportador de ingresos o su adicción a las drogas o el alcohol, tal vez combinada con un aislamiento radical de otros familiares. En esas circunstancias es común que la familia se desintegre y los hijos se vayan a la calle. Con mayor frecuencia, se les reubica con parientes que aceptan responsabilizarse por ellos. En nuestra muestra, seis niños de la 5 de mayo y cuatro de la Santa Elena pertenecen a familias a punto de desintegrarse o que, ya desintegradas, están ajustándose a su nueva circunstancia. Tales casos señalan la importancia, no sólo de los vínculos familiares extendidos, sino —tal vez más pertinente en este contexto socioeconómico particular— de la integración, la independencia y la solidaridad interna de la unidad doméstica. La periferia de Guadalajara no es una unidad cultural; más bien, es un lugar con segmentos de familias cuyos antecedentes provienen de otros sitios y que traen con ellas sus propias costumbres, tradiciones y recuerdos. Esta zona es como un caleidoscopio de elementos culturales constituido por las experiencias y costumbres de cada familia, que no siempre son

compartidas por los vecinos. En este ambiente no puede desarrollarse —y, desde luego, no se desarrolla— un sentido de comunidad. Por el contrario, los vecinos son vistos con sospecha. Son entidades desconocidas y el alto índice de criminalidad, alcoholismo y drogadicción fomenta una sensación general de peligro en los alrededores. Por ello, las familias se muestran recelosas y se encierran en sí mismas, ansiosas de no tener problemas con los demás. Esta desintegración social podría cambiar si surgieran organizaciones locales (véase más adelante).

En el otro extremo, existen también hogares relativamente más protegidos de las situaciones críticas, si obtienen salarios más altos que el mínimo, estables, que pueden aumentarse con bonos y se acompañan de beneficios y servicios. Como comentamos, estos hogares son más comunes en la colonia Santa Elena que en la 5 de mayo. Su relativa estabilidad también los predispone a la independencia de las fuentes de ingreso y de ayuda externa al núcleo familiar, aunque también es posible que otros dependan de ellos. Estas unidades domésticas subsisten de modo principal o exclusivo con los ingresos del jefe de familia y por lo general no se requiere el trabajo, ingreso o ayuda en las tareas domésticas de los niños. Además, éstos gozan de más independencia para jugar y estudiar. Las rutinas hogareñas son más regulares, menos impredecibles, por lo que pueden elaborarse planes a largo plazo (como construir una ampliación de la casa o ahorrar para adquirir algún objeto). Se presta más atención a los proyectos individuales, lo cual es crucial para la educación.

LA FAMILIA Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR DEL NIÑO

Aquí me propongo relacionar lo comentado sobre las circunstancias materiales de las unidades domésticas en esta zona de Zapopan con la adaptación de sus hijos a la escuela. Hasta ahora he sostenido que es necesario contemplar la dinámica de la economía doméstica para evaluar las consecuencias de la pobreza en la educación y otros aspectos de la vida familiar. Las concepciones sobre el bienestar familiar que sugieren que las familias de bajos ingresos utilizan estructuras residenciales extendidas y conjuntas para enfrentar sus precarias condiciones de vida, olvidan algo significativo: la autorregulación no requiere en forma necesaria de estructuras familiares extendidas, o siquiera de vínculos familiares extendidos no basados en arreglos residenciales. Lo más común en este caso es que el grupo nuclear doméstico se apoye en sus propios recursos para resolver sus necesidades materiales.

Ya sea causa o resultado de esa conducta, la independencia y la cerrazón económica de la familia se asocian con la apreciación de la independencia de la unidad doméstica y de los individuos que la componen. Distingo entre tres tipos principales de familias: *i)* familias casi en crisis, sin los medios necesarios para la autorregulación; *ii)* familias autorreguladas que en la mayoría de los casos coinciden con la unidad doméstica, pero que también se encuentran en una variedad de relaciones residenciales y domésticas con otros parientes, y *iii)* unidades domésticas nucleares e independientes que dependen de manera exclusiva o principal de los ingresos que obtiene un jefe de familia (hombre).

La forma en que pretendo vincular estas condiciones materiales con los factores más inmediatos que influyen en el desempeño escolar es la siguiente. Después de una breve descripción de los datos y los términos empleados, argumentaré que la familia es influida, en su relación con la educación escolar de sus hijos, por sus condiciones materiales, tanto por la importancia relativa de la escuela en relación con otros proyectos familiares como por su capacidad para proveer las condiciones necesarias para que el niño alcance el éxito en la escuela. En cada caso, los factores cruciales son: i) el interés y la capacidad para satisfacer los planes de largo alcance que requiere la educación escolar y ii) el grado de independencia y apoyo específico que se brinda al alumno para su desempeño exitoso en la escuela.

Cabe explicar algunos puntos. La asociación entre el desempeño escolar deficiente y las unidades domésticas en las que se dependía de los ingresos de uno o más miembros de la familia era muy fuerte: las probabilidades mayores que chi cuadrada (se usa la χ griega en estadística) fueron inferiores a 0.025 en ambas colonias. Poner el paréntesis como pie de página (una cifra de 0.05 y más baja es significativa). La asociación era aún más fuerte en aquellas unidades en donde otros, además del esposo-esposa, obtenían un ingreso: 0.005). La asociación entre el apoyo paterno al niño y su desempeño escolar era casi completa en ambas colonias (este hallazgo no es de sorprender, ya que corresponde con muchos estudios llevados a cabo en otras partes del mundo y concuerda con el saber psicológico sobre la materia). Por último, tampoco resulta sorprendente que la asociación entre el apoyo paterno a la educación escolar y las unidades

domésticas en las que hay dos o más aportadores principales de ingreso es también fuerte (por debajo de 0.001 en cada caso). Estas cifras son tan sólo indicadores generales de algo que ahora se expresará con mayor detalle.

En primer lugar se requiere explicar las categorías empleadas. Ya se han analizado los factores económicos, por lo que ahora aclararemos el desempeño escolar. En la información presentada en este libro, éste se refiere a la evaluación del alumno por parte de su maestro a lo largo del año escolar. En esta medida no se toman en cuenta el prejuicio del docente y otros factores y, por ende, no indica de manera necesaria la capacidad real. Sin embargo, aquí se aborda el desempeño escolar, el cual es un proceso tanto social y cultural como, por supuesto, académico. De aquí que la evaluación del maestro es, en efecto, la mejor medida del complejo total de adaptación del niño a la escuela. Ahora definiremos con mayor precisión el “apoyo para la educación escolar”. Como es obvio, éste sólo se ha clasificado de modo general para el análisis cuantitativo básico recién presentado. No obstante, con cierta dificultad, se encontró una vía que consideraba diversos indicadores.

El apoyo más directo y común es la ayuda con la tarea escolar (la importancia profunda de ésta en la relación entre el maestro y sus usuarios se verá en los capítulos 9 y 10), que es la parte fundamental de los estudios del alumno. Es, además, el núcleo de las expectativas del maestro con respecto a la participación de los padres en el avance de sus hijos; consideran que señala su cooperación con las labores del docente. Para los propósitos de este estudio, cualquier ayuda, aun rudimentaria, es indicadora del apoyo brindado al niño en el hogar (sería muy

difícil sopesar y diferenciar los diferentes grados de este apoyo en un análisis como el nuestro). En segundo lugar se considera quién es el que se encarga de proporcionar ese apoyo. En orden de mayor frecuencia se encuentran la madre, los hermanos mayores y, más rara vez, el padre u otros parientes. También hay otras actividades que puede motivarse al niño a realizar y que no son tareas escolares. La más obvia es que lea textos que no sean los libros escolares. Esta práctica, no muy extendida, de manera invariable dependía de que en el hogar hubiera material de lectura o estímulos intelectuales informales, como algunos juegos de palabras o números que los padres pueden diseñar. En la muestra sólo 10 por ciento de los padres estimulaba a sus hijos con esos juegos. Sin embargo, otros investigadores han concluido que la motivación no intelectual, como revisar las tareas o preguntar a los niños sobre sus estudios, era igual de importante que el estímulo intelectual.

Los resultados del análisis muestran que cerca de tres cuartas partes de las familias otorgaban alguna clase de apoyo a los niños, pero sólo poco menos de la mitad brindaba algo más que la ayuda mínima. Las cifras son un tanto mejores para la Santa Elena que para la 5 de mayo: 80 por ciento de los niños recibía algún tipo de apoyo (fuerte en 52 por ciento de los casos) y 20 por ciento muy poco o ninguno. En la 5 de mayo las cifras equivalentes respectivas son: 74, 46 y 26 por ciento. Es decir, la mayoría de las familias ayudaban a la educación de sus hijos, pero una cuarta parte no lo hacía.

¿Qué es lo que determina que una familia apoye o no la educación de sus hijos? Hay cuatro posibles explicaciones. La primera es que los integrantes no lo hacen

porque deben satisfacer otras demandas de su tiempo y energía. La segunda es que los padres no quieren ayudarlos a este respecto; los niños sólo van a la escuela porque los padres se sienten obligados a dejarlos allí. La tercera es, en palabras simples, que no les importa. Por último, la cuarta es que tal vez duden si es necesario o valioso intervenir en los asuntos escolares de sus hijos. Si bien en los dos últimos capítulos de este libro analizaremos las opiniones de los padres con detalle, vale la pena presentarlas ahora de manera resumida.

Las entrevistas etnográficas que realizamos indican que 100 por ciento de los padres ofrecían apoyo verbal a la educación escolar. Nada sugería que dudaran de su valor general. Como muestran los estudios de caso que implicaron una amplia investigación de ocho familias observadas durante dos años, el esfuerzo requerido para proporcionar educación a los hijos bajo circunstancias a menudo adversas, demuestra un interés general en el asunto. Los mismos datos señalan que, según los padres, si bien la educación no es condición suficiente para obtener un empleo seguro, sí es necesaria. El interés en la educación incluye, en la mayoría de los casos, el reconocimiento de que se trata de un servicio que otorga a sus hijos las calificaciones sociales requeridas, el autorrespeto por ser educado para ser tratado con cortesía por los demás y desenvolverse en el mundo moderno sin muchos problemas. La expresión más gráfica de lo anterior es la frase “para defenderse en la vida”, que es mucho más que sólo tener empleo, aunque lo incluye. Sugiere también la sabiduría material necesaria para sobrevivir a los tiempos modernos.

A pesar de reconocer la importancia de la educación, algunos padres, sobre todo

en la 5 de mayo —aunque no asociados con ningún tipo de familia en particular— afirmaron que el valor de ésta podría limitarse a la enseñanza de las aptitudes para lectoescritura y aritmética. En general el valor de la educación se abordaba en forma más instrumental en la 5 de mayo que en la Santa Elena, lo que sugiere una diferencia cultural más general entre las dos colonias, por encima y más allá de las diferencias familiares individuales. Otro indicador de las reservas de los padres sobre el valor de la educación no se refería a su importancia general, sino implicaba una crítica de la forma en que el servicio se ofrecía en la escuela específica en cuestión. Una vez más, fue en la 5 de mayo donde se expresó esta duda.

Las anteriores reservas sobre el compromiso con la educación deben tomarse en cuenta pero no se expresan en forma amplia y no parecen justificar en su totalidad la falta de apoyo paterno, la cual debe explicarse en otra forma. En general, el apoyo abierto de los padres a la educación de sus hijos es alto, pero también se requiere un gran esfuerzo para adaptar ésta a la vida familiar. Ambos hechos deben tomarse en cuenta, junto con otros dos factores: *i*) la falta de apoyo se relaciona con grupos domésticos de ingresos muy bajos y autorregulados, y *ii*) las condiciones económicas en las que viven no facilitan que se le asigne a la educación una prioridad absoluta. Por consiguiente, la principal razón para la falta de apoyo es la simple dificultad que entraña brindarlo, la cual por lo regular viene acompañada de dudas y desmotivación.

¿En qué formas las características de la familia autorregulada afectan el desempeño escolar de los niños? En primer lugar, éstos aprenden a vivir bajo

circunstancias materiales y afectivas cambiantes, que abarcan desde la cantidad de tareas escolares —a menudo no supervisadas— por realizar hasta la mucha o poca atención que la madre puede otorgar. Sería falso declarar que en tales hogares no hay organización; más bien, la organización requerida por las familias autorreguladas es del tipo que niega el sustento y la independencia más propicios para un desempeño escolar exitoso.

En estas familias autorreguladas los factores emocionales entran a formar parte de la experiencia del niño. Dos ejemplos obvios son la asignación de cargas de trabajo doméstico y los planes individuales trazados por los miembros de la familia y a los que debe dárseles carpetazo. El ejemplo más pertinente de esto último, relacionado con decisiones acerca de qué hijo debe estudiar y cuál no, toca el punto más sensible de casi todas las familias. En su mayoría, los padres no admiten que hacen tales elecciones, pues están comprometidos con la igualdad de los hermanos, incluso entre los géneros. Pero nuestros estudios de caso muestran con claridad que, aun cuando no se toman decisiones directas de sacar de la escuela a un hijo o hija en particular, los hermanos a menudo responden a la presión implícita generalizada dentro de la familia de que los que no estén a la altura del otro dejen los estudios. Para usar el término de Pierre Bourdieu se “autoseleccionan” para no ir a la escuela.

La escuela ocupa una parte considerable de la jornada de un niño: al menos cuatro horas y media en el plantel más otras dos para hacer la tarea, durante el cual se supervisa, así como la revisión de los padres cuando se acaba. Esto es más que la motivación general que debe ser parte del *ethos* familiar; se trata de

compromisos y condiciones que las familias autorreguladas no pueden hacer de manera incondicional.

Las responsabilidades de los niños no se limitan a hacer la tarea, no estorbar y ayudar en la casa. La escasez de servicios públicos, sobre todo en la colonia 5 de mayo, provoca que todos los miembros de la familia consuman tiempo y energía en una multiplicidad de tareas, como limpiar el desorden cuando explotan las cañerías, acarrear agua cuando no se cuenta con ella, ayudar a preparar alimentos con leña o carbón si no hay gas o electricidad, etcétera. En cierta ocasión una madre se topó con el enojo de un maestro porque, después de faltar dos días a la escuela, su hija regresó con la aparentemente débil excusa de que su madre había dado a luz. El maestro exclamó que cómo era posible si tenía tantos hermanos y hermanas mayores que podían ayudar. Al intentar aclarar el incidente me enteré de que la madre en efecto necesitaba ayuda, pero no quería demandar más de un hijo que de otro, así que simplemente retiró a todos de la escuela por sólo dos días. El maestro no comprendió el clima moral y afectivo de ese núcleo familiar.

Bajo esas circunstancias los niños no pueden tener una vida propia excepto cuando se escapan a la calle; además, deben aprender a manejar por su cuenta las tareas que les corresponden sólo a ellos, como la educación escolar. En el caso de la educación esto resulta difícil porque, como nos enseña la psicología del desarrollo y lo confirma la sociología, el aprendizaje en la niñez es tanto un proceso afectivo que requiere aumentar la confianza y el respeto propios como un proceso intelectual. En esta investigación se encontró evidencia de que muchos

padres, en especial las madres, están conscientes de ello; pero, aun cuando se muestre voluntad de ayudar, el cansancio y la absorción en otras tareas agotan la moral y acaban por desilusionarlas. Bajo esas condiciones es común que justifiquen su limitada contribución a la educación de sus hijos acusándolos de ser flojos, imposibles de tratar y, por tanto, no merecedores de su esfuerzo. Por supuesto, los niños pueden ser perezosos, pero a menudo eso se debe a falta de motivación y de estímulo. De nuevo, es fácil entender que los menores en esta situación se desempeñen mal en la escuela y se autodescarten para estudiar, lo que en apariencia confirma la pobre opinión de sus padres.

Tampoco sorprende que los maestros de este tipo de niños afirmen que en sus hogares no se le brinda atención suficiente a la educación. A menudo hablan con desprecio de que los padres no aprecian el valor de ésta. Esto implica haber mal entendido la situación familiar. La educación debe sopesarse en relación con otras necesidades. Como hemos visto, es raro que se dependa del menor como aportador de ingresos, pero sí debe ayudar con los deberes del hogar o, simplemente, divertirse. Casi todos los padres consideran que la escuela es el lugar donde los niños deben estar, al menos entre las edades de seis a 11 o 12 años, no sólo con el fin de aprender, sino también (y esto lo sé por comentarios más que por investigación sistemática) para que no estorben en la casa ni vaguen por las calles. Empero, si a esos niños no se les otorga ayuda y motivación explícitas en su hogar, acabarán por tener problemas en la escuela, que causarán más problemas a sus padres de los que habrían enfrentado si los hubieran ayudado desde el principio.

Tal vez por esta razón pero, por lo que se ha dicho, también por un interés general en la educación, los padres realizan esfuerzos considerables para ajustarse a ella. En las familias autorreguladas lo hacen a pesar de las adversidades. A continuación analizaremos algunas de sus estrategias.

En 25 por ciento de las entrevistas los padres expresaron su preocupación por no poder ayudar a sus hijos con los estudios. La mayoría sentía que la ayuda que sí lograban darles era de un valor limitado, pero seguían prestándoselas, lo que indica que hay conciencia del papel tan positivo que los padres juegan en el desarrollo educativo de sus hijos. La ayuda suele describirse, en lo que se refiere a las tareas, como “ayudarlos con lo poco que uno sabe”; también, que el principal deber de los padres es animarlos a hacerla. En algunos hogares incluso se usaron las palabras “estímulo” y “motivación”.

A pesar de las dificultades para proporcionar apoyo a los estudios de los niños en las familias absortas por las tareas y preocupaciones de asegurar ingresos regulares, se diseñan estrategias orientadas a intentarlo. Algunos alcanzan el éxito, como lo indican los casos conocidos de manera individual y el hecho de que no hay una correspondencia exacta entre este tipo de familia y el desempeño escolar negativo. ¿Cuáles son estas estrategias? La más común y directa consiste en delegar la supervisión de las tareas de los niños a los hermanos mayores. Algunos investigadores sostienen que éste no es un buen sustituto de la dimensión afectiva que la madre suele proporcionar, pero en este estudio no se descubrió evidencia ni en pro ni en contra de tal afirmación. La ayuda materna y de los hermanos interviene en todos los tipos de familia. No obstante, la cercana

relación entre la ayuda en los estudios y el éxito escolar es real, sin importar hasta qué grado intervinieron los hermanos.

Otra técnica de ayuda es organizar el tiempo necesario para estudiar entre los varios hijos. Como ya se destacó, en las familias autorreguladas la organización del hogar se sujeta en su mayoría al equilibrio del ingreso y el consumo. Dividir a los hijos en turnos escolares matutinos y vespertinos, que son menos demandantes en el aspecto académico, es una decisión que se toma de acuerdo con las necesidades de la unidad doméstica total, con miras a que los niños ayuden en casa a diferentes horas del día. Pero algunos deberes domésticos pueden tomar en consideración las tareas escolares. Por ejemplo, es común que los padres insistan en que los hijos menores hagan sus tareas al volver de la escuela, tanto para quitarla del camino y no dejarla pendiente todo el día, como porque la hora cercana a la comida es la más floja en términos de trabajo doméstico que el resto de la jornada. Asimismo, hay menos gente y, por tanto, menos distracciones.

La estrategia educativa más drástica es mantener a unos hijos en la escuela y sacar a otros, con lo que se suele favorecer a los más jóvenes, que apenas comienzan sus estudios, y a los de mejor desempeño, sean niños o niñas (no hay evidencias de discriminación de las mujeres, aunque en los sitios rurales que estudié sí la había) (Martin, 1991). Los que con mayor probabilidad no continuarán sus estudios son aquellos con un mal aprovechamiento, sea cual sea su edad o sexo. Según se ha dicho, el retiro de la escuela, en forma temporal o definitiva, es más común en las unidades domésticas autorreguladas.

AFECTIVIDAD, EL CLIMA MORAL DE LA FAMILIA Y LA INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD DE BASE CRISTIANA

En las familias menos sujetas a las demandas de que el grupo doméstico actúe como una unidad autorreguladora, los niños pueden contar con una rutina familiar más consistente que les concede la independencia y la atención necesarias para su buen desempeño en la escuela. Pero el soporte que se les brinda, sin importar el tipo de familia, está asociado con otros elementos afectivos, entre ellos, su vigilancia explícita, la aceptación de que tienen necesidades especiales, en vez de tratarlos como meros contribuyentes a la solidaridad familiar, y la asignación de independencia para seguir sus estudios con un máximo de ayuda y una mínima distracción de índole material. (En el terreno estadístico la asociación entre los factores mencionados es alta, menos de 0.001, según la medida de asociación chi cuadrada.) En este tipo de familias se palpa un *ethos* cercano al “individualismo afectivo” de Lawrence Stone (1977) o la “intimidad” al estilo familiar de Philippe Ariès (1962). Pero, como he señalado: *i*) hay precondiciones materiales para esta configuración cultural y *ii*) su surgimiento no sólo depende de condiciones materiales, sino de su formulación en ideologías que circulan en la sociedad en general.

Describamos primero las características de la configuración cultural, mismas que se asocian en particular con las familias que brindan mayor apoyo a sus hijos y, por tanto, se encuentran más a menudo, aunque no de manera exclusiva, en las unidades domésticas no autorreguladas. Más aún, en la colonia Santa Elena se elaboran con mayor coherencia como parte de un conjunto general de ideas. Es

probable que eso se deba al mayor impacto en la colonia de un movimiento social cristiano (véase más adelante). Por consiguiente, para desarrollar las ideas me concentraré en los datos obtenidos en ella. La mayor parte proviene de los padres de cuatro familias seleccionadas para estudios de caso. Ésta se consideró la mejor manera de presentar lo que, en esencia, es un material cualitativo.

La primera característica es el comentario explícito de que se necesita apoyar al niño en su educación y establecer un compromiso con la escuela misma (recordemos que su escuela es en particular demandante). Los ejemplos más obvios de este apoyo consisten en asistir a las reuniones de padres de familia, revisar las tareas, preparar los refrigerios de los niños (y en ocasiones llevárselos durante el recreo para poder observarlos) y cuidar su apariencia personal.

El compromiso con la educación formal de los niños influye y es influido por otros aspectos de su crianza.

En primer lugar, los padres de la Santa Elena son más conscientes de la diferencia entre la educación que ellos recibieron y la que le dan a sus hijos. Además de sentir que sus propios padres y madres no se ocuparon mucho de la educación formal de sus hijos, prevalecen diferencias importantes en cuanto a la educación informal. Los padres de la colonia Santa Elena aclaran que atienden con más cuidado las necesidades afectivas de sus hijos. Las madres en especial desean que sus hijos e hijas las vean como amigas en quienes se puede confiar sin las anticuadas distancia y formalidad con las que ellas fueron criadas. Destacan que es necesario jugar con sus hijos y permitirles que tengan su propio

espacio y tiempo para jugar sin interferencia de los adultos. En cerca de 10 por ciento de las familias visitadas se aprecia de manera consciente que la niñez es una etapa específica de la vida con requerimientos particulares y que “se es niño sólo una vez y deben ser felices”.

Proporcionar un escenario especial para el niño no sólo significa la creación de éste sino también la protección de influencias negativas dentro y fuera del hogar. Tres cuartas partes de los padres de Santa Elena intentan por todos los medios mantener a sus hijos fuera de las calles (en comparación con la mitad que hacía lo mismo en la 5 de mayo). La calle es considerada como un sitio peligroso y corruptor, y es cierto: hay una alta incidencia de drogadicción, asaltos y violaciones en el barrio. Sin embargo, es difícil aislar por completo al hogar del mundo exterior y los padres, a la vez que procuran vigilar a sus hijos, usan la televisión como un medio para mantenerlos adentro el mayor tiempo posible. Con respecto a las influencias trastornantes en el interior del hogar, la principal es el conflicto entre los cónyuges. Los padres, con el fin de proteger a sus hijos de éste, controlan su enojo, ponen buena cara en su presencia y dejan el pleito para la noche, ya que los niños se van a la cama. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado al investigador por los propios niños, dado el confinamiento en pequeños espacios, ellos se dan perfecta cuenta de las discusiones.

La intención de proporcionar apoyo emocional a los hijos no significa que éstos no sean castigados cuando su conducta es intolerable. Sin embargo, aquí también se perciben cambios importantes en la conducta castigada y en los métodos utilizados para corregirla. Las entrevistas y estudios de caso efectuados en la

colonia Santa Elena revelaron que las conductas menos toleradas son la falta de aplicación y el mal comportamiento en la escuela, la conducta antisocial y agresiva en el hogar y la mentira. Esta última saca a relucir la falta de confianza de los hijos en sus padres, lo que perjudica la relación especial que ellos intentan construir con sus hijos. Lo mismo se aplica a la segunda forma de conducta intolerable. El interés en el comportamiento en la escuela tiene que ver con un pacto entre padres e hijos. Si se toma en cuenta lo antes dicho acerca de los costos directos e indirectos de la educación escolar para los padres, el pacto debe entenderse como sigue: “Nosotros los padres hacemos un sacrificio considerable para que puedas asistir a la escuela, lo cual sólo a ti te beneficia; lo menos que puedes hacer es traernos buenos resultados, la prueba de que nuestro sacrificio vale la pena”.

Si lo que se castiga es la conducta derivada de circunstancias diferentes de las del pasado, los padres han cambiado de manera consciente sus ideas sobre los castigos. En su niñez, a ellos se les aplicaban castigos físicos, con poca o ninguna explicación sobre la ofensa cometida. Bastaba que supieran lo que no era aceptable en la manera más directa. Los padres de hoy resaltan que quieren que sus hijos comprendan por qué se les ha castigado. Si las palabras no son suficientes se les aplican castigos no físicos, como no permitirles ver televisión. Sólo en última instancia se aplica un castigo físico.

Lo anterior se refiere a las intenciones conscientes de los padres. Sin embargo, éstas suelen ser saboteadas por la realidad, como en el caso en que se intenta aislar a los hijos de los desacuerdos entre sus padres. En lo que se refiere al castigo, las contradicciones entre los ideales (la confianza y la explicación) y la

realidad (los golpes irracionales), con seguridad causan conflicto en el niño. Los padres se mortifican por sus cambios de conducta hacia sus hijos y los sobrecompensan con mimos. Los niños llevan este problema a la escuela, al igual que la agresividad despertada por los golpes.

Ya señalamos varias veces en este libro que hay diferencias significativas entre las dos colonias. Una de ellas es el carácter explícito de las actitudes hacia los niños y la educación. Unos comentarios con respecto a esta y otras diferencias sacará a la luz un importante factor final que explica las influencias familiares en la educación escolar de sus hijos y llevará a la conclusión de este capítulo.

La diferencia más obvia son las condiciones de vida relativamente más pobres de la colonia 5 de mayo. No sólo son más bajos en promedio los salarios, sino que la proporción de unidades domésticas que depende de dos o más ingresos es más alta. La segunda diferencia principal es la calidad de la provisión de educación, que se acompaña por una proporción más alta de niños reprobados y de desempeño más bajo. He sugerido que la explicación de esta segunda diferencia reside en parte en el hogar y en parte en la escuela. Es difícil determinar cuáles son las proporciones exactas, pero puede mencionarse un área de probable influencia escolar.

Se recordará que la proporción de familias que brindan apoyo educativo a sus hijos es menor en la 5 de mayo que en la Santa Elena, pero, en términos de resultados —en esencia, el desempeño escolar—, esa limitada diferencia parece convertirse en una considerable, tal vez surgida de la escuela misma. Se ha

comentado su falta de adecuación en varios aspectos. No es de sorprender que en la 5 de mayo los padres sean más críticos y menos responsables ante las demandas de la escuela. Por su parte, los maestros no parecían muy ansiosos de iniciar una relación más estrecha con ellos, por lo regular representados en los estereotipos que la clase trabajadora tiene de la clase media. Esta actitud provocó además la subestimación de los alumnos y la falta de estímulos, evidente en la menor cantidad de tareas que les dejaban. Se ha reconocido con amplitud que una situación como ésta afecta en gran medida el aprovechamiento escolar.³⁴ Los niños no sólo no son estimulados por los maestros, sino que no se estimula a las familias a motivar a sus hijos en el hogar en el grado requerido en la colonia Santa Elena. De tal modo, el apoyo a la educación es menos directo en la 5 de mayo que en la Santa Elena (aunque no menos asociado con el éxito escolar) y menos efectivo como consecuencia de la mala relación entre el hogar y la escuela.

La diferencia final entre las dos colonias radica en que en la Santa Elena hay una cultura familiar centrada en la educación de los niños más acentuada que en la 5 de mayo. En los años setenta, en la primera surgió un movimiento cristiano radical. Sería difícil demostrar de manera definitiva que este movimiento explica las visiones en particular consolidadas e integradas de los niños, las relaciones familiares y la escuela en la Santa Elena. Sin embargo, la similitud de las opiniones sobre estos asuntos y las difundidas por medio del movimiento son

³⁴ Véase, por ejemplo, Rutter y colaboradores, 1979. También hay otra literatura muy efectiva sobre la escuela, como son los estudios de Heynaman y Loxley, 1983; Cohen y Rossmiller, 1987.

asombrosas. Por tanto, es razonable suponer que hay una fuerte conexión.

Este movimiento cristiano es parte de la creación de las comunidades de base que proliferaron en la periferia de Guadalajara en la década de 1970.³⁵ Trajo consigo un fuerte impulso para mejorar las condiciones de vida de la colonia y el movimiento de la teología de la liberación, que movilizó a la comunidad para resolver diversos problemas relacionados con la calidad de la vida material y espiritual, inspirándose en la ideología de Paulo Freire. Aunque sólo una pequeña proporción de familias participaba de modo activo, la ideología del movimiento circuló en forma amplia, sobre todo desde el púlpito de la única iglesia del barrio, donde predicaban los sacerdotes implicados (hasta que activistas de derecha los expulsaron de la parroquia). El movimiento cristiano abarcaba muchas actividades: presión a las autoridades para que mejoraran los servicios públicos, programas locales de generación de empleos, grupos organizados para analizar problemas familiares. Se prestaba atención especial al combate a la drogadicción y el alcoholismo, en especial entre los jóvenes. La ideología del movimiento destacaba la importancia de la igualdad entre los sexos y el fomento de la calidez afectiva entre padres e hijos, al igual que el carácter prioritario de la educación, para lo que se construyó una escuela nueva en la colonia y se iniciaron programas de educación no formal.

El Movimiento Base Cristiana causó gran impacto en Santa Elena, aunque su

³⁵ Además de los relatos de primera mano, la información sobre la Comunidad proporcionada en este capítulo se basa en gran medida en la tesis de Quintana (1980).

influencia se extendió a los barrios circunvecinos. Entre la población expuesta a él, su mensaje se asimiló con mayor claridad en las familias libres de las presiones de la autorregulación, como lo indica el hecho de que su ideología fuera expresada con más coherencia entre ellas. Pero la existencia de algunos elementos ideológicos de las comunidades de base en otras familias demuestra que las ideologías no se limitan a aquellos predispuestos a apropiarse de ella por sus condiciones de vida particulares. Es significativo que en ambas colonias hay más familias que apoyan de forma activa la educación escolar de sus hijos que familias no autorreguladas. Esto puede indicar la penetración del movimiento cristiano o de otras ideologías con un cierto grado de independencia o influencia en las condiciones específicas de la familia.

Muchas de las ideas del movimiento, aunque en forma más radical, son similares a las exhortaciones seculares para el mejoramiento de la vida familiar que circulan en las estaciones públicas de radio y televisión (a las que incluso las familias de bajos ingresos tienen acceso). Sin embargo, la especificidad de la enseñanza de la ideología del movimiento social cristiano explica la circulación de conceptos más integrados y explícitos sobre la educación y socialización de los niños en la colonia Santa Elena que entre sus vecinos de la 5 de mayo. Por tanto, la influencia de este movimiento debe tomarse en cuenta al analizar la diferencia entre el apoyo educativo posiblemente menos intenso y consolidado, y con seguridad menos efectivo, que se brinda a los niños de la 5 de mayo en comparación con los de la Santa Elena.

REFLEXIONES FINALES

Al tratar un tema tan complejo como el estudiado en este capítulo, resulta imposible cubrir todos los elementos necesarios para dar una explicación completa o hacer justicia por igual a todos los factores analizados. Procuré concentrarme en los factores principales que explican las influencias familiares sobre el desempeño escolar del niño. La sola conexión entre pobreza y bajo aprovechamiento escolar no nos ofrece una visión interna suficiente de la manera en que se relacionan los dos factores. Además, ignora las variables intermedias, obviamente más influyentes, que se localizan en la esfera afectiva de la vida familiar. Pero los estudios en gran medida empíricos del proceso escolar, si bien toman en cuenta una gama de variables definidas con más precisión, no contextualizan de modo suficiente las condiciones familiares de vida ni la dinámica familiar. Por tal razón, en este capítulo se recurrió a la ayuda de estudios sociohistóricos y antropológicos sobre la unidad doméstica y la familia en los mercados laborales capitalistas no regulados dentro de una sociedad industrial en desarrollo.

La afirmación de que bajo esas condiciones urbanas es posible el surgimiento o el renacimiento de estructuras familiares extendidas que se asocian con la economía campesina, resultó engañosa. Se demostró que es un indicador muy imperfecto de otro proceso que sí parece tener vínculos con la economía campesina —la regulación de la incertidumbre económica— mediante la administración del ingreso y del consumo *dentro* de la unidad doméstica, funcionando como tal. A las unidades domésticas que emplean varias estrategias para absorber el impacto de las incertidumbres económicas provenientes de condiciones de trabajo y mercados de trabajo no regulados se les llamó unidades domésticas

autorreguladas. Se vio que en las familias que funcionan de este modo se encuentran las condiciones menos propicias para el éxito escolar. Ello se debe en parte a la falta de “una declaración universal de independencia” de los niños, que les diera la tranquilidad y la autonomía para responder ante las demandas de la escuela. En esos hogares no había tampoco atención consciente y motivación para el estudio. No obstante, aun las unidades domésticas autorreguladas eran capaces, mediante el uso de ciertas estrategias, de superar las condiciones adversas de las que estaban libres los hogares no autorregulados. En los hogares de clase trabajadora con ingresos más altos, seguros y regulares, tal vez con beneficios extra, los niños gozaban de mayor libertad de las demandas de sus padres sobre su tiempo y energía y de trastornos de sus rutinas de estudio y sus planes. Además, contaban con el apoyo de sus padres a este respecto, lo que se aunaba a una forma de crianza centrada en los hijos de modo más explícito.

Tales circunstancias han alcanzado un grado de consolidación ideológica que en la localidad se observa en las orientaciones familiares de las comunidades de base cristianas de Santa Elena, y que en el ámbito nacional son palpables en las diversas manifestaciones de la importancia de una orientación familiar íntima y centrada en el bienestar del niño. Dada la precariedad y los peligros que se viven en la periferia urbana, no resulta difícil comprender por qué esta ideología echó raíces. Por último, la estima y confianza que los padres de familia sienten por la escuela, en combinación con la fuerza de sus demandas sobre niños y padres, se consideraron factores relevantes para el buen aprovechamiento escolar. Este tema se tratará en el siguiente capítulo.

Capítulo 7

El mundo del niño dentro y fuera del salón de clases

INTRODUCCIÓN

El análisis se vuelca ahora hacia la perspectiva del niño sobre la educación escolar. Dado que la escolaridad se dirige a los niños, tratar este aspecto requiere dos capítulos. En el primero se introduce el tema y se trata la respuesta del niño ante las características físicas e institucionales de la escuela, así como las relaciones entre los menores. El siguiente capítulo versa sobre sus relaciones con el maestro.

En las sociedades industriales avanzadas el carácter inevitable de la educación básica está marcado por la ley y la costumbre desde hace al menos 100 años. El hecho de basar la educación escolar en el corazón de la sociedad industrializada constituye el punto de partida de la mayoría de los estudios sobre sociología de la educación. Los funcionalistas consideraron a la escuela como el mecanismo mediante el cual el niño realiza el tránsito de la vida privada a la pública.³⁶ Los radicales y los neomarxistas la identificaron como el aparato más importante del Estado moderno para incorporar al individuo al sistema central de valores o a la

³⁶ El ejemplo más claro de la posición funcionalista sobre el papel de la escuela en la socialización del niño se proporciona en Parsons (1961).

ideología de la sociedad.³⁷ Los estudios sobre la política social de la educación, centrados en problemas de ausentismo o de descontento de padres e hijos para con la escuela, dan por sentado que la asistencia a ésta es ineludible.³⁸ Este principio central de los estudios educativos, la naturaleza obligatoria de la escuela, es justo lo que no debe darse por hecho cuando se analiza la educación escolar en zonas en desarrollo. En efecto, uno de los temas centrales del presente estudio fue que es muy problemático para muchas familias.

Con el término problemático quiero decir que la educación escolar no es considerada como ineludible o inevitable en el mismo grado por todas las secciones de sus usuarios. En parte depende de la cantidad de recursos materiales de que dispongan las familias para financiar sus costos directos, así como los indirectos, por ejemplo, la falta de participación del niño en la fuerza laboral. Lo importante no es sólo qué *cantidad* de dinero se gana o las horas que se trabaja, sino la *manera* en que se obtiene el ingreso. En otras palabras, las horas que se trabajan pueden ser menos importantes que la calidad de la vida familiar como resultado de la organización de la unidad doméstica. La evidencia presentada en el capítulo anterior lo confirma. Otra consideración es el límite que debe cruzarse entre las decisiones privadas y las regulaciones públicas relacionadas con los niños: sus derechos y deberes con respecto a la educación y

³⁷ Corrientes ejemplificadas por Bernstein (1975); Bowles y Gintis (1976); Bourdieu y Passeron (1977), y Apple (1982).

³⁸ Véanse, por ejemplo, Galloway y colaboradores (1982) y Reid (1986).

la prohibición de que desempeñen un trabajo remunerado. La familia debe atender no sólo su propia reproducción sino su relación con los servicios sociales y las leyes. De tal manera, la seguridad material y su nivel de integración o incorporación a la estructura social, indican cuán problemática puede ser la escuela para una familia. La precariedad del trabajo asalariado y la insatisfacción con la oferta del servicio educativo alejan por lo menos a la mitad de sus usuarios. Para ellos, la educación escolar no tiene el carácter inevitable que se ha ganado entre la inmensa mayoría de sus contrapartes de los países industriales avanzados.

Hay muchas razones para lo anterior. Entre los indígenas puede deberse a que no dependen en igual medida del trabajo asalariado ni consumen tanto como otros grupos en los que predomina el trabajo remunerado. Esto puede ser reforzado por la resistencia política consciente a incorporarse a la sociedad en su corriente principal. En el caso del occidente de México la situación es menos extrema. Como vimos, el compromiso con la educación pública es casi universal y es claro que los padres piensan que mandar a sus hijos a la escuela es un derecho y un deber. Sin embargo, el abandono en la práctica de este compromiso indica la calidad subordinada de la educación escolar. En el capítulo anterior comentamos que simplemente no se rinde la declaración unilateral de independencia de la escuela. En este capítulo nos ocupamos del impacto de esta naturaleza subordinada de la educación escolar sobre el niño, tanto dentro como fuera del salón de clases.

En breve, analizaré que cuando a los niños se les enseña —en la escuela y el

hogar— que la educación escolar es obligatoria, la experimentan de forma algo diferente. En el capítulo anterior vimos que las restricciones de administración de la unidad doméstica bajo condiciones económicas precarias e inseguras limitan la trayectoria escolar de los niños, quienes son desatendidos a veces por largos periodos. Algo notoriamente similar ocurre en la escuela. Si bien la educación se orienta hacia el planteamiento de preguntas y respuestas correctas, lo cual hace al alumno dependiente de la aprobación del maestro, ésta es racionada de modo inevitable por las desoladas condiciones que imperan en el salón de clases. Además, no se vigila de cerca a los alumnos durante el recreo y en la mayor parte de su tiempo libre. Estas dos condiciones los dejan abandonados a su suerte, aun cuando se ven restringidos por demandas generales sobre su desempeño escolar y su comportamiento social. También deben tomarse en cuenta las tensiones entre padres y maestros por la asignación de responsabilidades con respecto a los estudios del niño. La experiencia predominante de la educación escolar no es una aventura cooperativa dirigida al desarrollo del niño, sino ambigua o conflictiva y alienante en la que el niño es zarandeado por las dobles normas y las sospechas de las figuras adultas significativas en casa y en la escuela. En este campo de conflicto el niño se escabulle de las presiones cuando es posible o asume una actitud tan sólo práctica frente a sus estudios. Su enfoque se opone al compromiso que la educación escolar exige para desempeñarse con éxito.

El problema principal al estudiar a niños es la dificultad de penetrar en su mundo, ver las cosas desde su perspectiva. Se sabe que la gente esconde algunos aspectos de su vida ante los intrusos. En el caso de los niños, el repudio habitual

de su perspectiva por parte de los adultos provoca que se guarden sus puntos de vista y sus motivos. El hecho de que no siempre se dan cuenta de que lo hacen agrava el problema. Si en el hogar es ventajoso que escondan sus motivos, en la escuela es casi una condición existencial que tejan una red de subterfugios y pautas subculturales de conducta, como se ha observado con frecuencia. En este capítulo los describiremos y analizaremos.

A pesar de las dificultades anteriores, es ineludible comprender el mundo del niño para explicar el fenómeno de la escuela. A fin de cuentas, las esperanzas, aspiraciones y proyección de la familia hacia el futuro, por un lado, y el éxito del esfuerzo educativo, por el otro, dependen del comportamiento y los motivos de los niños. La metodología para entenderlos no admite atajos, demanda la dedicación de largos periodos de tiempo a los niños y la voluntad y capacidad para identificarse con ellos, aunque sea como adulto.

Los niños de primaria han recibido mucha menos atención que los estudiantes de secundaria. Quizás ello se deba a que es más fácil hablar con éstos y a que su propensión a formar grupos subculturales de pares los hace más identificables como grupo social (tendencia en particular atractiva para los estudiosos de la cultura moderna, en la cual tales subculturas han tenido una marcada influencia sobre las sociedades contemporáneas). Es muy difícil caracterizar el mundo social de los niños dado que su dependencia física y emocional de los adultos de manera necesaria limita el grado en el cual forman el mismo tipo de identidad común que los jóvenes más grandes. La dependencia relativa de los niños con respecto a los adultos provoca que la investigación acerca de ellos sea más

psicológica que sociológica; la naturaleza parece ejercer mayor influencia que la crianza en este punto del ciclo vital. De todas formas, no sólo las variantes sociales de la crianza generan consecuencias directas sobre la vida individual y colectiva de los niños, sino que los más chicos sí poseen un cierto grado de independencia y diferencias cuyo grado y tipo presentan un terreno fértil para el estudio social. No obstante, la escasez de esos estudios en general y su virtual inexistencia en los países emergentes, significa que nos encontramos en un terreno casi virgen al estudiar a los niños de primaria dentro y fuera de la escuela.³⁹

LA ESCUELA: ORGANIZACIÓN, CONDICIONES FÍSICAS Y DISCIPLINA

Como el lector habrá concluido con la lectura de capítulos anteriores, la educación pública en México está sujeta a críticas generalizadas. Se le ataca por sus bajos niveles académicos —de los cuales se culpa sobre todo a los maestros—, de debilidad en el contenido curricular y de deterioro en su infraestructura material: edificios y equipo. Se escuchan muchas menos críticas acerca de la casi total ausencia de actividades extracurriculares, aspecto en que las escuelas mexicanas divergen de manera particular de las escuelas de los países industrializados y de algunos en desarrollo. En las escuelas estudiadas en esta investigación (y no son la excepción de la mayoría del país), no había actividades deportivas y las

³⁹ Notables excepciones en los salones de clase ingleses se comentan en Measor y Woods (1984) y en Ghaye y Pascal (1988). Véanse también el libro clásico sobre niños de primaria de Opie y Opie (1959), así como el de Davies (1982).

culturales se limitaban a breves lecturas en las ceremonias escolares semanales y preparaciones repentinas para festejos específicos, por lo general restringidos a piezas oratorias y bailes folclóricos. En el currículum prácticamente no se mencionan las actividades musicales, artísticas, dramáticas o de educación física. Se desconocen las realizadas fuera del horario escolar; de todas maneras, sería imposible organizarlas dado que un turno sigue de inmediato al otro y el segundo termina a una hora que resultaría inadecuada.

Las actividades extracurriculares se ven impedidas por la brevedad de los turnos, la falta de capacitación de los maestros, su falta de tiempo y de incentivos para promoverlas y participar en ellas y, por supuesto, la pobreza de las instalaciones y otras facilidades. La falta de fines no estrictamente académicos afecta la vida escolar al limitar la mayoría de las oportunidades que por lo regular se consideran esenciales para fomentar que alumnos y padres tengan un sentido de pertenencia y de identificación con la escuela. Restringir las relaciones con la escuela a asuntos sólo académicos y en cierta medida funcionales y encaminados a los exámenes, empobrece la cantidad y diversidad de posibles lazos con la escuela. Con ello, las percepciones de alumnos y padres sobre la escuela y el uso que hacen de ésta son también estrechas y materiales. Tal vez en reconocimiento de la pobreza de esta área de la vida escolar se han aplicado dos programas, el de “Actividades Culturales” y el de “Escuela Digna”, más bien impuestos desde arriba, tardíos, tacaños y, por eso mismo, de impacto mínimo. A continuación analizaremos con detalle las implicaciones de la exclusión de los intereses extracurriculares de los alumnos.

Uno de los aspectos de la educación pública mexicana que muestra de manera más patente su tan criticado descuido es el abandono en que se encuentran sus edificios y equipos. Podría pensarse que los niños que provienen de hogares pobres no serían muy exigentes con las condiciones físicas de las escuelas. En efecto, en sus comentarios acerca de su plantel, ésta no aparece como su preocupación principal y tampoco juzgan el medio de escasos recursos en la misma forma en que los adultos podrían hacerlo; pero esto no quiere decir que no estén conscientes y no critiquen las diferencias en estas condiciones, aun si cuentan con información limitada sobre la cual basar sus críticas. En entrevistas formales y en comentarios espontáneos, los menores mostraron una perfecta comprensión del estado físico de sus escuelas en comparación con otras. Entre los alumnos de la Justo Sierra y la Benito Juárez, las características físicas más apreciadas eran la calidad de los edificios, en particular el estado de las paredes y el mantenimiento general, el tamaño del campo de juego, la seguridad de los alrededores, las áreas verdes de la escuela (de haberlas) y lo adecuado de los mesabancos, pizarrones y el equipo escolar en general. Los comentarios sobre las condiciones físicas fueron más marcados en la Justo Sierra que en la Benito Juárez. Casi un tercio de los 29 alumnos entrevistados en la primera hablaron de aspectos específicos de su escuela, la vegetación y los alrededores como puntos en favor de la suya o de comparación entre escuelas conocidas. El porcentaje equivalente fue un poco más bajo entre los 22 alumnos de la Benito Juárez: una quinta parte expresó este tipo de comentarios.

Aunque la Benito Juárez se encuentra en condiciones mucho peores que la Justo

Sierra, resulta curioso que los alumnos de la primera no manifestaran mayor tolerancia hacia su medio ambiente que los de la segunda. En este sentido, los niños divergen de sus padres (ver próximo capítulo). Eso podría implicar que, si bien las características físicas sí forman parte de su evaluación de las escuelas, cobran un significado diferente del que podría imaginarse. La relativa inferioridad de las condiciones de la Benito Juárez se refleja en la evaluación de los padres de sus escuelas. Pero, aunque en un sentido sus hijos se encuentran en una posición mejor para juzgar dichas condiciones, puesto que son ellos quienes viven sus comodidades e incomodidades, la mayoría podría no estar dispuesta a realizar comparaciones. Durante la investigación se observó que los niños sentían el frío del invierno, la luz eléctrica era insuficiente, los mesabancos incómodos y frágiles y los baños repulsivos (¡hasta hacían bromas sobre ellos!). Pero a pesar de todo no mostraban un sentimiento de privación ni la disposición de pensar que pueden encontrarse en una situación peor que otros. Es posible que la incomodidad de su propia escuela, que han aprendido a aceptar, sea menos amenazante que las incomodidades desconocidas de otras. Los alumnos que se quejan de sus escuelas tienden a hacerlo al compararlas con otras que conocen. Parece que los niños funcionan bajo el viejo principio de que “más vale malo conocido que bueno por conocer...”, a menos, desde luego, que se conozca algo mejor.

Sin embargo, en la mayoría de los alumnos, un cierto grado de identificación con su escuela (limitado, como veremos) puede hacer que las evaluaciones de las características físicas sean subjetivas, como sucede de manera más general con las evaluaciones de los alumnos de sus planteles. La disposición general de los

niños hacia sus escuelas sugiere que en verdad se identifican con la suya, aunque al dar su opinión sobre aspectos específicos puedan ser muy críticos acerca de lo que ocurre en ella. Por tanto, al formularseles la pregunta general de si les gustaba su escuela o no, sólo una proporción muy pequeña (dos por ciento) de alumnos de ambos planteles expresaron su malestar. La validez de esta opinión es dudosa, ya que más de una quinta parte de todos los alumnos prefería estar en otra escuela conocida. Hubo muy poca diferencia entre los dos planteles en la distribución de tales expresiones de disgusto, aunque en el primer año escolar fueron menos que en el segundo; y es que aquí casi no se conocen otras escuelas. Por tanto, sigue en pie el cuestionamiento de qué es lo que ocasiona la insatisfacción. Aun en las cuatro quintas partes de alumnos que no preferían estar en otras escuelas, las áreas de descontento se hacían evidentes al examinar con mayor detalle aspectos específicos de la vida escolar. Comenzaré con cuestiones relativas a la disciplina escolar en general y luego volveré al salón de clases, en lo que se refiere a sus aspectos disciplinario y de aprendizaje, así como a la vida social del alumno dentro y fuera del aula.

La mayoría de los alumnos de las dos escuelas (80 por ciento) afirmaron que les caía bien su director(a). No hubo una diferencia significativa a este respecto. De aquellos que expresaron su agrado, dos tercios no dieron razones. Los demás mencionaron las siguientes: en particular en la Benito Juárez, les agradaba porque les daba clases cuando su maestro no asistía y se esforzaba por ponerlos a trabajar. En la Justo Sierra, la razón principal (y la segunda en la Benito Juárez) fue la amabilidad. La otra razón importante esgrimida en ambas escuelas fue que

no los regañaba ni les pegaba. Una niña admitió que la maestra la regañó, pero con buenos resultados: “Me regañó porque no asistí a la escuela. Ahora ya no faltó”. Ahora bien, a una quinta parte de los niños no les agradaba su director(a) y en ocasiones expresaron este sentimiento con palabras fuertes. Lo que es curioso, la causa principal de su resentimiento era lo que los demás niños agradecían no encontrar en las mismas personas: mal carácter, regaños e incluso golpes.

Los niños que expresaban de manera abierta su desagrado hacia su director(a) eran, en forma invariable, los que habían tenido experiencias negativas que podrían ocasionar resentimiento. Dos ejemplos característicos fueron dos alumnos que habían sido sometidos a un castigo físico; uno fue la víctima, la otra lo presencié. El primero dijo: “No me cae bien; ¡te golpea con un cable!”. La otra describió el incidente: “No me cae bien el director. El otro día que pasé por su oficina vi que le estaba pegando a este niño. No fue nada agradable”.

Dado que en el *ethos* escolar tiene mayor significado la autoridad del maestro que las reglas del plantel, es de esperarse que los niños hagan hincapié en identificar quiénes son los maestros “buenos” y quiénes los difíciles para ver “cuán lejos pueden llegar con ellos”. Esto equivale a lo que en las escuelas inglesas se denomina *learning the ropes* (aprender las reglas). De tal modo, en México, la socialización o dimensión disciplinaria de la educación escolar en realidad no se trata de aprender una serie de reglas generales cuya aplicación inculca los valores generales dominantes de la sociedad y los asociados de forma específica con el *ethos* de una escuela en particular. Estas caracterizaciones se encuentran en las interpretaciones funcionalistas de la escuela y se considera que facilitan la

transición del ambiente personalizado de la vida privada de la familia, a la impersonalidad formal de la esfera pública. Las reglas escolares también son fundamentales para las opiniones críticas de que, tras su aplicación en apariencia neutral y universal, esconden sesgos sociales profundos. En los capítulos 4 y 8 abordo en detalle el tema del currículum oculto. Por el momento basta mencionar que la falta de procedimientos escolares estandarizados y de actividades extracurriculares deja poco espacio para inculcar valores. Tampoco hay mucha interpenetración entre la escuela y el hogar. Podría decirse que las escuelas no están altamente institucionalizadas, como tampoco lo está la relación escuela-hogar en comparación con los planteles de Inglaterra y Estados Unidos o incluso las escuelas privadas mexicanas. En tales casos las actividades extracurriculares, como las deportivas y las artísticas, tienen un alto contenido de valores, en especial religiosos, morales y nacionales, que causan un impacto profundo en sus estudiantes y comprometen a los padres en diversas maneras.

Además de que la naturaleza restringida de las relaciones entre la escuela y los padres ofrece menos oportunidades de imbuir ciertos valores, la otra consecuencia fundamental de las características descritas es que los compromisos de los niños se concentran en el salón de clases. Esto significa que su relación con su maestro hace pasar a segundo plano las que sostengan con cualquier otro adulto significativo en la escuela, aunque no debe subestimarse la autoridad final del director. El otro eje de importancia social para los niños es, desde luego, el de sus relaciones con sus compañeros. Como buena parte de ellas se entablan en el recreo, abordaré la vida social del niño mediante un breve

recuento de lo que es éste.

RECREO

La duración oficial del recreo es de media hora y se usa para jugar, descansar y tomar un refresco y refrigerio que pueden comprarse en la cooperativa o traerse de casa. En la práctica suele prolongarse más tiempo debido a reuniones de los maestros. Las ceremonias también se juntan con el recreo: una vez a la semana se rinde honores a la bandera, se canta el himno nacional, se realizan algunas prácticas tipo militar, se recitan poesías y el director o maestro encargado hace algunos anuncios. Estas ceremonias no despiertan un entusiasmo o disgusto particulares entre los alumnos, aunque sí demandan paciencia, control, silencio y resistencia durante los cerca de quince minutos que duran bajo el calor del mediodía. Un aspecto en su favor es que, al igual que los desfiles por celebraciones ocasionales, representan un cambio en la rutina diaria. En la escuela Justo Sierra hay un interés mayor en estas ceremonias, en las que alumnos seleccionados de los años avanzados portan y rinden honores a la bandera y las declamaciones se rotan entre diferentes grados. Esto brinda a los alumnos más jóvenes cierto gusto por la actuación pública frente a la escuela.

La actitud de los alumnos de primero y segundo años respecto del recreo era ambivalente. Si bien casi todos se mostraban aliviados al sonar el timbre y podían relajarse, jugar y refrescarse, había un lado oscuro de este periodo. De hecho, un tercio de los alumnos expresaron que el recreo es el principal aspecto que les disgusta de la escuela, en tanto que sólo 17 por ciento lo catalogó como el mayor

placer de la vida escolar. Aquellos a los que les desagradaba revelaron que entrañaba peligros. En primer lugar, temían que los alumnos más grandes los empujaran, los molestaran o se burlaran de ellos. Una niña lo describió bien con el siguiente comentario: "...cuando jugamos, los grandes nos tiran al suelo, esto me ha pasado muchas veces...". Otra niña se quejó: "A veces quieren pelear conmigo en el recreo y no me gusta porque termino llorando". Dos niños comentaron: "Una vez unos niños nos pegaron fuerte porque dijeron que les habíamos robado sus cosas y nos acusaron de todo lo que se les ocurrió". Incluso entre los alumnos a quienes les gustaba el recreo, esta incomodidad fue mencionada en casi todas las entrevistas y es parte de las conversaciones con ellos.

El problema se veía exacerbado por las reducidas dimensiones del campo de juego en las dos escuelas, como sucede en muchas otras, y por la intervención mínima de los maestros en los juegos de los niños. Por una parte, ello se debe a que los primeros suelen estar ocupados, tal vez resolviendo asuntos con sus colegas, representantes de los maestros o el director(a), calificando, analizando los asuntos de la escuela o simplemente conversando. Por otra parte, evitan involucrarse en los pleitos de los alumnos ya que esto puede acarrearles responsabilidades que no consideran suyas. Intervienen sólo cuando es indispensable.

Por esta razón los alumnos del primer y segundo años, de naturaleza más tímida, preferían quedarse en el salón con un pretexto u otro (incluso el castigo) o protegerse con la maestra si ésta permanecía cerca. Otros se juntaban con sus hermanos o primos mayores, los cuales eran mencionados con frecuencia y

desempeñaban un papel muy importante en las vidas de los alumnos más pequeños. Las madres de estos niños, que vivían en los alrededores de la escuela, después de entregarles su refrigerio del mediodía, se quedaban cerca de las rejas de la escuela o del patio de juegos para vigilarlos en los recreos. Esta práctica era desalentada por los maestros que argumentaban que les dificultaba controlarlos al acercarse la hora del descanso. En realidad, creo que les disgustaba la interferencia de las madres y consideraban que los mundos de la escuela y el hogar deben mantenerse aparte.

No todos los problemas en el recreo eran causados por los niños más grandes; lo mismo sucedía con los compañeros del salón. El ejemplo más obvio es la agresión de los varones contra las niñas. Setenta y dos por ciento de éstas se quejaron de que los niños interrumpían sus juegos o las agredían físicamente. Ellos, aunque en ocasiones rechazaban la compañía de las niñas, también disfrutaban al unírseles en sus juegos, no siempre para molestarlas porque, al menos en las escuelas en cuestión, ellas eran mejores para organizar juegos en grupo. Los juegos exclusivos para las niñas eran saltar la cuerda y las muñecas, en tanto que los de los varones eran el fútbol, las canicas o las tarjetas o estampas. Para dar una idea aproximada de las proporciones de participantes en las diversas actividades mencionadas, en promedio, la mitad de los varones y la mitad de las niñas se distraían en juegos sólo para su sexo, con la intervención de uno o dos niños. Cerca de un tercio de los escolares jugaba en grupos pequeños o en compañía de un solo amigo o pariente. El resto permanecía en el salón de clases o cerca de él, con maestro o sin él. Algunos preferían estar solos, una tercera

razón que explica la ambigüedad mostrada hacia el recreo.

AMISTADES

Desde el punto de vista de las actividades, el recreo es una combinación variada de actividades diferenciadas por su tipo y por la edad, número y sexo de los participantes. Pero, desde el punto de vista de los alumnos, el aspecto principal es social; tiene que ver con las relaciones con los participantes, la cual determina la inclusión en los acontecimientos o la exclusión de los mismos. Por el tono de las conversaciones con los alumnos podría deducirse que estas relaciones constituyen los problemas más difíciles asociados con el recreo y otros aspectos de la vida en la escuela. La adaptación a ésta depende sobre todo del establecimiento de amistades. Los amigos son las anclas del ajuste social a esta institución. No se trata sólo de que quieran tener a alguien con quien charlar, compartir o jugar, aunque todo esto es muy importante; más significativo es el deseo del menor de sentir que cabe en la escuela, que puede desenvolverse en ella y que es al menos tan valioso como cualquier otro alumno. La única forma en que puede adquirir esta confianza es recibirla de otros que están en la misma situación, de preferencia compañeros del mismo salón. Nada más será suficiente, ni siquiera el apoyo de los padres o de los hermanos en la escuela, aunque sí pueden convertirse en fuentes vitales de fortaleza para recuperarse de las desilusiones ocasionales.

Sin embargo, para recibir la confirmación de la aceptación de un igual, hay que ofrecer lo mismo, aunque en una forma aceptable para ambas partes y para otros

amigos reales o en potencia que estén interesados. De esta manera empieza la política de las relaciones personales en la escuela, sobre la base de la necesidad de establecer amistades a menudo lograda mediante una cuidadosa reciprocidad.

Los átomos de las relaciones sociales de los niños de primaria son las amistades individuales. Sin embargo, el término amistad abarca diferentes tipos de relación y sólo unas cuantas implican el vínculo emocional que los adultos quieren describir al distinguir entre amigos, conocidos o simples relaciones funcionales entre iguales. Hubo de dedicarse mucho tiempo a observar a los niños para que los investigadores apreciaran este hecho, así como que la mejor señal de amistad es compartir los recreos y juegos. Las relaciones de casi cualquier tipo se entablaban con aquellos a quienes se tenía más cerca en el salón de clases; de hecho, casi todas las amistades en la escuela se iniciaron por la cercanía, aunque no todos los que se sentaban cerca acababan siendo amigos. (Esto revela la importancia de diferenciar las asociaciones de los niños.) Más adelante, pueden comenzarse relaciones con niños con quienes se comparten habilidades o problemas similares o que pueden ser de ayuda mutua. En esta última categoría entran los niños que comparten útiles escolares o juguetes y los que se ayudan en maneras más complejas.

Fui testigo del surgimiento de una amistad entre dos niños que intercambiaban cosas que el otro no tenía. Jaime era muy popular, pero no tenía canicas, que era el juego del momento. Dávalos no era popular en especial, pero su habilidad con las canicas provocaba que nunca le faltaran compañeros. Jaime deseaba participar en más actividades grupales, como lo hacía Dávalos, y un nexo

creciente con éste, quien le prestaba sus canicas de vez en cuando, se lo permitió. Dado que compartían mesabanco y Jaime era bueno para el estudio, ayudaba a su amigo; además, como la maestra confiaba en que él trabajaba —lo cual era cierto en general—, desviaba su atención y encubría la pereza de Dávalos.

Por un lado, el ejemplo anterior ilustra la importancia de la reciprocidad y la amistad utilitaria entre dos menores con caracteres muy diferentes. Sin embargo, la relación no es sólo de ayuda mutua; calificarla así sería interpretarla de manera superficial. La proximidad les brindó la oportunidad de interactuar, pues sólo porque se sentaban juntos descubrieron sus mutuos intereses. Asimismo, la ayuda que prestaba Jaime en las tareas sólo en parte era producto de su propio esfuerzo. La posibilidad de desviar la atención del maestro era en gran medida circunstancial. El placer de la conspiración y el ejercicio de las habilidades de cada uno con fines sociales generó un vínculo más allá del interés individual. Si bien el materialismo, al igual que la reciprocidad, es una característica sin duda universal de las relaciones humanas, no explica con suficiencia la forma en que se desarrollan. No sólo intervienen otros mecanismos sociopsicológicos, sino que las circunstancias en las cuales surgen y se disuelven varían. En el entorno escolar la autoestima, los problemas relacionados con los estudios, la escasez de útiles, juguetes y amigos, todo ello en el contexto de un grupo grande y en muchos aspectos competitivo, hace inevitable, como sucede en las burocracias públicas, que al menos algunos aspectos de las relaciones sociales sean materialistas y fluctuantes.

AMISTAD, COOPERACIÓN Y DECENCIA

Resulta curioso que muchos observadores, entre ellos los maestros, se muestren asombrados por lo que se denomina inestabilidad en las amistades de los niños en la escuela. Se le compara con el concepto de que entre adultos las amistades son profundas y duraderas. Sin discutir si eso en realidad es lo que sucede entre los adultos, tal perspectiva no toma en cuenta cinco aspectos que orientarán el siguiente análisis. El primero es que, como sucede con los adultos, no todas las relaciones de los niños son amistades. El segundo es que, aunque las amistades son importantes, no son las relaciones entre iguales más relevantes para los niños estudiados. En gran parte ello se debe a las claras dificultades que los menores experimentan para entablar amistades, lo cual es el tercer factor. El cuarto, que se desprende del anterior, es que esas dificultades y no el capricho son las que dan cuenta de la inestabilidad aparente en las relaciones infantiles. Por último, las amistades de los niños no son más inestables que estables y quizá no lo son más que las de los adultos.

La mayoría de las asociaciones entre escolares empezaba en el salón de clases, entre quienes compartían un mesabanco. En otras palabras, la proximidad les brindaba la oportunidad de establecer una relación y de emprender tareas escolares comunes, formales e informales. Las más importantes en las escuelas estudiadas eran ayudarse con el trabajo en el aula, realizar juntos la tarea y compartir los útiles escolares. La manera en que la cooperación en los estudios formaba parte de la dinámica del salón de clases, dominada por el maestro, se analizará en la segunda parte de este capítulo. Aquí basta señalar cómo se

ayudaban en los estudios: se explicaban tareas que no se habían comprendido. Compartían detalles acerca de otras tareas que no se habían apuntado, ya sea porque el compañero estaba ocupado en otra cosa o porque no sabía leer o escribir bien. Por último, se daban respuestas a los trabajos en el aula o incluso a los exámenes y las tareas, aunque esto último suelen hacerlo los hermanos de espíritu cooperativo en el hogar. Compartir los útiles escolares se debe a la pobreza de ciertas familias.

Los aspectos pertinentes para nuestro análisis son el porqué y el con quién se coopera. Ya se mencionó aquello con lo que se coopera. No se hicieron descubrimientos significativos al distinguir los tipos de cooperación y asociarlos con otros factores, por lo que aquí amalgamaremos todos los tipos de ayuda con los estudios y otros materiales. Los niños hablaron de tres tipos de razones de peso para ayudar a sus compañeros: por la relación de amistad existente entre ellos, como respuesta a una necesidad percibida y porque pensaban que es correcto ayudar a los demás.

En el siguiente diálogo se observa la primera razón:

Víctor: “Nos prestamos los útiles porque algunos no tenemos”.

Enrique: “A veces traemos lo que tenemos y nos los prestamos entre nosotros dos: lápices, borrador, sacapuntas... Víctor y yo nos prestamos todo”.

Pero esta costumbre también se encontró en dos niñas que no llevan una amistad especial. En presencia de la otra, una de ellas nos explicó sus razones:

Lourdes: “Sí, nos prestamos cosas. Por ejemplo, hace un rato (señalando a Ana Rosa) me prestó un lápiz de color; es que somos buenas niñas”.

Resulta significativo que, aunque en este caso se manifestó con claridad la razón para prestarse cosas —el trato decente entre compañeros de clases—, se carece de la profundidad del tono afectivo percibido en la cita anterior. En la misma conversación una niña llamada Lety dijo que ella también prestaba sus útiles a otros. Al preguntársele por qué, contestó con sencillez: “Porque no tienen”. Esta respuesta a la necesidad se encontró en los motivos para ayudar en los estudios. De tal modo, varios niños admitieron que no sólo se ayudaban haciendo dibujos o planas, sino que también se dejaban copiar las respuestas correctas. La razón que argumentaron, sin escrúpulo alguno, fue: “es que no sabían las respuestas”. Laura admitió en forma abierta que ayudó a su vecina en los exámenes de la clase: “Sí, le ayudo con los exámenes, hasta pongo el mío aquí, de esta forma, para que pueda leerlo sin que la vean”.

Si bien 45 por ciento de las razones esgrimidas se debían a la relación, la reacción a la necesidad obtuvo la misma proporción de respuestas. Por tanto, se reconoció que ésta motiva la ayuda tanto como el vínculo con el que la solicita. Puesto que es raro que los hermanos se encuentren en el mismo grado, la amistad se calificó como la relación que más motiva la cooperación. A los niños se les planteó la pregunta específica de a quiénes ayudaban y sus respuestas confirmaron lo ya mencionado: poco menos de la mitad de la ayuda se daba a amigos o era recibida por éstos (y por hermanos en tres casos). La conclusión general es que más de la mitad de la cooperación se brindaba a niños a quienes no se consideraba amigos.

Además, no todos respondían a las demandas de otros. La ayuda se retiraba de manera temporal debido a pleitos o desacuerdos, o al desagrado o la desconfianza. Quince por ciento de los niños comentaron de que no ofrecían ayuda, sobre todo con respecto a los estudios. De hecho, se observó que algunos escondían su trabajo de sus compañeros. Si bien ninguno admitió negarse a prestar un útil escolar, se comprobó que sí lo hacían. Sin embargo, la impresión general de los investigadores fue que era más frecuente brindar ayuda que negarse a ello y cuando esto último sucedía, se debía a alguna pelea específica entre ellos.

Pese a que es posible distinguir los motivos para la cooperación entre los menores, en ocasiones ellos reconocieron que pueden ser diversos; la amistad les hacía percibir la necesidad y ésta generaba aquélla. Por ejemplo, Hugo comentó que una vez había ayudado con un ejercicio a su amigo Pedro, quien había faltado y tenía un desempeño escolar pobre. Ante la pregunta “¿por qué lo hiciste?”, se limitó a responder: “porque ya habían terminado todos los demás”; de tal manera evitó tocar el tema del posible atraso de su amigo.

AMISTAD Y PARENTESCO

Si sabemos que no todas las relaciones de los niños en la escuela son amistades, ¿cómo salen librados los amigos de las críticas de los propios alumnos? La mencionada crítica de los adultos en cuanto a que las amistades entre compañeros de clases son inestables, parecería justificarse por los puntos de vista de los menores. Los amigos fueron comparados de manera desfavorable con los

familiares, como primos o hermanos, por 110 de 115 entrevistados. Aunque las razones de esa preferencia son evidentes, algunas proporcionan una explicación para beneficio de los extraños:

Preferimos a nuestros hermanos, hermanas y primos porque son nuestros hermanos y debemos respetarlos.

Nuestros hermanos, hermanas y primos son más importantes porque tenemos la misma sangre. (No se trata de un dicho popular en México, sino de la propia manera de hablar de los niños.)

Prefiero a mis hermanos y hermanas porque nacieron con nosotros.

Prefiero a mis primos porque vienen con frecuencia y jugamos juntos. Traen sus juguetes y jugamos junto con ellos. (Los juguetes más mencionados fueron muñecas en el caso de las niñas y soldados y carritos en el de los niños.)

Nuestros hermanos y hermanas son mejores que nuestros amigos porque no nos pegan.

El penúltimo comentario transmite la sensación de placer de jugar con familiares con quienes se interactúa a menudo, y con los juguetes con los que se juega en casa o en casa de los parientes. El comentario final tal vez no sea cierto del todo, pues la rivalidad y la agresión entre hermanos es un tema común entre los niños en otros contextos, pero puede expresar la idea de que las peleas se ven limitadas por el control de los padres. Los primeros tres comentarios manifiestan de manera gráfica la irreductibilidad del parentesco.

Si bien los comentarios anteriores recalcan la importancia del parentesco más que la poca importancia de la amistad, las sugerencias acerca de la libertad para intercambiar propiedades y el control de la agresividad señalan dos áreas problemáticas de la amistad. Otro indicador de la existencia de problemas con los amigos es el número relativamente pequeño de amistades reconocidas de manera mutua. Se pidió a cada alumno que mencionara el nombre de su mejor amigo para ver en qué grado el sentimiento era recíproco. En el salón de segundo año de la escuela de Santa Elena sólo poco más de un tercio (14 de 34) disfrutaba de amistades mutuas. En el primer grado de la otra escuela, la proporción fue un poco mayor: casi la mitad (14 de 29). De tal modo, en ambos casos hay más niños sin amigos que con ellos. Eso significa que no todas las relaciones de proximidad, aun cuando se hayan considerado cooperativas, incluso “amistosas”, son necesariamente de amistad según los mismos niños.

¿SON INESTABLES LAS RELACIONES DE LOS NIÑOS?

¿Cuán firmes son las amistades entre los niños? Para responder a esta pregunta hay que volver a las preconcepciones de los adultos sobre la inestabilidad de las amistades de los niños. A este respecto cabe señalar cuatro puntos. El primero es que no todas las relaciones entre los niños son amistades. Aunque los adultos reconocen muchos grados en sus relaciones voluntarias mutuas, tienden a creer que todos los niños con los que se relacionan sus hijos son amigos reales o potenciales. Y aunque los menores califiquen como amigos a todos los compañeros con quienes se relacionan, con seguridad son capaces de distinguir muy bien la fuerza e incluso el tipo de relación que tienen, hasta el grado que

algunas no son amistades en el sentido comprensible para los adultos. Al igual que en su mente los primos son diferentes de los amigos, un compañero de banco puede ser muy distinto de un compañero de juegos o de un viejo amigo, aunque en otras ocasiones, las relaciones de estos tipos pueden mezclarse.

El segundo punto es que las amistades declaradas en forma mutua no pocas veces sobreviven a los conflictos. Entrevistas hechas con los niños en lugares diferentes y hasta con dos meses de diferencia confirmaron la constancia de sus amistades. Esto sucedía aun en el caso de amigos que habían peleado en público. Además, nuestras observaciones durante dos años escolares demostró que la mitad de las amistades originalmente declaradas sobrevivían. El tercer punto que debe tomarse en cuenta es que, aun cuando las amistades se rompen, no debe suponerse con frivolidad que los “amigos van y vienen”. La amistad puede fracasar porque es difícil y no porque sea un asunto sin importancia. Por el contrario, como veremos en el ejemplo que presentaremos más adelante, se invierte una considerable energía emocional en ella. El cuarto punto es que, pese a su relevancia, la amistad no es la relación más importante, sino la que se sostiene con hermanos y primos. Ya se vio que esta preferencia es un reflejo de las dificultades encontradas al establecer amistades y de la profunda importancia asignada a los parientes de la misma edad.

Con ello no pretendo negar que hay fluctuaciones en las amistades de los niños; tan sólo sostengo que son menores de lo que se piensa, que los ideales y la práctica de la amistad no pueden sujetarse a componendas en estas fluctuaciones y, tal vez como punto adicional, la poca durabilidad de la amistad puede deberse a

la situación social de la escuela en igual medida que a la naturaleza de los niños. La preocupación y la intensidad mostradas por éstos al hablar de sus relaciones, son los mejores indicadores de la seriedad con que toman la amistad.

La fragilidad y a la vez la importancia de la amistad, son obvias en los siguientes casos. En cada uno, hay una amistad bien establecida, pero que es sometida a presiones. En este punto ocurre un alejamiento y puede activarse una relación sustituta o casual. El problema puede ser temporal, esperando la reconciliación, como en el segundo caso, o marcar la sustitución de la vieja relación por una nueva.

Jorge y Omar se conocieron en el segundo año de la escuela Justo Sierra, como compañeros de mesabanco. Omar era uno de los alumnos más inteligentes de la clase, pero algo retraído y no muy popular por su agresividad ocasional. Según los maestros y su madre, ello se debía casi con seguridad a que era de rasgos negroides, por su origen afroamericano y mexicano. Su maestro, consciente del problema, lo trataba con meticulosa justicia. Jorge era repetidor, pero no por falta de capacidad (también era brillante), sino porque faltó a parte de su primer año de estudios por problemas familiares. Dado que era mayor, era más alto que los demás y más fuerte, amistoso y simpático, todas estas características le ganaban el respeto de los demás. Era de esperarse que Jorge se hiciera amigo de Omar, aunque éste no fuera popular. Jugaban juntos y con otros alumnos, quienes aceptaban a Omar, no sólo por su amistad con Jorge, sino porque también la mayor parte del tiempo era agradable, aunque un tanto retraído. Cada uno, en forma independiente, reconoció la amistad del otro. Sin embargo, la relación

empezó a distanciarse porque Jorge prometió en varias ocasiones ir a jugar a casa de Omar, a unas cuadras de la suya, y nunca lo cumplió. Ambos niños se ofendieron y mostraron su enojo en el transcurso de las conversaciones con el investigador que enseguida transcribimos. La siguiente es la manera en que Omar consideraba el incidente. El contexto es una charla acerca de la amistad.

Investigador: “¿Cuáles niños te agradan menos aquí?”.

Omar: “No me caen bien los que buscan pelea conmigo, como Luis, bueno, quería pegarme pero ahora nadie lo hace. Tampoco me llevo con Toño porque me llamó ‘Negrito Bimbo’”.

Investigador: “¿Con quién te gusta jugar?”.

Omar: “Con Jorge Alejandro. Me dijo que iba a venir a mi casa a jugar conmigo pero nunca vino, por eso juego con mis vecinos”.

Ésta es la versión de Jorge:

Jorge: “No me gustan Luis ni José porque siempre pelean conmigo”.

Investigador: “¿Con quién te gusta jugar más?”.

Jorge: “Con Omar Mickens”.

Investigador: “¿A veces terminas por jugar solo?”.

Jorge: “Sí, cuando no tengo con quién jugar. Por ejemplo, el otro día le dije a Omar que fuéramos a jugar y me dijo que no. Le pregunté y me contestó que le ‘caigo gordo’ (muy mal) y eso fue todo”.

Aunque el desacuerdo entre ellos había ocurrido unas semanas antes, cada uno de los niños dijo que el otro era con quien le gustaba más jugar (un indicador de amistad tan bueno como podría esperarse, lo que confirma las conclusiones generales de Opie y Opie [1959, p. 324], y Davies [1984, p. 258]). Hay una serie de mensajes tácitos en los comentarios de los niños que debe recalcar para entender la naturaleza de esta amistad. La sugerencia de jugar fuera de la escuela era una señal de amistad considerable en este escenario social y geográfico (debe recordarse que a los niños no se les dejaba estar en la calle mucho tiempo, en especial fuera de su colonia, y que los primos y hermanos eran los compañeros de juegos preferidos). Es probable que Jorge no haya ido a jugar con su amigo porque su madre no se lo permitió —por cualquier razón—, porque debía desempeñar tareas domésticas o ir a su trabajo (era uno de los niños que desempeñaba un empleo parcial remunerado). Pero Omar entendió que su amigo lo había despreciado, en parte porque eso experimentaba con sus compañeros de la escuela y en parte porque no comprendía las obligaciones y limitaciones, en tiempo y esfuerzo, de Jorge. Omar llevaba una vida más o menos cómoda y gozaba de los cuidados de una madre sobreprotectora, con la que vivía solo. Pese a esta diferencia, Jorge era más popular y no tenía problemas para encontrar con quién jugar. No obstante que comenzó a hacerlo con otros, aún consideraba a Omar su mejor amigo y sus compañeros actuales fungían, al menos por el momento, como sustitutos temporales.

La consecuencia de esta crisis en su relación, porque eso fue aunque callaran al respecto, fue que Omar se quedó sin compañía durante el recreo. Había perdido a

su único amigo.

Aunque aquí se cuenta la historia del colapso de una amistad, se percibe la profundidad de los problemas, sentimientos y consecuencias que implica para los niños tener un amigo. El segundo caso no es tanto una historia como la anterior, sino la expresión de las corrientes cruzadas que ocurren en una amistad que, a pesar de la mezcla de sentimientos, se mantiene durante todo el año escolar, como sucede con muchos casos similares. Laura, Isabel y Gisela eran amigas. Todas provenían de hogares de bajos ingresos en el área de la escuela Benito Juárez, tenían un buen aprovechamiento escolar y eran buenas alumnas. La maestra confiaba a Laura algunas tareas sencillas en el salón cuando ella se ausentaba, como cuidar el orden, a manera de prefecta informal, cosa que la niña realizaba con dedicación y cierta teatralidad. Gisela era la más comunicativa, inquieta y volátil de las tres. Isabel era la más tranquila y autosuficiente. No le gustaba llamar la atención dentro o fuera de la clase, pero, debido a su carácter amistoso, era popular y nunca le faltaba compañía. Cada una expresó su agrado por las demás en forma separada y conjunta. Sin embargo, la autosuficiencia de Isabel causaba rencor. A la pregunta de si solía jugar sola, Gisela respondió en privado: “No, bueno, a veces tengo que hacerlo porque Isabel no quiere juntarse conmigo”. En una conversación con las tres, expresaron sus sentimientos con apertura. Después de concordar en que cada una era la mejor amiga de la otra, hablaron de lo que les gustaba o no de la escuela:

Gisela: “Nunca he estado a gusto aquí en la escuela porque siempre estoy peleando (risas). A veces le tuerzo el brazo a Isabel y se enoja, se va a jugar con

otras (que no son las que estamos aquí sentadas) y luego no quiere juntarse con nosotras". (Todas ríen.)

Laura: "Pero después de un rato, nos volvemos a juntar con ella (Isabel)".

Más adelante, al conversar sobre el tiempo que habían estado en la escuela, surgió de nuevo el tema de la amistad:

Investigador: "¿Ustedes se hicieron amigas aquí en la escuela?"

Laura, Isabel, Gisela: "Sí".

Gisela: "El primer día que vine le pregunté a Isabel si quería ser mi amiga, dijo que sí y desde entonces hemos sido amigas, así sucedió con nosotras".

Laura: "Luego llegué yo... me sentaba allí" (señala su mesabanco original).

Investigador: "¿La maestra te dijo dónde sentarte o tú escogiste tu lugar?"

Gisela: "Yo estaba con Isabel".

Isabel: "Primero estuve contigo, y luego se sentó Verónica".

Gisela: "Y tú (refiriéndose a Laura) estabas con...".

Laura: "...Hugo".

Gisela: "La maestra escogió nuestros lugares. Aquí puso la fila de los más abusados, acá la de los que no lo son tanto y en ésta a los burros" (risitas).

En este caso se reconoció en forma mutua la continuidad de la amistad, pero no antes de referirse al estrés al que está sujeto la relación por el temperamento

incontrolable de Isabel y las claras alternativas que Mónica tiene en términos de amistades sustitutas.

La parte final de la conversación trajo a colación la interacción entre las condiciones impuestas por la maestra (su control del espacio en el aula), y las oportunidades para la cooperación y la amistad entre los alumnos. Como se verá de manera más diáfana cuando abordemos el tema de la organización del aprendizaje por parte del maestro, tal interacción no es homogénea en el aula. Hay partes de la vida en el salón de clases que se caracterizan por la separación entre la organización del aprendizaje realizada por el maestro y lo que los alumnos hacen, en lo individual y lo colectivo.

PELIGROS Y TEMORES EN LA ESCUELA

No todo es cooperación y amistad entre los niños. Ya dijimos que uno de los aspectos más molestos de la escuela lo constituyen la violencia y la agresividad entre ellos. Además de ser una característica del recreo, también se percibe como una característica desagradable de las relaciones dentro de un grupo de clases. Los alumnos más impopulares eran los identificados como los más agresivos: en todos los casos se trataba de varones. La agresión puede ser gratuita, en el sentido de que para desatarse lo único que se necesita es que alguien quiera hacer sentir su predominio sobre los demás. Éste es el tipo principal de agresión al que se referían los menores cuando se quejaban de los más grandes y los consideraban como una molestia dentro de su salón de clases. Pero la agresión también puede surgir entre compañeros, incluso amigos, por razones específicas.

Se preguntó a los niños cuáles eran las razones de esos conflictos. Mencionaron ciertas características físicas, sobre todo, ser muy bajo o flaco para la edad que se tiene o por estar gordo. Un niño se mostró muy triste porque lo llamaban “el elefante” y otro porque le decían el “Negrito Bimbo”, como ya comentamos. Era un fastidio ser blanco de burlas excesivas por tales características. Ser provocados para pelear (a diferencia de ser sólo atacados) les disgustaba. Los niños también se quejaron de que algunos maestros los tachaban de estúpidos cuando fallaban en la tarea o en las pruebas. Cualquier insulto que los hiciera quedar mal ante sus compañeros causaba un resentimiento especial, como las referencias a la falta de control de sus esfínteres. Las trampas en los juegos y los estallidos de mal humor eran también ocasión de pleitos entre los niños.

Pero las situaciones que con mayor frecuencia provocaban violencia, incluso durante la rutina controlada en el aula, eran las acusaciones de robo. Es obvio que si muchos niños carecen aun de los útiles escolares indispensables, son muy sensibles al robo de lo poco que tienen o sospechan de los que no tienen. No obstante, las emociones alrededor de las propiedades van más allá de la sola necesidad de vigilar lo que es de uno. El robo se acompaña de una gran deshonra. En tres de los cuatros salones que observamos con atención, todos los investigadores, de manera independiente, percibimos la intensidad de los sentimientos desatados cuando algún útil escolar, dinero o refrigerio se pierde o se piensa que fue robado. El siguiente fue un incidente característico ocurrido en la escuela Benito Juárez y señalado como “muy significativo” por el investigador por perturbar la rutina escolar:

Hoy hubo un incidente en el salón de clases. Ayer la mamá de Mónica le dijo a la maestra que alguien le robó su sándwich y hoy la maestra le preguntó quién había sido. Mónica acusó a Mayra, pero ésta lo negó con firmeza. La maestra dijo que no podía ser porque Mayra ni siquiera había ido a clases el día anterior; por tanto, se concluyó que seguro lo había perdido. Pero su sándwich se volvió a perder hoy. La maestra le preguntó de qué era y la niña contestó que de cajeta. Mayra dijo que el suyo era igual, pero que tenía más cajeta, así que no podía confundirse con el de su compañera. Se llamó a la hermana de Mayra, quien estudiaba en otro grado, para que confirmara la versión de ésta, y así lo hizo. A fin de cuentas Mónica encontró su sándwich y ése fue el fin del incidente, excepto que la maestra comentó que todo se debía a la timidez y el nerviosismo de la niña y que hubiera querido capacitarse en psicología infantil para poder entender esas cosas.

En otro salón se presenció un incidente similar en el que se perdió dinero. De nuevo éste fue encontrado al final por el acusador, de quien el maestro también comentó que estaba ansioso por sus olvidos y extravíos. No todas las pérdidas se debían sólo a olvidos. En la otra ocasión sería observada y en muchas otras que no se abordaron durante la clase, sí hubo un robo real. Sin embargo, la vergüenza de ser acusado de ladrón no sólo por el maestro sino por los compañeros sin duda funge como un fuerte factor disuasivo. En uno de los salones los niños incluso diseñaron un mecanismo informal, aunque sólo parcial, para evitar posibles robos. Los lápices u otros útiles escolares pequeños que estuvieran tirados en el piso se recogían y ponían en el escritorio de la maestra, a la vista de todos. Así, cualquier niño que reclamara alguno debía estar seguro de que era suyo. No obstante, por lo común nadie los reclamaba y la maestra los redistribuía. No lo hacía de manera

deliberada; más bien, después de dejar que permanecieran un tiempo como propiedad perdida anónima, los entregaba a quienes no los tuvieran.

Los robos y otras causas de descontento perturbaban con frecuencia las relaciones de cooperación entre los niños, aunque ligeros malentendidos provocados por un temperamento fuerte y la sospecha de que los sentimientos no son recíprocos bastan para terminar una amistad. He hecho hincapié en las dificultades para hacer amigos y la incomodidad de la vulnerabilidad que causa quedar fuera de los grupos de amistades. No tener con quién jugar es una de las cosas más horribles que le pueden suceder a un niño en la escuela. Para evitarlo los menores recurren a lo que Davies denomina “amistades sustitutas”. Los niños rara vez decían que jugaban solos, pero cuando se les preguntaba de manera directa, admitían que a veces lo hacían. Creo que se sentían incómodos al respecto. Tres cuartas partes de ellos mencionaron que a veces tenían que jugar sin amigos, pero sólo tres lo disfrutaban, y se trataba de niños que tenían sus propios juguetes. La explicación más común para jugar solo era que los demás lo habían “cortado” (excluido). He aquí una lista de explicaciones cuando se les preguntaba por qué jugaban solos.

Porque (mis compañeros de juego) no vinieron a la escuela.

Porque están enojados conmigo.

Porque a mi hermana no la dejan salir al recreo o está estudiando y no tengo con quién jugar.

Porque me peleé con mi primo.

Mis amigas están jugando con los niños y a mí no me gusta jugar con ellos (una niña).

Todos mis compañeros están jugando con otros niños y yo no tengo con quién jugar.

Porque no tengo ganas de jugar.

Porque a veces todas juegan con sus *Barbies* y yo no tengo.

Porque se pelean conmigo y a mí no me gusta pelear.

Es que me enojo cuando juegan muy duro.

En todas estas expresiones se observa sin lugar a dudas la preocupación de los niños por ser dejados fuera. Es claro que los conflictos entre los compañeros de clase, tanto por la exclusión que producen como porque originan peleas no buscadas, explican el alejamiento de los niños de sus posibles compañeros de juego. Como mencionamos, las desafortunadas consecuencias de no controlar nuestro carácter son evidentes, junto con el sufrimiento o el deseo de evitar la agresión de un compañero. También se encuentran indicaciones de preferencias diferentes directas en términos de juegos.

Ante la posibilidad de tener que jugar solos, la mayoría de los niños buscaba compañeros sustitutos. La razón por la que los primos y hermanos figuraron en sus comentarios es que constituían amigos de contingencia obvios. Sería difícil negarle compañía, por lo menos temporal, a un pariente cercano, aunque no sea nuestro compañero de juegos preferido. Y digo temporal porque, aunque la

compañía de familiares era preferida en casi todos los casos a la de los amigos en términos generales, los niños con hermanos o primos en la escuela conformaban una minoría muy pequeña. Mantener una buena relación con los compañeros de salón puede ser difícil, pero en raras ocasiones se evitaba. Incluso, además de la calidad temporal de la compañía de primos y hermanos, otros compañeros alternativos también pueden ser temporales, como vimos en el caso de Laura y sus amigas.

REFLEXIONES FINALES

Para resumir este capítulo, diremos que los niños reconocieron que había variaciones en la intensidad y en el tipo de relaciones que hacían en la escuela. Las más importantes para ellos eran las de sus primos y hermanos. Sentían que formaban lazos más seguros, duraderos y profundos con ellos que con cualquier otra categoría de compañero. Sin embargo, eran realistas y pragmáticos en su compromiso con las relaciones con sus compañeros, la mayoría de las cuales son de cooperación y compañía. Escoger a un amigo fuera de la clase parecía ser un puente hacia una amistad más permanente. Empero, hacer amigos y mantenerlos no es fácil y las dos partes no siempre tenían la misma intensidad de sentimientos. Lo que a los extraños les parecería una conducta muy informal y el cambio, formación y disolución de amistades, puede tener más que ver con los aspectos más terrenales y funcionales de las relaciones de cooperación que con la amistad. Cuando tales discrepancias en efecto se aplican a las relaciones de amistad, más que caprichos, lo que se manifiesta es un campo minado con intensas emociones contenido en los intentos de los niños de poner a prueba la fortaleza y la

naturaleza de los lazos que los unen. Las cualidades requeridas para una relación estable: el respeto a la propiedad, la confianza y el reconocimiento de las necesidades mutuas, se veían amenazadas por el temor de los niños al aislamiento en la búsqueda competitiva de compañía que se desata en atributos sociales poco atractivos. Uno de los elementos esenciales en la evolución de las amistades es la capacidad del niño de recurrir a relaciones sustitutas. Esto permitía que los conflictos entre amigos se enfriaran antes de decidir continuar con la amistad o terminarla.

Si bien gran parte de la conducta de los niños es similar en todas partes del mundo, hay unos cuantos aspectos que se relacionan de manera especial con las peculiaridades de la familia y la vida escolar mexicanas. La concentración de dicha vida escolar en el aula y la falta de vigilancia durante el recreo son factores en particular obvios.

Al principio de este capítulo mencioné las respuestas de los niños ante el entorno físico e institucional de la escuela. El aspecto más significativo en que este entorno se le comunica al niño es por la vía del docente. En el siguiente capítulo analizaremos la relación entre el alumno y el maestro, así como las cualidades especiales de la escuela mexicana.

Capítulo 8

La renuente autoridad del maestro

INTRODUCCIÓN

El capítulo anterior se centró en el tema de las relaciones de los niños entre sí. En esta área de la vida de los menores los adultos estaban ausentes casi por completo. Sin duda, hay un área de la vida escolar en la que los alumnos se desenvuelven por sí solos. Aunque es probable que esto suceda en las escuelas de todo el mundo, se señaló que en las mexicanas hay aspectos específicos de organización y práctica que limitan el contacto de los maestros con los alumnos, al igual que sucede con padres e hijos. Los elementos claves de esta separación entre maestros y alumnos son los siguientes: *i*) la atención del maestro se centra más en las condiciones del servicio que en el salón de clases (véase el capítulo 5); *ii*) su decisión deliberada de separar la que ellos consideran como su responsabilidad de la de los padres (véase más adelante), y *iii*) el bajo nivel de institucionalización de la escuela, mismo que se refleja en la falta de actividades extracurriculares, normas y reglas formales que ayuden a forjar una identidad escolar específica (véase el capítulo 7).

LA RUTINA ESCOLAR: AVENENCIA Y RESISTENCIA

En esta sección analizaré la relación entre alumno y maestro en lo que se refiere al estudio y en la autoridad de este último sobre aquél. A pesar de la obvia importancia de la relación alumno-maestro en la vida de los niños de las

sociedades modernas, en el caso mexicano, en más de un solo sentido, hay un notable *distanciamiento* entre ambos, el cual se expresa en conflictos de interés, malos entendidos y una deliberada falta de interés de los maestros en los alumnos.

Una de las actitudes más inesperadas de los niños ante la escuela fue el entusiasmo que expresaron con respecto al estudio. Si damos crédito a la literatura popular que circula en el mundo entero acerca de los escolares, diríamos que éstos consideran el estudio en la escuela como una actividad que debe evitarse siempre que sea posible y, cuando no sea así, facilitarla. Pero eso no sucede con los niños de las escuelas de Guadalajara aquí estudiados, al menos no según sus comentarios. En primer lugar, de forma literal, cada uno insistió en que le gustaba asistir a la escuela. (Más adelante, al analizar otros datos, se mencionará cierta reserva con referencia a este asunto, pero no en una medida que ponga en duda lo recién expresado.) Ochenta y tres por ciento de los niños afirmaron que lo que más le gustaba de la escuela era el estudio en general o algún aspecto de éste en particular; jugar representaba el 17 por ciento restante. Lo que es aún más asombroso, el juego no sólo estaba en el punto bajo de las preferencias, sino que, de hecho, poco más de un tercio de los niños dijeron que jugar era la peor actividad de la escuela. En contraste, y destacando de nuevo la centralidad del estudio en las preferencias infantiles, sólo una cuarta parte de los alumnos calificaron al estudio como su actividad menos preferida, e incluso los que lo hicieron no se referían al estudio en general sino a alguna materia o aspecto en particular. Ya se han analizado las razones por las que el recreo y el

juego no son muy bien vistos. La única reserva sería que es probable que, conforme el niño avanza y su miedo a los más grandes disminuye porque él mismo crece y se mueve por la escuela y sus relaciones adquieren mayor seguridad, disfruta más la hora del recreo. De cualquier forma, es instructivo apreciar el grado de las ansiedades de los niños pequeños acerca de la libre asociación con otros durante el recreo. Con respecto a sus sentimientos acerca del estudio, la evidencia señala que, en efecto, les gusta estudiar. ¿Cómo podemos explicar entonces que de manera continua no hagan sus tareas o eviten el trabajo en la escuela, aspectos que provocan que los maestros se quejen de su pereza?

Contestar esta pregunta nos llevaría al núcleo de los obstáculos que enfrenta la educación en México, algo apenas vislumbrado al solicitar los puntos de vista de los maestros y los padres de familia, tema que abordaremos en los capítulos 9 y 10. Para analizar este obstáculo, consideremos con mayor detalle cuáles son las percepciones de los niños respecto del salón de clases y su conducta dentro de él. Comenzaré con las opiniones de los menores acerca de sus estudios. Las materias de estudio eran para ellos sólo una parte de sus actividades escolares. Su clasificación educativa difiere de la de los adultos en que ellos ven las cosas en términos de actividades, por lo que no las limitan a las basadas en materias de estudio sino a las de cualquier tipo. Por tanto, además de las dos principales materias de los primeros años de la escuela (lectoescritura y matemáticas), incluyeron actividades como trabajo en el mesabanco o en el pizarrón (es decir, dirigirse al grupo), dibujo u otros trabajos manuales (los cuales no se enseñan

como materias sino como actividades más “ligeras”, ya sea con fines de relajación o de hacer hincapié en algún punto tomado del libro de texto), como copiar o hacer planas. Como podría esperarse, los niños prefieren leer y escribir que las matemáticas; de hecho, las primeras son sus actividades favoritas (25 por ciento del total). Se observa que a esta edad les ocasiona un gran placer aprender a leer y escribir. Sólo un pequeño porcentaje (ocho por ciento) admitió que no le gustaba una u otra actividad (pero nunca ambas). Pasar al pizarrón también les agradaba porque les brindaba la oportunidad de mostrar sus conocimientos ante la clase; éste era el caso en especial de los alumnos con más confianza en sí mismos, aunque no necesariamente los más capaces. El dibujo y los trabajos manuales también fueron favorecidos por 10 por ciento de los niños y a otros les agradaban las labores de copiar y hacer planas.

Además de sus preferencias acerca de la escuela, a los niños se les preguntó si pensaban que ésta era importante. Todos respondieron de manera informativa y la mayoría comentó que lo era porque ahí iban a estudiar. Los demás (ocho por ciento) mencionaron que su importancia se debía a que era el lugar al que iban todos los niños de su edad o a que eso se suponía que debían hacer. Este aspecto de obligatoriedad también se expresó o estuvo implícito con fuerza en algunas de las respuestas sobre la relevancia de estudiar. Su categorización de los estudios era tan amplia que se les presionó para que fueran más explícitos. El mencionado concepto del deber solía transmitirse de esta forma: “Es importante ir a la escuela porque tenemos que estudiar mucho y aprender... Tenemos que leer mucho para pasar al siguiente año... para aprender más”. La mayoría también

ponía énfasis en pasar al siguiente grado: “Tengo que estudiar para pasar al próximo año”. La conciencia de lo que pueden hacer los estudios por el futuro de uno no estaba tan desarrollada, pero surgieron comentarios ocasionales, como el de una niña: “La escuela es muy importante para estudiar y leer porque cuando seamos grandes, si no sabemos leer, no podremos mandar o leer cartas”. La relación entre la escuela y el trabajo es clara en estas afirmaciones de dos niñas: La primera comentó: “Tú vas a la escuela para aprender... (la segunda niña añadió) ...y si no estudiamos entonces no tendremos trabajo”. Dos niños hablaron sobre el mismo asunto: “La escuela es a donde vas a aprender a leer y escribir para que cuando crezcas encuentres trabajo” y el segundo niño añadió: “La escuela es para que puedas trabajar y mandar cartas a tus amigas y todo”. Otro niño consideró importante el aspecto cultural de la educación escolar: “En la escuela aprendemos para que no andemos en la calle sin saber nada, para que la gente no pueda decir lo que quiera de nosotros”.

Para destacar la importancia del estudio en las percepciones de los alumnos acerca de la educación, cuando se les preguntó sobre sus momentos más felices en la escuela, las respuestas se dividieron en forma equitativa entre algunos logros específicos, como el obvio placer en el primer año de “aprender a leer” y la medida más general del éxito escolar de “tener puros dieces”. Los peores momentos mencionados fueron, de manera abrumadora, ser agredidos por los chicos más grandes, ser castigados, reprobado el año y perder dinero. Podrían esperarse respuestas en las que apareciera el desagrado por obtener bajas calificaciones, pero lo cierto es que la agresión sobrepasaba a las desilusiones en

el aspecto de los estudios, lo mismo que a la desaprobación del maestro. Para ellos, fracaso escolar significaba no pasar de año. Dado el énfasis que ponían en hacerlo, estoy seguro de que reprobado sólo fue mencionado por unos cuantos niños, porque pocos habían reprobado. En otras palabras, se trata de una experiencia muy dolorosa para aquellos que la sufren.

Cerca de 10 por ciento de los niños se preocupaban por sus estudios, al grado de expresar que el recreo y el juego no deberían interferir con ellos. Ante la pregunta de qué le gustaba menos de la escuela, una niña replicó: “No me gusta pelear en clase ni cuando todos hablan porque yo quiero aprender”. Otra niña comentó algo similar: “No me gusta que juguemos en el salón porque venimos aquí a estudiar, no a jugar, para eso tenemos unos minutos de recreo”. Cabe aclarar que este tipo de afirmaciones no las hicieron tan sólo los niños “buenos” o los más inteligentes, sino también los menos capaces e incluso los niños fuertes acostumbrados a las calles, que es, a fin de cuentas, lo que son casi todos. La idea de que el entusiasmo de estos niños por el estudio sea sólo una apariencia o un deseo de congraciarse con sus maestros es un error. Se deriva de la literatura académica sobre niños y dirigida a éstos, producida en escenarios sociales diferentes del de este estudio y que ha sido puesta en boga por ciertos académicos radicales (Parsons, 1961; Davis y Moore, 1967), quienes argumentan que las clases trabajadoras son antiintelectuales y tienden más bien a crear culturas antiescolares. El concepto puede ser válido en las sociedades industriales avanzadas, pero es de dudosa aplicabilidad en México. Con ello no pretende negarse la existencia de conflictos con respecto a la educación, menos aún su

base clasista; sólo se indica que no necesariamente asumen la forma del antiintelectualismo o la contracultura escolar.

En los párrafos siguientes mostraré que los niños en efecto oponen resistencia a sus maestros y a las condiciones en que ocurre el aprendizaje; asimismo, recurren a trucos y artimañas para manejar los problemas que les presenta el estudio. Pero se evidenciará que esas artimañas están muy lejos de ser antiintelectuales o antiescolares; son respuestas a la forma en que la enseñanza-aprendizaje tiene lugar y a las intensas presiones que deben soportar. Éstas suelen perderse de vista de la misma manera que el interés real de los niños en aprender a pesar de las frecuentes acusaciones que se les hacen de ser perezosos.

Por lo mencionado arriba hemos visto que los menores se interesan más en estudiar que en el recreo. En parte ello se debe a que para los más chicos dicho periodo puede ser algo bastante desagradable, pero el estudio se disfruta si hemos de creer lo que los niños nos dijeron. Sin embargo, es necesario tomar ciertas precauciones al interpretar los datos presentados. En primer lugar, los niños de las escuelas mencionadas no contaban con una amplia gama de actividades que pudieran gustarles o disgustarles: el trabajo en el salón de clases, el recreo, las ceremonias, y eso es todo para todos los niños la mayor parte del año escolar. Por tanto, aun cuando gocen los estudios más que sólo tolerarlos para evitar un mal mayor —como el recreo o quedarse en las calles—, las opciones son tan limitadas que uno se pregunta cuán grande sería su entusiasmo por el estudio si se les ofrecieran alternativas más atractivas. La segunda nota precautoria se refiere a los motivos de los niños para estudiar. La sensación oculta

del deber y la preocupación por pasar de año señalaban que dichos motivos eran mixtos. De tal forma, el placer que sentían por haber aprendido a leer y escribir se combinaba con la preocupación de obtener calificaciones suficientes para avanzar al año próximo. Es probable que las referencias de los niños a su irritación por las distracciones en el salón de clases (juego, peleas, gritería, desorden) deban entenderse como su imposibilidad para concentrarse en la tarea y también como una preocupación real por quedarse atrás en el programa de estudios.

Aunque los niños se mostraron positivos en general con respecto a sus estudios, estaban muy lejos de conformarse a las rutinas específicas del aula y de la escuela a las que estaban sujetos.⁴⁰ Es obvio que sus respuestas a las reglas del maestro en el aula variaban según de quién se trataba, pero había ciertos aspectos generales. Sin duda acataban las reglas de conducta en el salón de clases, al menos mientras la maestra vigilaba al grupo. Resultaba sorprendente el grado en el que los alumnos estaban atados a sus tareas. Algunos en verdad se absorbían en ellas; otros más bien acataban las reglas aunque no se concentraban tanto. Por tanto, hablaban poco o lo hacían en voz baja y permanecían en sus lugares. Eso sucedía la mayor parte del tiempo. Además, más de 80 por ciento de los niños terminaban sus tareas con éxito, aunque no en el tiempo requerido por la maestra y por lo regular tampoco en el primer intento. Sin embargo, un conocimiento más detallado de la actividad en el salón de clases

⁴⁰ Hay un estudio muy interesante sobre niñas de origen afroantillano en las escuelas inglesas que manifiestan la misma mezcla de inconformidad y de motivación por el estudio. Véase Fuller (1981) citado en Hammersley y Woods (1984).

nos reveló un mayor grado de rebelión contra las reglas de la maestra del aparente.

El ejemplo más obvio era la solicitud de atención no programada, la cual asumía muchas formas. Si bien los alumnos captaban con claridad que las demandas que hacían perder tiempo al maestro no eran bien recibidas, con habilidad usaban la menor oportunidad para pedir confirmación de: *i*) su comprensión de las instrucciones preliminares de los ejercicios; *ii*) su realización exitosa de las primeras etapas: “¿Así está bien, señorita?”, y *iii*) la supuesta terminación del mismo: “Ya está”, aunque no fuera así. En este último caso incluso estaban preparados para recibir adjetivos calificativos derogatorios de su maestra con tal de obtener un poco de atención. En particular, su mayor intervención era para la aclaración del procedimiento. Como ya vimos, la maestra le prestaba gran importancia a que se trabajara de acuerdo con ciertas reglas para simplificar y homogeneizar el trabajo, así como cubrir el currículum lo más posible. Los alumnos explotaban esta veta con sus demandas incesantes de que supervisara si estaban usando el cuaderno correcto, el lápiz correcto, la forma correcta de responder las preguntas, etcétera. La tarea del aprendizaje comenzaba a parecer un asunto de estricta observancia de las reglas más que de la comprensión de un contenido o del aprendizaje de una habilidad.

La búsqueda de atención prolongaba los episodios de aprendizaje de manera considerable y a la vez acortaba la paciencia de la maestra, quien sabía que así no cumplía con el currículum. Sin embargo, la importancia que los alumnos le otorgaban a la confirmación de las reglas era incontrolable y, después de todo,

constituía una consecuencia directa del sistema impuesto por la maestra.

La búsqueda de atención se extendía incluso a los periodos de recreo, durante los cuales cinco o seis alumnos, y a veces otros más, preferían quedarse con la maestra que con sus compañeros. La vida en el patio de la escuela puede ser dura y no todos habían consolidado amistades. Además de buscar la atención de la maestra, los alumnos perturbaban la rutina de otras formas. Por ejemplo, cualquier relajación de su vigilancia era aprovechada de inmediato para reiniciar conversaciones o peleas interrumpidas hasta que recuperaban su atención. Eso ocurría cuando los niños esperaban a que se les calificara y acababan por “amontonarse” alrededor de su escritorio, bloqueando su vista, cuando una madre de familia se presentaba para hablar con la maestra o ésta era llamada a la dirección. En esas ocasiones parecía que se destapaba una olla de presión. Copiar era la forma principal de rebelión escolar. La aplicación del currículum establecido por todos los maestros de esta escuela se basa en que cada alumno cumpla por su cuenta con las tareas designadas. Si esto no se hace, no puede evaluársele en forma apropiada, ni siquiera podría contestar los exámenes. Sin embargo, la falta de atención cercana individualizada, puesto que se favorecía el aprendizaje estructurado ya mencionado, junto con las múltiples tareas que la maestra desempeñaba en forma simultánea, permitía que los alumnos trabajaran juntos en una manera no permitida. Se arriesgaban a ser castigados si eran sorprendidos, lo que sucedería tarde o temprano, pero eso no era obstáculo para que copiaran.

Otro ajuste a la disciplina en el aula capitalizaba las reglas impuestas por la

maestra en el salón de clases para ventaja de los alumnos, ahora con respecto al trabajo rutinario. Ya se mencionó que éste producía muchos traslapes y actividades simultáneas. Se trata de una artimaña usada por los maestros, como Lupita, para completar el currículum de la mejor manera que puedan, pero que resulta muy estresante para los niños. Además de las constantes interrupciones de los alumnos, con las que se apropian de la rutina para su ventaja, éstos disponen de formas de escapar de ella.

La forma principal de hacerlo es recurrir a lo que pareciera ser “el pozo de agua del pueblo” del aula: el cesto de papeles. Ambas escuelas tenían un lugar así. Allí los niños cansados del trabajo o desganados encontraban un respiro de varios minutos para conversar con un amigo, afilar el lápiz, tirar basura o sonarse la nariz con papel arrancado de un rollo colgado del marco de una ventana cercana (en el caso de la escuela Justo Sierra). El alumno se salía con la suya dada la obvia necesidad de hacer aquello que de manera ostensible lo motivaba a dirigirse a ese lugar. Como la maestra se ocupaba en otras tareas, esta actividad del alumno podía alargarse y extenderse hasta convertirse en una forma de diversión social para los niños. Ellos sabían que, aun si la maestra sospechaba que ya se habían tardado demasiado, digamos, en el cesto de basura, como la razón que los había llevado allí era válida, lo peor que les podía suceder era que los apresuraran. Lo mismo puede decirse de sus viajes al baño o a beber agua, con la ventaja de que así salían del salón por completo. Por otra parte, el alumno debía pedir permiso primero y su salida era registrada por la maestra, lo que implicaba la probabilidad de que se percatara de un retraso excesivo. Con estos pros y contras en mente,

los alumnos aprovechaban estos descansos de la rutina del aula, con más razón por ser tan escasos.

En el recuento anterior de la manera como se manifiesta el peso social de los alumnos en el aula, destacué el desvío e incluso sabotaje de las reglas de la maestra hasta que el salón de clases comienza a responder más a sus necesidades. Las metas generales que se persiguen en él no se veían amenazadas por estas tácticas; por el contrario, resultaban reforzadas al hacerlas más realistas los alumnos. Pero, ¿había situaciones o pautas de conducta en las que en verdad se cuestionaban las normas del salón de clases? ¿Había una contracultura? En el sentido de una rebelión colectiva contra el maestro o la escuela, no. Por el contrario, la solidaridad horizontal entre los alumnos se veía socavada de manera voluntaria por ellos mismos en una forma de conducta lo bastante difundida como para ser explotada con facilidad por la maestra, con el propósito de consolidar su poder. Me refiero a que pasan el tiempo “chismeando”, es decir, hablando mal de otros compañeros. Cuando dos o más alumnos perturbaban de alguna manera, la maestra sólo necesitaba preguntar “¿Quién fue?” para que los alumnos se acusaran unos a otros.

Para muchos niños, el aburrimiento es la fuente principal de descontento con las tareas en el salón de clases. Algunos se quejaron abiertamente de estar aburridos, pero no la mayoría. Un comentario característico fue: “No me gusta escribir. Nos ponen a escribir y escribir y nos dejan más y más tareas”. Se escucharon comentarios similares acerca de las planas, las matemáticas y otras actividades, incluso el dibujo, aunque no había una pauta con respecto a una materia que fuera

impopular en particular. Los niños que confesaron estar aburridos hablaron de materias o normas escolares que les disgustaban más que otras. A pesar de las admisiones relativamente abiertas de aburrimiento, los investigadores observaron señales claras de distracción, inquietud y ensueño. Al respecto, en la clase de Lupita ya era popular la broma que usaba para regañar a un alumno: “¡Ay, Manuel (o quien fuera), otra vez estás enamorado!”.

La rutina dentro del salón de clases y las materias de estudio provocaban que el aburrimiento fuera un problema constante. La jornada de trabajo sin variantes y la repetición incesante de los ejercicios incluidos en el texto significaban caer en rutinas paralizantes que provocaban que los alumnos cometieran errores inadvertidos. Con frecuencia se acercaban al escritorio de la maestra con dos errores para corregir, tal vez de un ejercicio sencillo copiado del libro, y volvían varias veces para que les corrigieran cada vez más errores. La clásica táctica de los maestros mexicanos de poner a los alumnos a que escriban una serie de números —del 1 al 500 por ejemplo— paralizaba a muchos alumnos. Lupita desarrolló una manera de evitarlo. Se percató de que copiar de manera ocasional un ejercicio del libro en el pizarrón aumentaba la concentración de los alumnos al introducir un pequeño cambio en la rutina de estos ejercicios. No obstante, incluso en este procedimiento, los niños encontraban una forma de improvisar alguna desviación. Algunos no leían bien el pizarrón por problemas de vista y tenían que acercarse a él. Pronto esto se convirtió en una treta usada por números cada vez mayores de alumnos, con o sin problemas de miopía, que servía para aligerar la rutina, hasta que la maestra les ordenaba que volvieran a sus lugares. En una de

estas ocasiones, un par de listos encontró el ejercicio original en el libro y, pensando que era con exactitud el mismo, decidieron que era más fácil copiarlo de éste y convencieron a otros compañeros de hacer lo mismo. Al llegar el momento de las calificaciones, pronto descubrieron que la maestra había sido más lista que ellos y cambió algunos puntos con deliberación. Los alumnos ofensores fueron recompensados con un estricto castigo verbal.

Al igual que sucede con casi todos los tipos de comportamiento de los alumnos abordados hasta ahora, las razones por las cuales se aburrían los niños eran complejas. Si bien en apariencia se trataba sólo de una “desconexión” de una actividad poco interesante, en ocasiones la distracción y el ensueño se mezclaban con la resistencia a los regaños de la maestra o a la rutina de trabajo como tal. Otras veces, el aburrimiento surgía de la inactividad provocada por el temor de no entender algo o entenderlo mal.

Bien fuera que el aburrimiento se mezclara con la ansiedad sobre el estudio o no, lo cierto es que siempre estaba presente algo de ella. Además de que los niños hablaron de su preocupación en las entrevistas, ésta se manifestaba en la conducta en el salón de clases. Las señales más visibles eran las expresiones de miedo en sus caras cuando se les escogía para interrogarlos frente a todos sus compañeros. En este punto es necesaria una breve explicación sobre las preferencias de los maestros *versus* la de los niños en el aula. Por lo regular los primeros prefieren métodos de organización en la clase en los que los niños estudien en forma individual, con un mínimo de interacción con sus compañeros o con el maestro. Cuando hay que realizar actividades comunes,

como explicaciones o preguntas generales, los maestros prefieren métodos en los cuales ellos asumen la iniciativa. Por ejemplo, prefieren las “preguntas a ciegas”, con las que realizan ataques sorpresa a los alumnos en los que los obligan a responder, quieran o no. Tanto el aprendizaje atomizado modular como la sesión de grupo controlado otorgan una ventaja clara al maestro. Los alumnos se resisten a ambos métodos. Rompen su aislamiento del maestro mediante la corrección constante de sus tareas y se rebelan a ser segregados de sus compañeros al colaborar y copiar. En las sesiones de grupo, sabotean el cuestionamiento a ciegas, bombardeando a la maestra con una descarga de preguntas a las cuales se unen incluso aquellos que no conocen las respuestas y disfrutan la protección de los demás que oculta su ignorancia.

Sin embargo, eran las respuestas a los cuestionamientos a ciegas las que en mayor grado revelaban el temor de los alumnos. Si un niño no conocía la respuesta tendía a paralizarse en silencio mientras la maestra esperaba (no siempre en calma), o disparaba una serie de locas conjeturas en su ansia de dar con la correcta. No pude determinar en mis observaciones a qué temían más, si a verse como tontos frente al grupo o a la desaprobación del maestro. Lo más probable es que a ambos.

En ocasiones, los maestros intentan, en forma deliberada, inculcar en los niños que consideran que son sólo perezosos, “un santo temor de Dios”. En una ocasión, Lupita, exasperada por lo que creía que era falta de esfuerzo de un niño, Toño, apeló a una medida melodramática. La lección trataba sobre la resta de cifras de tres números y la técnica de “tomar prestado” de la columna de “dieces”

del número mayor. La maestra, al ver que la mamá del niño se aproximaba al salón para asomarse, de inmediato lo llamó para que hiciera la operación en el pizarrón. Molesto, Toño se acercó y se limitó a mirar fijamente lo ahí escrito. Entonces la maestra le engatusó para que entrara en acción. Al fin Toño empezó a escribir algunos números, resultado de una suma más que de una resta, aunque algunos parecían ser inventados. Por fin, se le permitió regresar a su lugar, no sin que la ignominia general cayera sobre él. Hay que apuntar que la maestra no hizo esto por crueldad, sino porque estaba convencida de que, de modo voluntario, Toño se resistía a aprender. Su creencia estaba justificada hasta cierto punto aunque, de nuevo, no todo se debía a que Toño fuera un necio o un tonto. En el capítulo 10 analizaremos con mayor detalle el caso de la resistencia del niño ante el aprendizaje. El punto que aquí quiero recalcar es que, por razones correctas o incorrectas, el miedo y el temor son una parte intrínseca del aprendizaje en la escuela y se utilizan de manera consciente por los maestros, no sólo en casos de faltas disciplinarias, sino también en asuntos específicos de aprendizaje.

Es erróneo considerar que las respuestas disparatadas de los alumnos son sólo un indicador de su miedo. En las circunstancias antes descritas, cuando el alumno se encontraba bajo los reflectores, eso fue lo que sucedió. Pero los niños, más que evitar la desaprobación del maestro, lo que buscan es su aprobación mediante la adivinación de las respuestas, como lo muestra el siguiente ejemplo de dos alumnas que realizaron en sus lugares un ejercicio de matemáticas puesto en el pizarrón:

Guille: “¿Vamos a hacerlo ahora mismo, señorita?”.

Maestra: “Así es, empiecen ahora mismo”.

Guille: (minutos después) “¡Ya lo terminé, profesora!”.

Maestra: “Vamos a ver, Guille, ¿quién te lo hizo? ¡Déjame ver si lo hiciste sola y tan pronto!”.

Guille: (llega al escritorio de la maestra con su tarea y una expresión de satisfacción anticipada).

Maestra: (llama a la compañera de Guille a quien sospecha que ésta le copió) “Ven, Alma, quiero ver si tú también ya lo hiciste” (Alma lleva su tarea).

Maestra: “Vean las dos. Puse el ejercicio en el pizarrón y hasta copiaron mal algunos. Mira, Guille, todavía no los has terminado todos bien. ¡Hay al menos tres o cuatro difíciles y, por supuesto, que no podías haber terminado! Lo único que hiciste fue escribir lo primero que se te vino a la cabeza... ¡Por eso terminaste tan pronto!”.

LA AUTORIDAD PERSONAL DEL MAESTRO

En la sección previa nos centramos sobre la conducta del niño en sus estudios. Ahora me referiré a la autoridad específica del maestro sobre el alumno.

Ésta constituía a la vez una relación de autoridad entre el maestro y el alumno y entre el adulto y el menor. Si bien por lo regular ambas coincidían, resultaba claro que eran diferentes. Ya habíamos apuntado que el ejercicio de la autoridad mediante la aplicación de las reglas de la escuela era débil. En cambio, la autoridad personal del maestro se consideraba como más significativa, lo cual se

comunicaba a la escuela en su conjunto, pero lo que los alumnos experimentaban con mayor fuerza es la autoridad personal del maestro. De tal modo, ¿qué pensaban los alumnos de sus maestros?

Al preguntarles quién era su maestro favorito, la mayoría (dos tercios) mencionó que el propio y el resto dijo que otros, por lo regular los que le había dado clases antes. La proporción total de dos tercios en favor de su propio maestro no estaba distribuida en forma equitativa. En el segundo año de la escuela Justo Sierra, poco menos de la mitad prefería a su maestra que a otros, por lo que una ligera mayoría prefería a alguna otra. Aunque esto no necesariamente significaba un fuerte rechazo a su maestra, sí representaba una crítica implícita e innegable, sobre todo si consideramos que los niños tendían a restar importancia a su desaprobación de las figuras de autoridad y no lo contrario. Sus respuestas a preguntas específicas, y comentarios en conversaciones informales, mostraron que lo que más les disgustaba de su maestra era su trato duro, el que maltratara en forma verbal a sus alumnos y que lo hiciera con estridencia y actitud desagradable. No se le acusó de abusar físicamente de los niños o de cometer injusticias. Por la naturaleza de las críticas, parece que, aunque no era de su agrado del todo, la desaprobación no era grave; más bien, los niños se quejaban de su falta de consideración, paciencia y amabilidad. Si regresamos a los alumnos que preferían a Lupita a otros maestros, es interesante hacer notar que no contradecían a los que la criticaban, sino que destacaban lo que consideraban como sus logros en vez de mostrar su desacuerdo acerca de lo que para los demás eran sus fallas. La elogiaban porque “nos enseña mucho”, porque “nos enseña muy bien” y, lo que es

revelador, porque “Lupita es muy inteligente con nosotros”. Los comentarios acerca de la amabilidad y la generosidad fueron hechos por alumnos que preferían y se referían a otras maestras, pero aquellos a los que les agradaba Lupita la apreciaban porque era inteligente y por sus habilidades pedagógicas.

Las opiniones sobre la maestra María del primer año de la Benito Juárez planteaban un punto de vista diferente sobre los mismos temas. Las opiniones eran favorables en su mayoría: les agradaba a todos los alumnos excepto a tres (10 por ciento). Sus virtudes eran, sobre todo, que “No nos pega” o “No nos regaña” y, en una nota más positiva, “Es la más amable de todas”. En tanto que casi todos los comentarios favorecían a María por su amabilidad, sólo tres niños mencionaron sus habilidades pedagógicas, aunque uno de ellos la apreciaba en específico porque “Nos pone ejercicios fáciles y nos deja hacer muchos dibujos”. Esta señal de su bajo perfil académico es la base de los comentarios de algunos alumnos que prefieren a otras maestras. Por ejemplo, uno de ellos dijo: “Prefiero a la maestra de sexto año porque pone ejercicios más difíciles”. Otro mencionó: “Prefiero a la otra maestra de primer año porque con ella estudian muy bien y los alumnos tienen que trabajar de verdad”.

Si prescindimos de las particularidades de los dos grupos aquí ejemplificados y nos basamos en los comentarios de todas las maestras de las aulas estudiadas, podemos establecer un vocabulario que proporciona indicaciones prácticas de los criterios que los alumnos usan para evaluar a sus maestros. Por lo regular polarizan sus características buenas y malas de tal manera que podríamos hacer una lista de opuestos binarios:

<i>Características positivas</i>	<i>Características negativas</i>
La maestra es amable	Tiene mal carácter
Nos da regalitos	Nos regaña
Nos acaricia	Nos pega
Me cae bien	No me cae bien
Nos enseña bien (o) nos pone a trabajar (o) es muy inteligente con nosotros	Nos deja solos y se arma mucho desorden en la clase
Nos pone a dibujar (o a hacer otras cosas agradables)	Nos pone a hacer cosas demasiado fáciles (o) las tareas son muy difíciles
Nos pone a trabajar	
Es estricta pero buena porque nos portamos mal	Es demasiado estricta con nosotros

Las tres áreas principales de preocupación de los niños ante sus maestros se desprenden de esta lista de aspectos que les gustan o disgustan de sus maestros. Las primeras son características afectivas o la falta de ellas, las segundas son las

habilidades profesionales y las terceras las disciplinarias. Los factores pedagógicos de personalidad y profesionales fueron los más recalcados por los niños en sus comentarios sobre los maestros. Con ello podemos elaborar un cuadro simplificado en el cual anotar las calificaciones de los maestros (véase el cuadro 8.1).

Cuadro 8.1

Características del maestro según los niños

Fuerza de las características del maestro

Tipo de característica	Perfil bajo	Moderado	Perfil alto
Personalidad	Blando	Amable	Duro
Enseñanza	Pone tareas demasiado fáciles	Inteligente	Pone tareas demasiado difíciles
Disciplina	No muy estricto	Justo	Demasiado estricto

Aunque los alumnos no hacían gran distinción entre la personalidad del maestro y la disciplina, hay indicios de la separación por el uso de los niños de los términos “estricto” y “no muy estricto”, como algo diferente del recurso personalizado de los

maestros a la agresión física o psicológica. Las medidas disciplinarias podían o no acompañarse de agresión. Por ejemplo, algunos maestros, sobre todo “La Loca”, de la escuela Benito Juárez, hacían uso ocasional de la fuerza, pero no siempre con el propósito obvio de establecer la disciplina. Y, aun en el caso de que ésa fuera la intención, su fracaso se manifestaba por el desorden imperante en su clase. No hay razón para dudar que los niños captaban la diferencia entre la agresión y la disciplina estricta. La primera puede ser resultado de un antagonismo personal o de una simple pérdida del control; la segunda, de la aplicación estricta de las normas. Por supuesto, aun los maestros bien organizados están sujetos a explotar contra los niños y los agresivos pueden justificar su actitud arguyendo que lo hicieron con intenciones disciplinarias, por lo que los dos extremos tienden a juntarse. Sin embargo, la diferencia entre las dos situaciones prevalecía y el lenguaje de los niños antes presentado indicaba que entendían la diferencia a la perfección.

Sin embargo, era notoria la constante preocupación que los maestros de mano dura despertaban en los niños. La mayoría de éstos la mencionó como parte de su vida escolar. En el capítulo anterior vimos que el recreo era una de las experiencias más desagradables de la vida en la escuela. Al hablar en forma específica de lo que ocurría dentro del salón de clases, el temor al castigo del maestro fue lo que más de la mitad de los alumnos recalcaron con mayor fuerza en sus comentarios. Las agresiones de otros compañeros de clase, las peleas y otras distracciones o escapes de la rutina escolar, son las demás cosas que disgustan a los niños. Una respuesta característica de uno de ellos al respecto fue:

“Lo que menos me gusta de la escuela es que la maestra golpea a los niños y nos deja de pie mucho tiempo. Tampoco me gusta que juguemos en clase porque nos castigan”. Otro alumno comentó algo similar: “No me gusta que los maestros nos golpeen. Pero nos tienen que pegar, ¿verdad?, porque si no, no haríamos caso de nada”. Luego el niño confió que su mamá también tenía que recurrir a fuertes castigos físicos.

Algo de lo que más desconcierta acerca del temor de los niños al castigo no es sólo que parecía grave cuando los escuchamos describirlo, sino también porque al indagar más al respecto, resultó evidente que no siempre entienden cuál fue la razón de la severidad del castigo. Tomemos como ejemplo la siguiente conversación:

Fernando: “Lo que menos me gusta es estar de pie en clase. Un día la maestra me dijo que me quedara allí” (señalando un rincón del salón).

Investigador: “¿Por qué?”.

Fernando: “Bueno, es que me paré mientras resolvíamos un examen y empecé a jugar un poco con Enrique; entonces la maestra vino, me dio un manotazo tremendo y me dijo que me parara allí”.

Desde luego, la severidad de la maestra acerca de lo que podría interpretarse como un rompimiento de la disciplina necesaria durante la aplicación de un examen es comprensible para un adulto. Sin embargo, lo interesante de esta anécdota es que el niño no relacionó el examen (que con frecuencia se contestan con bastante informalidad) con la prohibición de ponerse de pie y, por

consiguiente, asoció el castigo con una sanción inmerecida de la maestra por hacerlo, orientada a convencerlo de que repetir dicha conducta sería desaconsejable. Pero los niños no se limitan a pensar que ciertas actividades son inconvenientes. En el caso del juego mencionado, llegaron a comentar que no les gustaba jugar, que es una de las cosas que más les disgustaba acerca de lo que sucede en el aula. ¿Por qué? Porque la maestra podía descargar todo el peso de su censura sobre ellos. Podría esperarse que los niños evitaran cosas que hubieran aprendido a asociar con castigos severos, o que las hicieran con sensatez, pero no que las evitaran hasta el extremo de renunciar al gozo intrínseco de jugar.

La dureza de algunos maestros apareció en las opiniones de los niños acerca de sus compañeros desertores de la escuela y sus posibles razones para abandonarla. Entre 20 y 25 por ciento dijo que los desertores se fueron debido a que los maestros los golpeaban. Debe hacerse notar que éstos son sólo los puntos de vista de los menores y no hechos corroborados por la investigación. En la mayoría de los salones observamos que en forma ocasional se aplicaban castigos físicos menores, aunque varios alumnos de todos los grupos nos dijeron que los maestros se controlaban más cuando nosotros estábamos cerca. No había pruebas que indicaran que se aplicaban castigos físicos severos en las escuelas señaladas, pero sin duda los alumnos los consideraban como injustos. Los niños adujeron otras razones para explicar la deserción de algunos compañeros. La segunda en importancia después del castigo físico fue que eran “vagos”, es decir perezosos, carentes de motivación, tontos y que carecían de disciplina o aliento de

su familia para seguir en la escuela. La siguiente conversación ilustra la combinación de castigos severos con otras causas del desaprovechamiento escolar:

Investigador: “¿Por qué algunos niños a los que se ve por aquí no vienen a la escuela?”.

Lupe: “Porque algunos dicen que la escuela no les gusta. Otros dicen que no vienen porque los maestros les pegan”.

Guille: “Algunos no vienen porque son muy flojos”.

Elena: “...otros porque no pueden con la escuela o porque no les gusta”.

Investigador: “¿Ustedes conocen a alguno de esos niños?”.

Lupe: “Yo sí, niños y niñas que son amigos míos, si les preguntas: ¿Por qué no vienen a la escuela?, contestan: ¿Ir a la escuela, para qué, para que el maestro nos pegue porque si no, no aprendemos nada?”.

Investigador: “¿Hay niños de este grupo que ya no vienen?”.

Laura: “Sí, Imelda, Juan David, Tomasa”.

Elena: “...es que la familia de Tomasa se cambió”.

Lupe: “Y otra que se llama Chayo, que va ahora al turno vespertino; no quería venir en la mañana porque los muchachos se peleaban con ella, es que no está muy bien de la cabeza y se burlaban de ella, lo que no está nada bien”.

Aquí las declaraciones de los niños oscilan entre la versión propia de los

desertores, una percepción popular, sobre todo de los adultos, de que no tenían interés especial en educarse y debían ser castigados o golpeados para que pudieran aprender, por un lado, y, por el otro, los momentos de reflexión de los propios niños y su simpatía por sus compañeros con problemas. Con base en estas opiniones puede concluirse que los menores viven gran incertidumbre acerca de los castigos físicos. Desde una perspectiva, a menudo justifican la dura disciplina que se les aplica sobre la base de que ellos, por naturaleza, se inclinan muy poco a aprender; desde otra perspectiva, como se encuentran en el extremo receptor de los castigos, expresan su deseo enorme de evitarlos y, a la vez, no ocultan su resentimiento contra los maestros que los aplican. En ocasiones se tiene conciencia de la severidad injustificada de los castigos, como vimos en el ejemplo de dejar a los alumnos de pie. Pese a la preocupación de los alumnos al respecto, con frecuencia un buen maestro es simplemente aquel que no le pega a los niños.

ANÁLISIS: HACIA UNA DISCIPLINA MÍNIMA

Me he ocupado mucho de los castigos porque son parte importante de los puntos de vista de los niños sobre el salón de clases. Para volver al tema central de este capítulo (los obstáculos que enfrentan los menores en la escuela), parece que hemos llegado a una conclusión central: que el entusiasmo básico de los niños por aprender se convierte en odio debido a las agresiones de los maestros. Tal conclusión se apega al fuerte comentario que expresara un niño de una escuela estadounidense, citado en la página final de uno de los libros más reconocidos y modestamente incisivos que se han escrito sobre la educación primaria: “¿Sabes?

A los niños realmente nos gusta aprender; lo que no nos gusta es que nos manejen a su antojo” (Holt, 1964, p. 175).

La evidencia que he presentado con seguridad confirma que los niños mexicanos también resienten que se les maneje y esto provoca que rechacen sus estudios, lo que puede causar que abandonen la escuela del todo, como nos informaron los alumnos mencionados. En este punto es necesario aclarar qué tipo de disciplina impuesta por los maestros es la que los aleja, bajo las condiciones particulares relativas a las aulas mexicanas aquí estudiadas. No toda la disciplina, incluso la disciplina estricta, se resiente y los alumnos señalan en varias formas que la consideran necesaria. Tampoco todos los maestros se proponen con deliberación aplastar a sus alumnos. No hay ninguna razón para creer que los docentes aquí estudiados pretendieran hacer eso. Por tanto, además de entender qué alumnos resultan afectados y en qué forma, es necesario entender por qué ocurre ese fenómeno.

Aparte de la necesidad de ser más precisos, en el caso de las escuelas de Guadalajara la simple explicación de que los alumnos abandonan la escuela por el maltrato de sus maestros no es muy convincente. El primer problema es que si lo hacen por el comportamiento de sus maestros hacia ellos, podríamos esperar que les disgustara el estudio, dada su enorme dependencia de los aquéllos para alcanzar el éxito en la escuela. Sin embargo, los niños declararon su enorme gusto por el estudio y por la escuela en general. Aun si con actitud cínica se sugiriera que hay una enorme diferencia entre el interés expresado y la aversión real, la duda, más que recaer en el primero, nos hace preguntarnos por qué existe

esa discrepancia, qué es lo que causa la pérdida del interés en la escuela. La segunda inconsistencia consiste en: ¿por qué se prestó tanta importancia a la dureza del maestro en las observaciones de los niños cuando en el salón de clases observamos más bien una atmósfera relajada y a menudo desordenada? Si atendemos a las versiones de los niños acerca de lo que sucede en el aula, se esperaría que en ella imperara una disciplina estricta, una serie de normas rigurosas aplicadas con el viejo estilo de la escuela lancasteriana. Sin embargo, aun en la clase de Lupita, en la que prevalece una disciplina de trabajo estricta, un conjunto de normas básicas que se aplica en forma consistente y en donde se vigila la conducta de los niños momento a momento, hay un considerable movimiento de éstos, ruidos frecuentes que aumentan de volumen, aprovechamiento de la menor relajación en la vigilancia de la maestra y abierta tolerancia aun de la conducta escandalosa. Pero en la clase de María, al igual que en otros salones de clases de la misma escuela, los alumnos muestran un alto grado de libertad. En otros estudios sobre las aulas mexicanas también se observó que son ruidosas y desordenadas (De la Peña, 1981, p. 90). Nada de esto coincide con los puntos de vista convencionales que hablan de una estricta disciplina.

La respuesta a esta segunda aparente inconsistencia nos llevará a la explicación de la primera. El investigador podría plantearse la siguiente pregunta: ¿por qué los niños aseguraron que les gustaba estudiar y manifestaron no preocuparse por los castigos de la maestra, aun cuando se quejaron de que ésta era muy dura con ellos? La pregunta se relaciona en esencia con un tipo especial de autoridad que,

si se comprende, estoy seguro de que aportará luz con respecto a los profundos efectos que las reformas contemporáneas tienen sobre la formación social y educativa del niño.

Es verdad que los maestros ya no emplean la estricta disciplina que se usaba en las escuelas de las sociedades industriales del siglo XIX, pero eso no significa que tengan menos poder para intimidar a sus alumnos. Debemos hacer algunas distinciones acerca de los tipos de disciplina escolar. En una conocida obra, Basil Bernstein (1975, en especial el capítulo 6) distinguió dos tipos de disciplina escolar. La primera, que se asocia con las escuelas durante el periodo inicial de educación masiva en el siglo XIX, disciplina a los alumnos mediante un código explícito de reglas externas “código restringido”. El segundo tipo de disciplina surge de la pedagogía “progresiva” o “tolerante” y es, en forma básica, una autodisciplina, es decir, se explican al niño el propósito y el deseo de un patrón de conducta, de tal manera que su inteligencia y su sentido de la justicia se convierten en elementos clave en la observancia de la conducta deseada. A esto le llama Bernstein un código elaborado que, a diferencia del primero, que sólo limita la conducta, permite que el individuo aplique o elabore el código en situaciones diferentes, aumentando así la autonomía personal.⁴¹ Si bien esta distinción es significativa, hay otras dos que, aunque no se hacen, son más importantes para comprender el contexto mexicano y tal vez el de otros países en

⁴¹ Debe mencionarse que Bernstein habla de algo que también investigó Piaget (1965). Ambos están claramente influidos por el trabajo de Freud [Chris, ¿ficha?](#) y el de Durkheim [Chris, ¿ficha?](#) sobre la socialización del individuo y la moral pública.

vías de desarrollo. Aquí no se trata sólo de la *forma* en que se aplican las normas, sino de la fuerza relativa de éstas y la variedad de conductas que sancionan. Creo que, por razones especiales, las normas pueden ser tan limitadas (en ambos sentidos), que en ocasiones apenas existen, pero de cualquier forma la disciplina funciona. ¿Cómo es posible?

En ninguno de los dos códigos de Bernstein se cuestiona la amplitud de la conducta ni la intensidad o la profundidad de la disciplina. En apariencia, el código elaborado constituye una socialización más profunda porque los códigos de conducta se integran, pero eso podría provocar que concluyamos que el código restringido no es más que una disciplina hueca o superficial. Sin embargo, ningún aspecto del concepto del código restringido impide que distingamos grados de profundidad. Aquí me apartaré un poco de la situación escolar para ilustrar mi punto de vista con mayor claridad. Un soldado es dirigido por normas externas, debido a la naturaleza misma de la organización militar tradicional. De allí el viejo adagio inglés: *Yours is not to reason why/Yours is but to do or die* (lo tuyo no es preguntar por qué/lo tuyo no es sino hacer o morir). (De hecho, algunas escuelas inglesas del siglo XIX estaban organizadas conforme con el modelo militar y en las escuelas mexicanas han prevalecido algunas prácticas militares en las ceremonias y los acontecimientos públicos.) Los soldados están sujetos a normas inquebrantables, que se aplican en forma estricta y cuya infracción provoca castigos severo. Su efecto en la conducta es profundo, de allí el otro adagio de que: “Los viejos soldados nunca mueren”. Asimismo, las normas militares son universales, es decir, se aplican sin importar las consideraciones personales; sólo

importan el rango y el tipo de conducta o acto en cuestión. Por último, pueden ser muy *amplias* en el sentido de que cubren amplios aspectos de la conducta, como en los antiguos ejércitos griegos, o más *estrechas*, más limitadas, como en los ejércitos modernos que son vistos como fuentes de una “profesión”. No obstante, en todos los casos las normas trascienden los aspectos técnicos del combate, ya que en el combate está activa la persona total. Esta distinción entre la cobertura amplia y estrecha de la disciplina es la primera que deseo destacar, la segunda es la de la profundidad.

En el ejemplo militar, la disciplina se orienta a conformar una personalidad en una manera bastante explícita. El individuo será obediente, valeroso y leal a la organización, por mencionar las características más obvias deseadas. Este tipo de individuo es “producido” mediante un conjunto coherente de códigos que se aplica de modo sistemático. Esta disciplina contrasta con la siguiente conclusión a la que se llegó en un estudio, realizado durante siete años, sobre la crianza de los niños en Inglaterra:

En principio, los padres preferían un sistema muy autoritario, principalmente no verbal, de control, en el que las palabras se usaban más para amenazar y engatusar al niño para que obedeciera que para hacerlo entender las razones del comportamiento social: y es probable que se produzca una personalidad que no pueda identificarse con el sistema ni tampoco destruirlo (Newson y Newson, 1976, p. 445) (negritas en el original).

Los autores contrastan esta disciplina de clase trabajadora con la socialización democrática, verbal y explicativa de la clase media, en una manera que se

asemeja a las dos códigos disciplinarios de Bernstein. Sin embargo, aquí surge un aspecto que Bernstein no menciona y que los autores de la cita anterior no manejan explícitamente. La distinción no es sólo de dos formas diferentes en que se produce un complejo conductual particular, ni siquiera de las diferencias entre el producto final: la personalidad que se forma. La implicación es que puede haber variaciones según el grado en el que la personalidad se forme con un propósito en mente. Lo que las palabras “engatusar” y “amenazar” transmiten es que la preocupación más inmediata de procurarse paz y calma en la manera más directa tiene prioridad sobre el “lujo” de la formación de la personalidad, que es el proyecto principal de los padres de familia de clase media. Esta implicación es confirmada por otro comentario incluido en la obra citada. Al hablar del contraste entre “dentro” y “fuera”, los autores señalan:

Al descender en la escala social, el “orden cotidiano del hogar” se tambalea conforme aumenta el tamaño de la familia. Las madres son menos capaces de tolerar niños jugando dentro de la casa y es necesario considerar a la calle como un espacio en donde se “echa” a los niños (p. 76).

En otras palabras, en la crianza de los niños la necesidad es prioritaria sobre la preferencia. Esto significa que los diferentes tipos de disciplina varían según el grado en que socializan a un individuo. Debido tal vez a un sesgo inadvertido en el pensamiento de la clase media, rara vez se admite que los padres tal vez no se interesan primero en el niño cuando lo disciplinan. La implicación de alguna manera perturbadora de este control pragmático de los niños es que a ellos sencillamente no se les da una socialización sistemática determinada. En casos

extremos es posible que lo único indispensable sea que no estorben las rutinas hogareñas ineludibles y que aprendan a obedecer a sus padres sin cuestionarlos. No es posible intentar explicar esta situación con análisis sofisticados de los padres como parte de la preparación de sus hijos para vivir en un mundo cruel. El hecho es que los padres quizá no puedan poner el interés y las necesidades de los niños en primer lugar al establecer el orden en el hogar.

Los maestros podrían encontrarse en una situación similar. No obstante, la sociología de la educación, tal como ha evolucionado, dificulta el reconocimiento de esta posibilidad. Los radicales y los viejos funcionalistas consideran a la disciplina escolar como un mandato social y, por tanto, como un conjunto coherente y general de reglas que trascienden a quienes las aplican y a los que están sujetos a ellas. En esa situación, sería difícil explicarse reglas surgidas de las circunstancias inmediatas y aplicadas de acuerdo con la autoridad personal del maestro. Sin embargo, eso es lo que sucede en gran medida. Así como los padres de las clases trabajadoras tal vez no den prioridad a la formación del carácter del niño al establecer orden en el hogar, la inculcación de valores o incluso la implantación de un código disciplinario sistemático pueden no ser de una importancia vital para los maestros. Es en este punto que la situación de la escuela mexicana que aquí analizamos es diferente de las situaciones de socialización escolar que por lo regular se describen en las obras sobre sociología de la educación. En México, la socialización no es amplia ni es profunda, si usamos la terminología mencionada. Es mínima en ambas dimensiones, a tal grado que los maestros parecen socializar a sus alumnos con tremenda desgana.

Además de que las normas escolares son mínimas, las que existen son instrumentos para alcanzar un fin específico: promover en el niño un comportamiento que sirva para cubrir el currículum con el menor dolor posible. Esas reglas de conducta no se enseñan como si fueran deseables en sí mismas, sino que sirven para avanzar por los vericuetos de la enseñanza. Por supuesto, los maestros difieren por el grado en que alcanzan su objetivo, el cual varía según factores como la política de la zona escolar, las costumbres de la escuela, la práctica actual, la capacitación del maestro, su tipo de personalidad, su inserción en la profesión y el tipo de niños que atiende.

Ya se analizó la mezcla de dichos factores en las dos escuelas. Lupita se basa en ciertas rutinas de trabajo para manejar el salón de clases y mantener un ritmo que permita cubrir el currículum. La disciplina en el salón de María no es más profunda o intensa; es sólo que su estilo es diferente: más amigable, más personal, dependiente de la colaboración o la firma de contratos con los alumnos, apuntalado por un sermón de vez en cuando. Pero incluso su apelación personal a la obediencia de los niños forma parte de un paquete de técnicas destinadas más a cubrir el currículum que a la formación del carácter. Su enfoque no es lo bastante concertado o sistemático como para lograr ese objetivo. Otros maestros menos comprometidos, como “La Loca” de la 5 de mayo, no intentan establecer nada tan pragmático como unas reglas básicas y un contacto amistoso con ellos; su inversión de energía en la disciplina del grupo se limitaba a lo necesario para sobrevivir el tiempo que pasaban juntos en el aula.

El hecho de que la mayor parte de la disciplina escolar se ejercía en el aula y que

se dirigía sobre todo a obtener resultados escolares específicos —en términos simples, pasar de año a la mayor cantidad de niños posible—, no significaba que los niños no sintieran sus efectos. Cuando los alumnos hablan de malos tratos, incluso golpes, hay que tomarlos en serio. Lo que sí significaba era que la inversión de la maestra en la formación del carácter es poca, pero su preocupación por la disciplina en el aula era mucha. Tal preocupación era suficiente para provocar en ocasiones la aplicación de medidas disciplinarias breves pero drásticas. Hay considerables circunstancias en contra del manejo suave, lo que incluye la capacidad mixta, los efectos de las presiones del hogar y la propia falta de una disciplina profunda y amplia que abordara las necesidades particulares del aula. Pero, justo en virtud de la falta de reglas escolares institucionalizadas de modo más profundo, el maestro debe compensarla con medidas severas, bien orientadas y de eficacia inmediata, que oscilan entre un fuerte coscorrón hasta el regaño verbal incontestable.

El anterior es el equivalente escolar de lo que ocurre en la disciplina doméstica de las familias de clase trabajadora, donde a los niños se les “engatusa” y “amenaza”. El punto es que, a pesar de su carácter inmediato y superficial, los alumnos sienten que esa disciplina es muy dura porque lo que pierde en profundidad y amplitud lo gana en rigurosidad y fuerza. Puesto que es más pragmática e inmediata que una respuesta calculada ante las violaciones de un código de normas sistemáticas, el mensaje general que se comunica a los niños es el poder del maestro. Entonces, aquéllos aprenden a evitar este poder y no a incorporarse, de manera voluntaria o involuntaria, a un código de conducta. Esto ocurre aún

más debido al cubrimiento o amplitud limitados de la disciplina, misma que se restringe a completar el trabajo y a mantener las reglas de trabajo en el aula. En este modo disciplinario, cuanto más útil sea la disciplina del maestro, más severo parece éste.

¿Cuáles son las consecuencias de este estilo disciplinario sobre la educación escolar de los niños? Una vez más, la comparación con la disciplina que imponen los padres es más que instructiva. El citado trabajo de los Newson muestra que la disciplina pragmática, mínima, que se aplica en casa y que aquí comentamos tiene el efecto de segregar a los adultos de los dominios del niño. Al igual que en el “código restringido” de Bernstein, hay una división fundamental entre el adulto disciplinador y el niño disciplinado. Pero, en tanto en el código restringido hay una profunda división cultural entre el niño y el adulto, cada uno de los cuales tiene diferentes derechos y responsabilidades, la disciplina mínima, no se basa en dichas normas culturales generales. Este tipo de disciplina tiende a segregar sin ligar categorías de acciones y categorías de personas, ya que esto sólo puede suceder en donde los códigos disciplinarios son razonablemente sistemáticos. En el código restringido, el mismo contenido de la disciplina, las reglas, las normas y la conducta enseñada, definen y reproducen los límites. Aquí la segregación es más imperfecta, consiste en una simple separación entre la persona a cargo y los sujetos sometidos. El primero controla a los segundo y éstos aceptan que deben obedecer. Nótese que no se cuestiona la autoridad del maestro ni, en el caso de Newson, la de los padres. La autoridad se mantiene mediante el distanciamiento, no el acercamiento. Digo esto para replicar a cualquier objeción de que lo que

afirmo acerca de la disciplina mínima es la simple aplicación del poder más que el uso de la autoridad y, aunque la autoridad no es menos legítima por ser pragmática, se vuelve más limitada, más instrumental.

La limitación de la autoridad de los maestros es notoria en la manera en que los maestros no participan en todas las áreas en que han acostumbrado hacerlo en otros entornos. Hay áreas donde sería inadecuado que intervinieran, por ejemplo, en la de los valores morales y religiosos, que siguen siendo monopolios celosamente guardados por la familia y la Iglesia. Sin embargo, los docentes no aconsejan a sus alumnos en el aspecto moral y tampoco gastan tiempo y energía en su desarrollo físico y estético, otro posible campo de intervención disciplinaria como sucede en las escuelas secundarias estadounidenses. El desarrollo social se deja fuera de todo control explícito. Esto significa que grandes áreas de la vida escolar de los niños ni siquiera se tocan. El tiempo potencialmente disponible para tal desarrollo está limitado por el gran porcentaje de tiempo dedicado a estudiar en clase. De tal modo, si bien sólo una parte limitada de la personalidad y las relaciones de los niños es tocada por las medidas disciplinarias —y en forma superficial—, la disciplina se concentra en su totalidad en el estudio en el aula y allí sí, es fuerte y estricta.

Capítulo 9

La naturaleza condicional de la escuela: la guerra de ingenios entre el hogar y la escuela

INTRODUCCIÓN

En este capítulo y el siguiente se aborda la fase final de esta investigación, mediante el análisis de la principal relación en la educación escolar, que es la que prevalece entre los padres y la escuela. En este capítulo trataré los elementos generales de dicha relación y en el siguiente la dinámica de la prevaleciente entre el maestro y los padres de familia. En esta parte final del libro me basaré en todo lo que he presentado en él para explicar una paradoja que creo yace en el núcleo de la educación en México: ¿por qué los padres de niños en edad de educación primaria expresan con tanto entusiasmo su compromiso y apoyo a la escolaridad de sus hijos y, sin embargo, a menudo y de muchas maneras no llevan a la práctica esa convicción? Esta aparente contradicción es resaltada en particular por el contraste entre el supuesto entusiasmo de los usuarios de escuelas primarias, evidente en las encuestas realizadas en el ámbito nacional, así como en la información etnográfica, y la cifra de casi 50 por ciento de los niños que las abandonan (Rockwell, 1990, p. 105). La deserción es la respuesta más negativa que puede haber ante la educación escolar, aunque en la interacción cotidiana entre la escuela y sus usuarios se localizan otros indicios de desinterés menos extremos que sugieren la existencia de problemas en ella. De cualquier forma, las causas del fracaso escolar, en especial la deserción y cómo evitarla,

constituyen el tema principal de este libro, el cual concluiré con el análisis de la relación de la cual depende, en última instancia, el fracaso o el éxito escolares: la que se entabla entre los maestros y sus usuarios.

Es muy común que los docentes mexicanos atribuyan el fracaso escolar, sobre todo la deserción, a la falta de compromiso de los padres al respecto; de igual manera, los académicos atribuyen esta aceptada falta de interés a las demandas de la mano de obra de los menores que los apartan de la escuela (Muñoz Izquierdo y colaboradores, 1979). Por consiguiente, parece haber una demanda menor de educación escolar. Otras corrientes de opinión popular, en especial la de muchos padres, pero también del discurso público en general, responsabilizan a los maestros de pereza y falta de compromiso con su trabajo (Brooke, 1980, pp. 74 y ss.; Farrand, 1988, p. 122).⁴² Dicho punto de vista también tiene algún soporte en investigaciones particulares sobre los maestros mexicanos y en ciertas teorías que los consideran representantes del aparato estatal de control social que opera en contra de los intereses de la masa de la población. Por tanto, si creemos en ambas opiniones, debe concluirse que el fracaso de la escuela se debe a una singular falta de interés de ambas partes en la relación de provisión educativa.

Considero que esos puntos de vista populares pero soportados por la academia son casi lo contrario de la verdad, aunque resulten una interpretación comprensible de los presuntos “hechos”. No obstante, en estos capítulos finales

⁴² En ambos trabajos la falta de compromiso de los maestros se deja sin explicación sin pensar que las presiones a las que están sometidos las causan.

plantearé que no es la demanda insuficiente sino la demanda insatisfecha la que corroe la relación usuarios-maestros, con el consecuente perjuicio para el desempeño escolar de los niños.⁴³ Respecto de los maestros, el actual régimen educativo, sometido a la presión pública para que mejore su actuación, ha respondido delegando a los maestros la tarea de retener a los niños, no de rechazarlos o discriminarlos por su clase social o sobre cualquier otra base, como afirman los sociólogos radicales de la educación. Sin embargo, se espera que los docentes cumplan esa tarea sin proporcionarles los medios adecuados para ello. En sus intentos de cumplirla, podría decirse que los maestros no son perezosos; más bien, trabajan en exceso, pero, al racionalizar la enorme carga que llevan y la complejidad de las contradicciones de su posición, tratan a sus usuarios en formas que parecen arbitrarias e injustas.

Si bien se cuenta con argumentos fuertes para defender tanto a los maestros como a los padres de familia de las críticas, éstas son ciertas en cuanto a que concuerdan en la importancia de ambos actores en el desempeño escolar de los alumnos. Yo iría más allá para subrayar, no sólo su importancia individual, sino su relación con el otro, dado que la conducta de uno influye en la de ese otro. De hecho, esta interdependencia es indicada por las mismas recriminaciones mutuas que se hacen. Los padres y maestros se encuentran en lo que toca a la educación del menor. Los padres, como representantes de éste en su intento de recibir educación, son usuarios de los servicios educativos del maestro. En este capítulo

⁴³ Este argumento se basa en dos años de investigación de campo realizados en la periferia de Guadalajara.

no hablaré de la perspectiva del alumno, la cual abordé en el capítulo anterior. Aquí consideraré a los padres como los usuarios; los niños desempeñan un papel importante pero, como ya vimos, por lo regular dependiente, al menos durante los primeros años de la educación primaria, que es la que se cubre en este libro. La relación usuario-escuela no sólo consiste en aquella que los padres sostienen de manera individual y personal con el maestro (o la falta de la misma), sino también en la del usuario con el servicio educativo en general. En esta dimensión incluyo los requerimientos burocráticos que se formulan a los padres, el currículum, las instalaciones escolares y sus recursos materiales, así como las normas que regulan la práctica escolar. Ninguno de los factores de esta dimensión es determinado de manera directa por un actor individual —usuario y maestro— y por lo normal sólo permiten modificaciones limitadas en escenarios muy determinados. A la relación usuario-maestro la llamo *relación de provisión educativa* y es el tema de este capítulo.

Al igual que los descubrimientos en el caso de los niños, analizados en el capítulo anterior, veremos que el alejamiento de los padres de familia de la escuela no se debe a que se resistan a ella como tal, sino al desencanto con la provisión del servicio educativo. Los recortes presupuestales han reducido los aspectos cuantitativos y cualitativos del mismo; han centralizado el currículum y la evaluación, en tanto que la carga de su ejecución se ha puesto en el nivel inferior del sistema: los maestros, quienes deben funcionar con recursos escasos y salarios que, en vez de ser aumentados por la mayor carga de trabajo, han bajado. De allí que los docentes tomen la iniciativa de racionalizar y simplificar su

trabajo, lo cual en ocasiones implica intervenir en las prácticas hogareñas para ligar a los padres con la rutina escolar o, de no conseguirlo, precipitar la salida del niño de la escuela mediante los clásicos mecanismos de referirlos al servicio social. La dinámica puesta en marcha por esta rúbrica relacional es de largo alcance. Los padres se ven atrapados entre el resentimiento provocado por el ejercicio autocrático del albedrío del maestro y su dependencia de la buena fe individual del mismo. Los docentes se tropiezan con la sorpresa de que, cuanto más ejercen su poder discrecional, peor es su reputación ante los usuarios, reputación ya disminuida por el deterioro de las condiciones del servicio y los salarios. El resultado es el deterioro de la relación de provisión educativa porque ambas partes se niegan a cumplir el compromiso incondicional que cada una espera de la otra.

DEBATE TEÓRICO: LA DESILUSIÓN CON LA ESCUELA. ¿CONFLICTO INEVITABLE O COLAPSO DE LO POSIBLE?

El cuestionamiento planteado al principio de este capítulo acerca de la discrepancia entre las intenciones declaradas y la práctica real es de tipo social y educativo. Responderlo nos lleva a un planteamiento sociológico sobre la relación entre las unidades domésticas y la provisión de la educación pública. ¿Acaso la escuela obliga a los alumnos en desventaja social a salir del sistema educativo o su salida se debe a políticas y prácticas más específicas que sesgan y ponen en riesgo la provisión educativa cotidiana? Es muy probable que se trate de un problema de relaciones de clase —según afirman los sociólogos de la educación neomarxistas, como Bowles y Gintis (1976)—, aunque no predeterminado, en “la

estructura” de la educación escolar (véase la nota 2 del capítulo 1). En este punto es necesario examinar la naturaleza de la demanda educativa para diferenciarla: los usuarios emplean los servicios educativos de varias formas. Se considera que las diferentes respuestas ante la educación surgen de las diversas aptitudes de los alumnos, influenciados tal vez por su origen social. Yo pienso que también se deben a las distintas formas en que los padres pueden comprometer a sus hijos con la escuela. Este compromiso puede ser casi total o depender de otros factores, entre los cuales resulta crucial el tipo de relación que sostienen con la escuela. En otras palabras, la demanda de educación de los usuarios es problemática y no se asume como uniforme.

En México hay tres motivos por los que una familia manda su hijo a la escuela. Primero: por ley, todos los niños en edad escolar deben ser enviados a la primaria. Segundo: en México, como en cualquier otra parte, la educación escolar formal se ha convertido en una condición suficiente, o al menos necesaria, para obtener empleo (excepto los peor pagados y más inestables). Tercero: se dispone de evidencia de que la mayoría de la población apoya y desea recibir educación, pues se considera que es benéfica.

En la zona del país aquí estudiada, los motivos principales para participar en la educación escolar son la necesidad y el deseo, más que su carácter obligatorio. En todo caso, la obligatoriedad sería técnicamente imposible ya que en ciertas zonas no hay escuelas suficientes o cuando las hay, sus condiciones son tan inadecuadas que apenas merecen llamarse escuelas. Ello da lugar a la interesante posibilidad de que la oferta inadecuada de educación sea la razón

para que el usuario se aleje de ella y no su falta de interés. Lo que parecería falta de demanda empírica, o de motivación, es, en efecto, demanda insatisfecha. Esto significaría que los usuarios no pierden interés en la escuela, no son antagonistas a ella ni sienten que no caben en ella, sino lo contrario: que es inadecuada para ellos por estar provista de manera insuficiente. En tal caso, no es que falten lugares, falta calidad, aunque ambas circunstancias se originen en la falta general de recursos la que, a su vez, genera una carencia global en la provisión educativa.

Si dicha posibilidad es real, y yo sostengo que así es, eso quiere decir que los usuarios no tienen nada contra la educación escolar como tal, sino contra la forma en que se brinda. De hecho, es justo la fuerte demanda de educación la que provoca que la deficiencia en su provisión sea la razón principal del disgusto de los usuarios. La objeción más común es la falta de compromiso de las escuelas con sus alumnos, no los excesos causados por su carácter obligatorio o su imposición ideológica. Los padres de familia se quejan más de negligencia que de imposición. En este punto se difiere de modo esencial de las concepciones de los sociólogos radicales de la educación más reconocidos. En diferentes maneras, Bernstein (1975); Bowles y Gintis (1976); Bourdieu y Passeron (1977); Willis (1977); Giroux (1981), y Apple (1982) sostienen que, a final de cuentas, la educación escolar es una imposición. Además, que inculca valores prejuiciados y despierta expectativas falsas sobre oportunidades en la vida, basadas en una falsa ideología igualitaria, cuando en realidad se clasifica a la futura fuerza de trabajo para que reproduzca la estructura de clases existente. Esto se debe a que la escuela discrimina a los educandos pobres mediante mecanismos formales e

informales.⁴⁴

Si bien nos alerta sobre la absorción de intereses políticos por parte del sistema escolar debido a su inmersión en el contexto social general, en el caso de los países de industrialización reciente la sociología radical tropieza con dos obstáculos. En primer lugar, no se explica bien a bien el hecho ineludible de que hay una demanda popular masiva de educación escolar. En segundo lugar, dado que se presume que la educación está prejuiciada por la función intrínseca que desempeña bajo un concepto generalizado de capitalismo, no se presta mucha atención al hecho de que puede haber conflictos entre diferentes intereses dentro del mismo aparato educativo, ya no digamos con fuerzas que provienen desde abajo. Estas dos objeciones son de gran pertinencia en el caso mexicano.

La sociología funcionalista de la educación y los economistas neoclásicos de la educación, aunque tratan la demanda educativa con cierta ligereza, la toman más en serio que los radicales, al reconocer su conexión integral con el empleo asalariado y con el aumento de las expectativas sociales en las sociedades industriales y en vías de industrialización. En estudios recientes, con la misma

⁴⁴ Uso la palabra "reproducción" de manera intencional porque es central en la terminología de Bourdieu y de otros autores aunque sea con otra terminología. En esta teoría, la discriminación, y consecuente selección, que ocurre en la escuela es deliberada y útil para el capitalismo ya que sirve para preparar mano de obra diferenciada e inculca en los alumnos la aceptación de esas diferencias. Entretanto, alega una supuesta "neutralidad" en la operación. Así es como reproduce el tejido económico y consensual de la sociedad capitalista.

orientación política que los antes mencionados, se analizan los problemas de distribución y acceso en las burocracias públicas. Se destaca la forma como funcionan sus mecanismos de selección y racionamiento de los usuarios que demandan servicios públicos. Aquí también la demanda se toma muy en serio, dado que los casos que se estudian se enfocan en las circunstancias actuales de recortes de los presupuestos públicos. Aquí me refiero en especial a los trabajos sobre el acceso a los servicios sociales influidos por Goffman y a otros estudios recientes sobre los burócratas que atienden al público (Lipsky, 1980, en especial el capítulo 2).

En este tipo de investigaciones se admite la fuerza de la demanda y se evitan los planteamientos basados en las tendencias generales de la sociedad de clases que actúan mediante los servicios sociales, se tiende a incurrir en generalizaciones no sólo sobre ellos, sino sobre toda la interacción humana. Con buen tino se observan los detalles de los procesos locales, pero en estos estudios sobre la interacción se carece de criterios culturales específicos que no sean los característicos de los escenarios burocráticos. Se observa una falta de diferenciación de las singularidades de los varios tipos de servicios sociales.⁴⁵ También la demanda es indiferenciada; la gente solicita el servicio o no lo hace.

⁴⁵ El problema es que la fuente de conflicto entre la provisión del servicio y los usuarios, es visto en términos de “distribución”; el servicio se “raciona” y el burócrata es el guardián de la puerta que restringe el acceso al servicio. Aun el vocabulario empleado sugiere que el servicio es un flujo indiferenciado de ayuda y no se examinan las relaciones que se forman alrededor del servicio.

Apenas se consideran los diferentes tipos de demandas —como los diversos usos de la educación escolar, por ejemplo—, algunas de las cuales son determinadas por factores sociales más amplios, como los que afectan a las unidades domésticas, y otras por la relación con la propia escuela. En principio, los radicales admiten esta posibilidad, pero la incluyen en el rubro general de los conflictos de clase intrínsecos y con ello se pierde la oportunidad de comprenderla a fondo.

El énfasis que ponemos en la *relación* entre el usuario y el proveedor es muy importante en el caso mexicano y nos lleva de nuevo al tema central de este capítulo, que es la relación de provisión educativa. En ninguno de los acercamientos a los procesos sociales de la educación se estudia la relación usuario-maestro por sí sola. Esto es sorprendente dado el amplio acuerdo entre los investigadores del desempeño de los niños en la escuela acerca de que la conexión escuela-hogar es clave. En los estudios empíricos sobre la influencia del hogar en los niños y en los que se intenta encontrar los ingredientes de la “escuela efectiva”, se coincide con respecto a la importancia del apoyo en el hogar a los estudios escolares y la participación de los padres en tales asuntos. Lo que se ha estudiado poco es por qué y en qué manera ocurren o no ambas cosas. Ello requeriría la realización de estudios empíricos sobre la interacción maestros-usuarios, trabajos que son mucho menos numerosos que aquellos en los que se analizan las relaciones maestros-alumnos en el aula o las fuerzas sociales que

actúan en la relación maestros-padres de familia.⁴⁶

A partir de los comentarios recogidos en la investigación, mi conclusión es que para abordar el problema del desinterés de los padres de familia ante la educación escolar, tengo que vincular la dinámica específica de la relación de provisión educativa con el contexto más amplio de la oferta educativa y las circunstancias particulares de los usuarios. Esto evitará el mal característico de la sociología educativa de partir de un modelo general de las clases sociales para aplicarlo “hacia abajo”, a la manera en que lo hacen Bowles y Gintis (1976) y Bourdieu y Passeron (1977). También es necesario que a los conflictos sobre la educación se les trate como algo más que simples desacodos entre la oferta y la demanda, según ha sido la tendencia en los estudios sobre política social en educación. Aquí considero que la educación escolar es moldeada por los agentes sociales y a la vez impuesta a ellos (aunque no todos poseen el mismo poder para conformarla de acuerdo con sus necesidades). Por tanto, no haré la asunción metafísica de que la educación escolar siempre y en todas partes reproduce las relaciones de clase prevaletentes, ya que puede minar éstas o desarrollar nuevas. Con esto no niego la influencia de fuerzas sociales mayores, como los problemas presupuestales, el mercado laboral y los intereses políticos de las distintas clases sociales y de otros grupos centrales para los radicales. Pero dichas fuerzas están ordenadas de acuerdo con condiciones particulares, en este caso el México de fines del siglo XX. Esta concepción no se inspira sólo en afanes teóricos, sino en

⁴⁶ A las relaciones padres-maestros se les debería dar la misma atención que Hargreaves (1967); Lacey (1970) y sus seguidores, le dan a las relaciones maestro-alumno.

el hecho de que en el México actual es obvio que la política educativa se halla en un estado de cambio, en parte porque no funciona a satisfacción de ningún interés social de importancia, es decir, no “reproduce” los intereses dominantes ni satisface las expectativas de los usuarios. Más bien, quienes controlan el volante de la educación viven un conflicto entre sí y, al mismo tiempo, están conscientes de la crítica popular al sistema. Para ampliar la metáfora, los diseñadores y administradores de las políticas educativas conducen en medio de un tránsito muy pesado y tienen que ser cuidadosos con sus movimientos.

En este sentido encuentro muy útil el concepto gramsciano de hegemonía, en el cual la negociación y la persuasión se ubican en la base de un régimen social. Para estudiar las separaciones actuales que ocurren entre la sociedad civil y el Estado también es valioso el concepto de “regulación” utilizado por Aglietta (1979) y otros estudiosos del tema.⁴⁷ En el contexto educativo, uso este concepto para señalar los intentos realizados en el ámbito nacional para coordinar la provisión educativa ante las diversas circunstancias conflictivas de carácter político y financiero. A los arreglos que se derivan de ese esfuerzo los llamo “régimen” de provisión. En el caso mexicano, el régimen es en esencia defensivo puesto que,

⁴⁷ El tema clave de la teoría de la regulación en su estudio de las sociedades capitalistas es que el capitalismo no garantiza sus propias condiciones de existencia; continuamente tiene que estar “re-estableciéndose” a sí mismo mediante la intervención del Estado en el seno de la sociedad civil. El punto que quiero recalcar con mi ejemplo, es que no hay garantía de que la provisión oficial educativa sirva a los intereses de la clase dominante, en tanto que son opuestos a los de las clases subordinadas.

lejos de asegurar el mantenimiento de un orden educativo existente con anterioridad, apenas es capaz de manejar sus varias funciones educativas dentro del contexto de una seria austeridad financiera y en medio de un clima político muy conflictivo.

La comprensión de la política educativa nacional podría parecer remota desde la perspectiva de las relaciones en alto grado individuales entabladas entre maestros-usuarios y que son el núcleo de este análisis. No obstante, en primer lugar, la ventaja del concepto de régimen es que se refiere a arreglos educativos específicos establecidos con base en condiciones particulares y presiones sociales que no siempre son institucionales o se expresan en el ámbito nacional. De hecho, algunas de las fuerzas de mayor penetración son locales: la política estatal, los movimientos magisteriales, la fuerza acumulativa de la demanda popular de educación y los índices de deserción escolar que sólo aparecen en nivel nacional en forma de estadísticas. En segundo lugar, en particular en un estilo de administración tan centralizada como el de la educación mexicana, la política nacional es un punto de referencia de gran importancia para las acciones locales. Esto no significa que tales acciones locales se conformen a la política nacional, pero la divergencia o la protesta activa contra la política sólo puede apreciarse en su totalidad si captamos de qué se aparta y por qué. En términos sencillos, la relación entre lo nacional y lo local no es la de dos realidades distintas sino un proceso dinámico que preserva o transforma a ambas.

No obstante, hay un sentido en el que las acciones locales deben ser examinadas por sí solas, puesto que poseen características distintivas. Su particularidad se

debe a su irreductible calidad de interacción personal, aunque estén influidas por fuerzas foráneas, la costumbre local mediadora de fuerzas mayores y la singularidad de cualquier combinación de dichas fuerzas en situaciones de todo tipo.

Las influencias clave en la relación de provisión educativa son las siguientes:

1. Las precarias condiciones de los usuarios en lo que respecta a su empleo y la reproducción de la unidad doméstica.
2. Un régimen de provisión educativa atrapado entre las consecuencias de los drásticos recortes presupuestales, la generalizada presión popular para que se amplíe la cobertura educativa y el enfrentamiento con intereses divergentes dentro del aparato educativo.
3. La resistencia de los maestros de escuela ante el deterioro de su salario y de su estatus.

Dichas influencias se han analizado a lo largo de este libro, por lo que ahora resumiré los puntos principales planteados, antes de examinar cómo permean la relación usuarios-maestros. Empezaré con los primeros.

LOS USUARIOS Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS: UNA PROMESA CONDICIONADA DE APOYO, NO UNA DECLARACIÓN UNILATERAL DE INDEPENDENCIA

La dinámica de las unidades domésticas autorreguladas

En los barrios populares de Guadalajara hay diferentes tipos de familias según su

tamaño, estructura, arreglos económicos, estilos afectivos y adaptación a la educación pública. No obstante, dentro de tal diversidad hay ciertas características comunes: la mayoría son inmigrantes de las zonas rurales del estado y estados vecinos y una porción más pequeña proviene de áreas urbanas aledañas a esta parte de la ciudad. La principal fuente de ingresos son los salarios obtenidos en empresas familiares pequeñas, con frecuencia irregulares. Las oportunidades de empleo son menores en la colonia 5 de mayo que en la Santa Elena. La familia promedio tiene de cinco a seis hijos. La unidad residencial predominante es de tipo nuclear, que vive sobre todo de sus propios ingresos, aunque suele recibirse ayuda de unidades domésticas corresidentes donde hay este tipo de arreglo habitacional y de parientes que viven en la zona o cerca de ella. Pero la fuente principal de cooperación económica proviene del interior de la unidad doméstica, mediante el empleo de los varios tipos de fuerza de trabajo de los que dispone la familia.

A la organización y dinámica familiares resultantes de la situación recién descrita las llamo autorregulación, que se refiere a la condición en la cual la unidad doméstica depende de la organización interna del trabajo de la familia — productivo y doméstico— para satisfacer sus necesidades de consumo básico. Por ende, la condición que demanda que la familia se autorregule es que su jefe obtenga un ingreso que sea insuficiente para cubrir sus necesidades de consumo o que sea inestable y carezca de la flexibilidad necesaria para que reciba aumentos o bonos que permitan hacerse cargo de emergencias o de crisis familiares cíclicas. El término popular utilizado para describir a este tipo de familias

es que “viven al día”. Esto expresa bien el *ethos* de tales unidades domésticas que necesitan improvisar en forma constante la disposición de su tiempo y su fuerza de trabajo, dentro y fuera del hogar, en relación con el consumo y sujeto a la asignación de prioridades a las necesidades familiares comunes. Por tanto, no es sólo la pobreza la que define un hogar autorregulado, sino justo lo que Kay y Mott (1982) describen como sentimiento de “privación”: las variaciones, la inseguridad de las circunstancias y la inexistencia de redes de seguridad confiables fuera de la familia (pp. 138 y ss.). La tarea de la autorregulación requiere, en primer lugar, la toma de decisiones que subordinan a los individuos a las necesidades de la familia. Sus miembros tienen poca independencia ya que se sujetan a las demandas que les impone la unidad doméstica total.

La educación escolar, en su carácter de consumo no material, es un aspecto que puede sufrir deterioro por su subordinación a otras demandas. Ahora bien, en las dos colonias estudiadas sólo una minoría de niños en edad escolar desempeñan trabajos remunerados y, aun si lo hace, no todas estas actividades interfieren con su desempeño escolar. Lo que sí impacta en forma negativa es la dinámica familiar total, puesta en marcha por la necesidad del grupo doméstico de autorregularse en lo que respecta a su ingreso y su consumo. A menudo esto absorbe grandes cantidades de energía física, intelectual y emotiva. Es posible que la madre trabaje por las tardes y los niños deban prepararse sus alimentos. Tal vez el hijo mayor se vea forzado a abandonar la escuela para entrar a trabajar. Las circunstancias familiares en alguna de estas áreas pueden mejorar, pero no se puede contar con ello. Las unidades domésticas autorreguladas constituyen 60

por ciento de los hogares de la 5 de mayo y poco menos de la mitad de los de la Santa Elena. En las dos colonias, el desempeño escolar deficiente se concentra en dichas unidades domésticas, sobre todo en las que viven en condiciones más precarias, es decir, que más dependen del empleo flexible de sus miembros.

De tal modo, vemos que los usuarios enfrentan obstáculos sustanciales para comprometerse por completo con la educación. Las unidades domésticas no pueden rendir una declaración unilateral de independencia de la escolaridad de sus hijos, pues dependen de los cambiantes requerimientos de empleo y de organización para sostenerse. Ello no interfiere de ninguna manera con la convicción de los padres de que la educación es deseable y necesaria.⁴⁸ De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, y como veremos en la siguiente sección, prevalecía la opinión generalizada de que dicha educación escolar es sin duda benéfica para los niños y sus familias. Pero la inseguridad en la vida familiar deteriora el compromiso incondicional que la escuela requiere en dos formas: una, expone al niño a las fluctuaciones morales, materiales y educativas que suceden en el hogar y, dos, la trayectoria escolar del menor es sometida al escrutinio de toda la familia en lo referente a qué escuela, qué turno o cuál maestro solicitar. Debido a tales circunstancias de escasez y fluctuaciones, la educación escolar se pone en cuestión y tiene que competir con otras prioridades de la unidad

⁴⁸ La información presentada en este libro proviene de entrevistas realizadas en 140 unidades domésticas durante la investigación de campo. Otros estudios regionales y nacionales han llegado a conclusiones similares. Véase por ejemplo Hernández Medina y Narro Rodríguez (1987, p. 206), y Salinas de Gortari (1982, p. 23).

doméstica. Llevaría mucho tiempo explicar cada una de las razones encontradas en las familias estudiadas, pero, por ejemplo, el principio de igualdad educativa formal de niños y niñas, se ve enfrentado con otros criterios, sobre todo la evidencia de los logros alcanzados y el compromiso y la necesidad familiar de las capacidades particulares de trabajo de uno u otro de los hijos.

La trayectoria escolar también queda circunscrita a la escuela o, para decirlo con mayor precisión, a la interacción entre ésta y el hogar. La más importante es la relación entre el padre o la madre de familia y el maestro de su hijo, misma que se analizará en detalle en el capítulo 10. Estudiosos de la educación han mencionado a menudo que las rutinas escolares no propician la dinámica familiar, como sucede con el desfase entre la administración de la unidad doméstica flexible recién descrita y el estricto horario escolar. Pero, más allá de esta incompatibilidad general entre el hogar y la escuela, el carácter específico de esta última —la forma en que es dirigida, la actitud de los maestros, sus recursos y, en especial, su reputación académica— influye sobre el compromiso de los padres con la educación de sus hijos que a ella asisten. La relación entre padres de familia y maestros es tan importante que requiere consideración especial (presentada en el siguiente capítulo), después de las consideraciones generales de la relación unidad doméstica-escuela abordadas aquí y que comienzan con un recordatorio de las escuelas estudiadas, una encuesta sobre las percepciones de los padres de familia con respecto a las escuelas y un análisis de cómo estas percepciones influyen en sus decisiones en el ámbito educativo.

Opiniones de los padres sobre la educación, las escuelas y la trayectoria escolar de sus hijos

Recordemos algunas características de los planteles en cuestión. La escuela de la colonia Santa Elena, la Justo Sierra, es la más antigua y con mejor reputación por los factores combinados de antigüedad, liderazgo, geografía social y grado de selectividad de alumnos y maestros que ha logrado. Por otra parte, la escuela Benito Juárez, en la colonia 5 de mayo, aunque se encuentra en la misma zona escolar, acepta a alumnos rechazados en la otra u otras escuelas. Como tal, se le negaron las instalaciones y el financiamiento inicial adecuados y se estableció en el corazón de la zona más pobre del vecindario. Los cambios de maestros también son más frecuentes que en la Justo Sierra. Por consiguiente, sus alumnos padecen condiciones educativas inferiores, las cuales se reflejan en resultados relativamente malos. A pesar de estas obvias diferencias, los esfuerzos de los inspectores por nivelar la calidad de las escuelas y las regulaciones nacionales en materia curricular, administrativa y magisterial moderan las tendencias hacia la diferenciación entre ellas (véanse los capítulos 2, 3 y 5).

La virtud general de la educación es que sirve para “defenderse en la vida”, pero ¿cuáles son los beneficios específicos que proporciona? El que se le atribuyó de modo más común es que sirve para conseguir empleo (33 por ciento de los encuestados). Una idea relacionada fue el autodesarrollo (“para superarse”), que implica la expectativa de “avanzar” en el sentido material, pero también el logro personal (25 por ciento). El resto de los entrevistados identifican beneficios que no son específicamente materiales en absoluto y sobre todo hacen hincapié en el

valor del saber por sí mismo. Llama la atención la noción de que la educación promueve la muy apreciada virtud de respetar a los demás. Consideran también que se trata de un “beneficio único” asociado con la niñez (“es para ellos”), comentario que reconoce las características especiales de esta etapa de la vida. Aquí se sugiere de nuevo su obligatoriedad social.

Al compararlos de manera breve, encontramos que una proporción un tanto más alta de los padres de la 5 de mayo tienen una visión “económica” de la educación escolar que los de la Santa Elena (38 y 30 por ciento, respectivamente). En consecuencia, los beneficios morales no especificados que se considera se derivan de la educación son menos comunes en la 5 de mayo. Es razonable atribuir esa diferencia a la mayor precariedad de sus condiciones de vida. Allí, los padres se comprometen con una escolaridad más breve de sus hijos y albergan menos expectativas acerca de sus futuras posibilidades de empleo que los de la Santa Elena. Resulta interesante que no hay evidencia de que se intentara favorecer más los estudios de los varones que de las niñas. De hecho, varios padres de familia pensaban que era aún más importante para las niñas “aprender a defenderse en la vida” que para los niños, de modo que “no estén indefensas en caso de que les toque un bribón como marido”.

Para mayor brevedad me concentraré en los principales comentarios sobre este tema, expresados en las entrevistas realizadas a 42 padres de familia de la Justo Sierra y 41 de la Benito Juárez, ambos con hijos en el primero y segundo grados. En primer lugar, una clara mayoría de usuarios de la Justo Sierra están satisfechos con ella, pero la mayoría de los padres de la Benito Juárez no lo están.

Ninguna de las críticas en la primera escuela se refieren a las instalaciones; más bien, a los maestros o a la administración. En cambio, 20 por ciento de los padres del segundo plantel critican las malas condiciones en que se encuentra y dicen que su estado ruinoso se debe a “que es para pobres”.

No obstante, muchas de las críticas en las dos escuelas se dirigen a los maestros, sobre todo porque no toman en cuenta las características y requerimientos particulares de sus hijos. Esto lo expresaron en particular los padres de niños con problemas o necesidades especiales. En ciertos casos hay gran irritación con los maestros por su “arbitrariedad”, pero en general, los padres se abstienen de ser muy directos en sus críticas por temor a posibles represalias en contra de sus hijos.

Por encima de las prácticas de enseñanza, hay incomodidad con respecto a las demandas autoritarias e intransigentes que les hacen. Las más discutibles para los padres de familia son las relacionadas con aportaciones de dinero, cooperaciones para la compra de útiles escolares adicionales a los básicos y, en ocasiones, uniformes y asuntos relacionados con el comportamiento en la escuela. Tal vez el área más conflictiva es la de las tareas escolares. Los datos recopilados en las entrevistas y los comentarios informales muestran que los padres de la Santa Elena con gran frecuencia se quejan de que dejan demasiada. Ellos deben trabajar bastante: revisar que su hijo haya copiado bien la tarea y sentarlo para que la resuelva, lo que representa hasta dos horas de tiempo arrebatado al trabajo hogareño. Es necesaria una vigilancia constante para mantener ocupado al menor. Después hay que revisarla. Puesto que a los padres se les dice que *no*

hagan la tarea en vez de sus hijos sino que les expliquen *cómo resolverla*, esto requiere conocimientos, habilidades de enseñanza y tiempo que consideran que simplemente no tienen. Aparte del esfuerzo y la energía emocional, todo el procedimiento requiere tiempo. Si se tienen varios hijos que asisten a turnos diferentes, pero que con seguridad se encargan de diferentes responsabilidades domésticas, la rutina familiar resulta afectada en grado sumo. Los padres de familia consideran que ocupar al niño en tareas por más de dos horas es una carga muy injusta en relación con las tres a cuatro horas totales que trabajan en la escuela.

Cuando los maestros imponen tales obligaciones, pero no cumplen con las propias, por ejemplo, no califican las tareas entregadas, se expresa un agudo resentimiento. Esto sucede en particular en la Justo Sierra, en la que los padres de familia están muy comprometidos con la educación de sus hijos. Por el contrario, en la Benito Juárez las críticas de los maestros que olvidan dejar tareas causan más fricciones que las protestas acerca del exceso de las mismas. En ambas escuelas se quejan de negligencia de los maestros con respecto a la vigilancia de sus hijos durante la hora del recreo.

Hay menos comentarios acerca de los directores de las escuelas, los cuales, al igual que sucede con los maestros, se centran en su interés y responsabilidad (por la organización de la escuela y la disciplina, en este caso). Los padres de familia no tienen una imagen muy clara de la directora de la Benito Juárez, en parte debido a la opinión general de que no se interesa lo suficiente, pero sin duda agravada por el hecho de que no ha estado mucho tiempo en la escuela. Si bien el

director de la Justo Sierra es muy respetado por los padres de familia en general, algunos lo consideran irritable y brusco hasta llegar a la descortesía. Sólo en cuatro de las 73 entrevistas familiares realizadas se expresan estos puntos de vista, pero es notorio que en cualquier ocasión en la que los padres deben resolver problemas o negociar algún asunto con el director se suscitan comentarios similares. En tales casos, al director se le considera intransigente. Él dice lo que debe hacerse y no hay alternativa. Las quejas más serias provienen de dos padres con largas relaciones con la escuela e hijos no problemáticos, quienes afirman que el “dire” ha utilizado su posición para presionarlos para que voten por el partido político dominante, el PRI. No es algo nuevo que los funcionarios públicos utilicen su influencia de esta manera. Por ejemplo, se sabe que la tortillería, subsidiada por el gobierno local, otorga preferencia a los seguidores del PRI. Los puestos oficiales constituyen una mezcla de poder político y burocrático.

En resumen, los padres de familia saben qué condiciones físicas y socioecológicas favorecen o perjudican el desarrollo escolar de sus hijos y el factor calidad de la enseñanza es al que le prestan mayor atención. Los perfiles de las críticas de los padres de ambas escuelas coinciden lo suficiente como para indicar la existencia de fuentes generales de tensión. Los padres perciben falta de interés de los maestros en sus hijos y en ellos mismos, así como conducta poco profesional. Sin embargo, se les pide que carguen con una buena parte de la responsabilidad de la educación de sus hijos, al tiempo que se les impide cualquier relación, de no ser una obediencia pasiva, con las reglas y mandatos que emanan de la escuela. Aparte de estos aspectos generales, los padres

también emiten juicios comparativos sobre la igualdad de la provisión educativa, tanto en el exceso de demanda de ingreso a la Justo Sierra y la falta de ella en la Benito Juárez. Además, ésta es considerada como una “escuela para pobres”, lo cual también indica una comparación por parte de los padres de familia. Más allá de estos factores de contexto, los padres de la Benito Juárez expresan críticas más fuertes sobre los maestros que sus contrapartes de la Justo Sierra.

Las desigualdades sociales ponen en movimiento mecanismos locales de oferta y demanda entre diferentes escuelas y usuarios, como si se tratara de un mercado educativo segmentado. Esto significa que, aun cuando en términos formales se logra la cobertura total de la demanda educativa, con seguridad las desigualdades locales diferencian a los usuarios. La misma demanda educativa puede ser diferenciada y asumir distintas formas. Por ejemplo, en el caso en cuestión, dentro de la zona escolar estudiada hay variaciones locales en la calidad de la escuela que tienden a segregar a los usuarios, por lo regular por la vía de la estratificación social, la que se ve reforzada por la geografía social local. Las diversas capacidades de las familias para sostener los estudios de sus hijos, resultantes de factores socioeconómicos, se ven acentuadas por la jerarquía de la calidad de la escuela. Sin embargo, hay cierta movilidad entre esta última y las fronteras jerárquicas sociales, lo que ofrece a los padres una opción limitada, la cual provoca las posibles diferenciaciones de las posibilidades educativas, no sólo *entre* distintas unidades domésticas sino también *dentro* de ellas. Dentro de las limitadas opciones de que disponen, los padres intentan encomendar a un niño en particular a uno u otro maestro en esta o esa escuela, según la capacidad escolar

y la disposición de ese menor en especial. A un niño listo se le puede otorgar una enorme libertad, una clase con un maestro prometedor y sensible, en tanto que uno menos capaz podría terminar en el turno vespertino con un maestro menos interesado y sin mucho apoyo en casa. Estos escenarios no agotan todas las posibles estrategias de las familias ante la escuela, pero sí indican su multiplicidad.

Por tanto, las estadísticas oficiales que de manera supuesta señalan una cobertura formal total ocultan ciertos hechos vitales. Además de ignorar la interrelación entre cantidad y calidad educativas (la primera puede alcanzarse a costa de la segunda), pasan por alto que las diferencias en la calidad debidas a los bajos estándares generales de la provisión, provocan, de manera directa, diferencias en la demanda de escuela de los padres de familia y escaso entusiasmo de éstos para apoyar la educación de sus hijos, lo que acaba por conducir a su reprobación o deserción.

Es comprensible que los sentimientos de los padres hacia la escuela se manifiesten en última instancia en sus relaciones con los maestros, en particular los que imparten las clases. Antes de analizar esta relación clave, resumiré la posición de los maestros, sus condiciones de trabajo y su percepción de los padres de familia.

LA SITUACIÓN DE LOS MAESTROS Y CÓMO “CONDICIONAN” SU COMPROMISO CON LOS ALUMNOS

Las condiciones de servicio y de trabajo de los maestros

En los capítulos 2, 3 y 4 abordamos las principales influencias que la SEP y el SNTE ejercen sobre la vida profesional y laboral de los maestros. En los pasados 12 años el gobierno ha debido ampliar la provisión educativa bajo condiciones de austeridad económica y crecientes tensiones entre el sindicato y la SEP. La solución a la que se llegó fue mejorar la calidad educativa mediante un uso más eficiente de los recursos existentes, en vez de elevar los gastos en el sector. Para decirlo con franqueza, la brecha entre el reclutamiento real y la provisión total del servicio (Primaria para Todos) debería eliminarse con rapidez y al menor costo posible. Además, en los libros de texto reformados en los años ochenta se fijaron objetivos curriculares muy ambiciosos. El peso del aumento de alumnos y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza recayó en los maestros, que debían satisfacer las nuevas demandas de eficiencia que se les hacían trabajando más duro, en escuelas con escasos apoyos, con salarios en picada y bajo condiciones de servicio con una necesidad escandalosa de reformas pendientes. Los objetivos que debían alcanzar los maestros se separaron de los medios para alcanzarlos mediante la cortina de humo de la “descentralización”. La producción se aisló de la “reproducción” de los maestros.

Los comentaristas acerca de la crisis de los maestros tienden a hacer hincapié, con toda razón, en la caída de sus salarios reales. En el capítulo 3 señalé la

necesidad de considerar dicha disminución, junto con las dificultades para asegurar el indispensable apoyo material del salario indirecto, es decir, los beneficios que les otorga el Estado. También se analizaron las relaciones de subordinación personal, de las que depende su salario indirecto. Dentro del salón de clases, el ambicioso currículum y su aplicación les imponen demandas imposibles de cumplir. Para enfrentar este problema, los maestros echan mano de varias estratagemas de simplificación del trabajo y evasión, algunas de las cuales consisten en el descargo de responsabilidades en los hombros de los padres de familia, cosa que éstos no aprueban.

Los problemas de los maestros se complican por un tercer factor: las escuelas donde trabajan se han deteriorado por falta de fondos. La escuela Benito Juárez es un ejemplo notorio pero no aislado de tal degeneración. Por último, el aumento en la matrícula de los alumnos en las escuelas no siempre ha dado como resultado grupos más grandes, pero las posibilidades restringidas de prestar la atención especial requerida para manejar los diversos problemas de los alumnos en el aula representan una gran tensión para los maestros. No siempre se aprecia el hecho de que la autorregulación, tal como la describimos, significa que hay tantas formas diferentes de organización familiar y de cuidado de los niños como hay familias. Esto significa que cada menor está sujeto a presiones diferentes, por lo regular perjudiciales en su hogar. Los maestros, más que cualquier otro servidor social, son los que tienen que enfrentar cara a cara esos problemas. Como es natural, puesto que están implicados niños chicos y dependientes, esto significa enfrentar también a los padres.

Opiniones de los maestros acerca de los padres de familia

Uno de los indicadores más reveladores de las opiniones generales de los maestros acerca de los padres de familia es el contenido en las respuestas a una pregunta que forma parte de las entrevistas: “¿Cuál considera usted que es la causa principal del desaprovechamiento escolar?”. Diecinueve de los 22 entrevistados responden que las condiciones que privan en la familia. En la escuela Justo Sierra se asigna un peso más o menos igual, en todas las respuestas, a las circunstancias difíciles y a la irresponsabilidad deliberada de los padres. Por ejemplo, siete maestros reconocen las dificultades de las rutinas de trabajo pesadas y poco sociables de los padres, pero todos los acusan de negligencia. Una respuesta característica es: “El desaprovechamiento escolar está relacionado con el desempleo y con la falta de comprensión de los padres”. Estas respuestas representan una admisión franca de los problemas que encaran y un pretexto para absolverse de responsabilidad en el desaprovechamiento escolar. En sólo 16 por ciento de las entrevistas se observa alguna señal de reconocimiento de que los maestros tienen cierta culpa por la deserción de los alumnos. Las consecuencias son el ajuste y la tolerancia de las circunstancias de los niños, como se aprecia en la Benito Juárez, y las estratagemas de evasión del trabajo ya mencionadas. Pese a que todos los maestros se refieren a los problemas económicos de las familias, también señalan que en definitiva sus alumnos no provienen de los estratos más pobres, como los de la Benito Juárez. Veinticinco por ciento de los maestros de la Justo Sierra de hecho usan el término “clase media” para referirse a sus alumnos.

En la Benito Juárez, tal vez debido a que los maestros enfrentan los debilitantes problemas derivados de la mayor cantidad de circunstancias familiares autorreguladas e inseguras, son menos discretos en sus críticas a los padres. La siguiente respuesta de un maestro es común: “Los padres son los responsables del desaprovechamiento escolar. Se supone que deben enviar a sus hijos a la escuela y no lo hacen. No les importa. Hay problemas familiares que lo explican, pero no podemos hacer nada para resolverlos”. Esto implica una actitud defensiva de los padres contra la intervención de los docentes. No todos los maestros de la Benito Juárez son tan explícitos en sus críticas y la mayoría, como lo indica la última parte del comentario, en efecto reconoce las serias dificultades económicas de las familias.

En las entrevistas y comentarios informales surgen también explicaciones culturales improvisadas de los problemas de las familias, por ejemplo, que son protestantes en tanto que opuestos a la religión católica predominante, que se trata de matrimonios mixtos (es decir, que atraviesan fronteras religiosas y culturales o regionales), de poligamia o de ciertas actitudes machistas de los padres. Algunos de estos comentarios, en particular los relativos a la religión y las costumbres diferentes, más bien revelan prejuicios de los maestros, los que son menos marcados entre los de la Justo Sierra. Casi siempre las explicaciones se refieren a las causas de la inestabilidad familiar relacionadas con la pobreza. Puesto que los orígenes sociales y la capacitación profesional de los maestros de cada escuela no son muy diferentes, las condiciones socioecológicas difíciles bajo las que trabaja la escuela parecen ejercer la influencia más decisiva en su opinión

sobre los padres de familia.

Pero lo que más preocupa a los maestros es la responsabilidad de la educación escolar de los niños. Sus quejas principales son que los padres no acuden cuando se les llama, no apoyan a los maestros con las tareas y pueden ser muy agresivos o groseros cuando se les pide que cooperen en los aspectos educativo o financiero. En los datos obtenidos en las entrevistas aparecen dos objeciones adicionales, confirmadas por comentarios adicionales expresados en las escuelas durante el periodo de observación: que los padres esperan que se les preste atención individual a sus hijos, lo que los docentes consideran imposible, y que esperan que los maestros resuelvan problemas que deben manejarse en su casa. Sobre este punto una maestra me comunicó: “El problema principal de estos niños no es su incapacidad sino que son indisciplinados y no pueden estar quietos. Cuando les hablo de esto a sus padres para que los corrijan, me responden que en casa hacen lo mismo, como si eso fuera una excusa. El asunto es que, pase lo que pase en su casa, los niños no deben traer sus problemas aquí. Ése no es nuestro trabajo”.

En breve, los maestros no ignoran las privaciones de sus alumnos, pero en general se muestran vagos, algunas veces prejuiciados y a menudo exasperados por cuán intensa y debilitantemente difícil es lidiar con esos problemas en el aula. Casi no admiten cómo ellos, los maestros, contribuyen o pueden ayudar a aliviarlos ya que afectan la relación usuario-escuela. Muchos de los maestros tienen una visión tajante de las responsabilidades que le atañen a cada parte y no se dan cuenta de que sería más fácil para ellos limitar y controlar sus actividades

en los dominios de la escuela (aun a riesgo de limitar su contribución *dentro* de los dominios de la misma, dirían algunos padres), que para los padres, dada la vulnerabilidad de los escolares y su conducta académica y social a los ritmos incontrolables de la autorregulación familiar. Los maestros pueden controlar sus contribuciones con mayor facilidad que los padres de familia porque aun las demandas que se les plantean desde arriba, son predecibles y estructuradas de modo razonable. Además, tales demandas sólo conciernen a su empleo, no a la reproducción total de la familia.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo analizamos los factores hogareños que influyen en las percepciones y decisiones de los padres acerca de la educación de sus hijos. Vimos que las limitaciones administrativas reducen la tolerancia de los usuarios ante las demandas de la escuela, lo que se refleja en su percepción de ésta y de los maestros. La tolerancia de los usuarios se reduce aún más por sus dudas continuas acerca del compromiso e interés de los maestros para con ellos, los usuarios, y con sus hijos. Se presentaron también las opiniones de los maestros al respecto. La presión de tener pesadas cargas de trabajo, la vigilancia de su desempeño y sus circunstancias de trabajo cada vez más deplorables condicionan su dedicación: provocan que distraigan su atención del trabajo para dirigirla a escapismos para lidiar con él, así como a maneras de mejorar sus condiciones de servicio. Pese a que los maestros están conscientes de que muchos padres de familia sufren enormes privaciones, encuentran muy frustrante tratar con ellos, pues los consideran poco cooperativos y estorbosos. En el siguiente capítulo, que

es la segunda parte del análisis dedicado a la relación de provisión educativa, se plantean cuáles son las consecuencias de la naturaleza poco propicia y condicionada del compromiso de ambas partes (padres y maestros) con la educación de los niños.

Capítulo 10

Poder discrecional, transferencia y rechazo: relaciones de provisión educativa en las escuelas del occidente de México

INTRODUCCIÓN

De manera oficial, a los padres de familia no se les pide que mantengan mucho contacto con la escuela. Se les requiere contribuir al mejoramiento de las instalaciones de la misma donde y cuando la Asociación de Padres de Familia lo considera necesario. También deben firmar las boletas de calificaciones de sus hijos. Ninguna de estas actividades requiere mucho contacto personal entre padres y maestros. Sin embargo, las conclusiones de esta investigación apuntan a que la calidad de la relación interpersonal entre ambos es fundamental, aun cuando sea limitada. Eso se debe en parte a que en el extremo más problemático del apoyo paterno a la educación y de la provisión educativa, maestros y padres de familia se acercan, aunque no lo deseen, para sortear los problemas. También se debe a que el régimen de provisión educativa ha asignado de vuelta responsabilidades a los padres y maestros que exceden en gran medida los contactos oficiales mínimos requeridos. El efecto principal de esa devolución ha consistido en abrumar al maestro con trabajo. Los docentes constituyen la parte más poderosa de la relación en cuestión; son ellos los que al final deciden el destino del educando. Por tanto, iniciaré mi análisis a partir de la iniciativa de los maestros para enfrentar su trabajo y después lo enfocaré en la respuesta de los usuarios ante el desempeño de los docentes en su trabajo.

ESTRATEGIAS DE LOS MAESTROS, PODER DISCRECIONAL Y TRATO DE LOS USUARIOS

Los maestros no cuentan con apoyo profesional o administrativo que les ayude a soportar la carga de las tareas educativas asignadas de vuelta, por lo que se han visto en la necesidad de diseñar sus propias soluciones. Los elementos contradictorios del régimen administrativo les brindan la oportunidad de aprovechar ciertas vías de escape en sus condiciones de trabajo, en particular las áreas de autonomía y libertad que existen gracias a los eslabones incompletos en la cadena de mando. Esta situación nos lleva del terreno de las limitaciones macroadministrativas a la práctica cotidiana de los maestros en la escuela. Lo que sucede en este nivel sólo corresponde con la política educativa nacional de forma imperfecta y genera resultados muy distintos de los buscados desde el centro. Divido las prácticas de los maestros, según afectan sus relaciones con los padres de familia, en dos: racionalización del trabajo y evasión del trabajo.

De acuerdo con lo analizado hasta ahora, es claro que la escuela de la colonia Santa Elena tiene varias ventajas sobre la de la 5 de mayo. En los salones de clases de la primera, los maestros establecen un calendario fijo de actividades para la semana y desde el principio se disciplina a los niños a seguirlo. Dentro de este calendario, se formulan rutinas que son también fácilmente incorporadas por los alumnos —de acuerdo con las preferencias personales de los maestros—, en las que se introducen los elementos de aprendizaje contenidos en los libros de texto. Dichos elementos suelen estar compactados, lo que permite que ocurra una serie de actividades en forma simultánea (“acumulación de actividades”, como se le llamó en el capítulo 4). El procedimiento total se centra en sumo grado en el

maestro y depende de que el niño domine el sistema impuesto por él; de tal manera se evita que haya interrupciones de los alumnos. Éstos deben aprender a trabajar por su cuenta dentro del aula y en su hogar, ya que, como veremos, gran parte del aprendizaje se delega a los padres de familia.

En la escuela de la 5 de mayo este tipo de método no funciona. En primer lugar, ninguno de los factores relacionados con la escuela apoya tanto los métodos utilizados en el plantel de la Santa Elena. La falta de recursos, el menor nivel de organización y consenso en un grupo de maestros con mayor rotación y menos satisfacción en su trabajo dificultan más el logro de los objetivos académicos y la disciplina necesaria para alcanzarlos. Además, hay una mayor gama de capacidades y de antecedentes sociales entre los niños de la 5 de mayo que entre los de la Santa Elena, lo cual retrasa tanto la socialización como el aprendizaje. La obvia frustración de los maestros ante esta situación, junto con la falta de recursos para resolverla, en ocasiones provocaba estallidos incontrolables de ira verbal en contra de sus alumnos. Sin embargo, por lo regular los maestros hacían todo lo posible para cumplir los objetivos fijados al ejercer presión sobre sus grupos de alumnos, atender de manera especial a los más lerdos, improvisar y, en general, adoptar un enfoque más flexible en la realización de su trabajo.

Un fenómeno que se presenta de modo considerable en las dos escuelas es que los maestros, presionados para cumplir con los objetivos del currículum, adoptan ciertas estrategias para enfrentar las cargas de trabajo y los problemas disciplinarios y de organización ocasionados por la mezcla de capacidades. Esto se acentúa en la de la colonia 5 de mayo. Las más comunes son: la enseñanza a

cucharadas, el relleno, el ausentismo y el escapismo. Por ejemplo, la primera se usa para cubrir el currículum en el tiempo tan limitado de que disponen e implica seleccionar, simplificar y preempaquetar los contenidos del aprendizaje para evitar los problemas que consumen mucho tiempo. La táctica opuesta, aunque también empleada para reducir la carga de trabajo, es el relleno, que consiste en añadir material de aprendizaje al currículum o alargar el ya existente sin ningún propósito pedagógico claro. Aunque esta estrategia pareciera aumentar la carga de trabajo y no lo contrario, resulta muy útil para manejar el grupo, en especial, para mantener quietos a los niños más capaces mientras el resto termina su tarea y para ocupar a todos en caso de interrupciones. En ocasiones sirve para brindar al maestro un descanso, cuando se usa en conjunto con la reducción del contenido de un curso pesado y la enseñanza a cucharadas, aunque tales oportunidades son limitadas.

El escapismo y el ausentismo son dos tácticas más abiertamente perjudiciales, que se ven limitadas en esta zona por la estrecha supervisión de las autoridades escolares. El escapismo tiene la ventaja de que es menos visible que el ausentismo directo y consiste en aprovechar ciertos tiempos o situaciones en los que el maestro puede escapar de alguna manera de la rutina del salón de clases —las dos primeras tácticas tienen lugar allí mismo— para, por ejemplo, conversar con sus colegas mientras en el aula se desarrolla una actividad de relleno o una acumulación de actividades. El ausentismo es, por supuesto, más obvio y más costoso en términos de lograr cumplir con la carga de trabajo, por lo que en esta zona escolar se le usa en raras ocasiones. El maestro puede faltar un día o dos al mes sin llamar la atención o tener que argumentar causas legítimas para no

asistir.

LAS RELACIONES MAESTRO-USUARIO: COMPROMISO, INTERVENCIÓN Y RECHAZO

Después de haber analizado las prácticas en el salón de clases, veamos cómo se ven afectados los padres por la rutina escolar. La relación maestro-usuario gira alrededor de la educación del niño. En esta medida lo que sucede en el aula y sus efectos sobre el alumno son los factores que acercan al maestro y a los padres de familia. El régimen educativo actual impacta a los maestros mediante los mecanismos de control centralizado y la “devolución” de la administración de los problemas administrativos creados por la política educativa. Pero esta devolución de la responsabilidad de mantenimiento educativo no termina en los maestros, sino que se pasa a los padres de familia en dos formas. La primera es transmitida por los maestros y tiene que ver con atraer y comprometer a estos últimos con el trabajo escolar. La segunda es menos directa y consiste en la devolución de los costos de mantenimiento, sociales y materiales, a los padres. Comenzaré por esta última.

La principal obligación de apoyo de los padres de familia a la escuela es de tipo material. Aunque los costos básicos fijos de la educación escolar y los salarios de los maestros son pagados por la SEP, todo lo demás depende del apoyo local. En ocasiones las escuelas pueden obtener fondos especiales de los gobiernos estatales e incluso de fundaciones o agencias del extranjero que canalizan dinero por medio de las instituciones gubernamentales locales; pero la fuente más segura y constante de fondos son los usuarios. Tal es el caso de las dos escuelas

estudiadas. La diferencia más importante es que la SEP proveyó de un edificio más o menos aceptable a la Justo Sierra pero le dio la espalda a los usuarios de la Benito Juárez, que se instaló en un mercado “acondicionado”. Esto era suficiente para desalentar a posibles contribuyentes. Además, los ingresos son menores que en la Santa Elena y las percepciones generales acerca de la escuela por parte de los usuarios, ya analizadas, fueron notoriamente menos positivas que en la Justo Sierra. No es una exageración sugerir que los usuarios de la Benito Juárez se sintieron “desilusionados” por la escuela que les dieron.

La Asociación de Padres de Familia (APF), ahora con estatus oficial en el ámbito nacional, es el organismo encargado de coordinar la recolección y asignación de fondos locales para beneficio de las escuelas. Por tanto, es el sitio oficial donde ocurre la mediación en la relación escuela-usuarios. En la Justo Sierra, la APF coopera en forma estrecha con la escuela en las limitadas funciones que se le asignan: manejar la cooperativa escolar, organizar la compra de útiles escolares y contratar la realización de trabajos de construcción y mantenimiento. Una asociación de padres no está limitada en forma oficial a la consultoría sobre problemas de tipo material; también tiene facultades para intervenir en cuestiones académicas y de organización del plantel, pero esto ocurre raras veces en esta zona escolar, al igual que en todo el estado de Jalisco. Los padres de familia temen incurrir en la hostilidad de los maestros si éstos malinterpretan su intervención en lo que consideran su terreno profesional. De manera alternada, a la APF se le niega información o se le invita a participar por los maestros. No se conocen los detalles de la historia de la asociación de padres de la Benito Juárez,

pero, al tiempo de realizarse esta investigación, la mayoría de los padres la consideraban moribunda. La impresión general era que la falta de éxito en sus intentos para mejorar la escuela había agotado la motivación tanto de maestros y padres a la vez.

Aunque estos últimos ejercen poca influencia sobre los asuntos de la escuela, excepto para pedirles cuotas como comentan, ciertos asuntos como abusos patentes de poder o violaciones de la conducta moral aceptable, tienden a provocar que los padres confronten con fuerza a la escuela exigiendo que se les tome más en serio. En este punto al menos tienen voz y no son sólo manejados. La otra manera de expresarse de los padres es informal, mediante su negativa a cooperar en algún asunto en particular. Esta “resistencia” ocurre por lo regular sobre una base individual, en relación con los hijos y no los demás alumnos, y será analizada más adelante.

La forma más directa en la que el régimen educativo hace participar a los padres de familia en la educación, es compartiendo las labores de enseñanza mediante la coordinación dirigida de los maestros. Aunque hay ciertas tareas legisladas en el nivel nacional, como la participación de la APF, en particular la autorización firmada de los padres de familia de las calificaciones de su hijo, la mayor parte de la descarga de trabajo no está regulada. Esta labor compartida es bastante común y, de hecho, resulta casi inevitable dadas las condiciones de trabajo de los maestros. Como se verá, la descarga es conflictiva no sólo porque recae en los hombros de unos padres de familia presionados que se ven obligados a realizar largas tareas, sino porque encapsula una relación de poder cuyo ejercicio

representa una amenaza para la legitimidad de la autoridad de los maestros ante los ojos de los padres. Esto se observa con claridad en las críticas que éstos expresaron acerca de aquéllos.

Se recordará que las principales críticas se referían a las dudas sobre cuán adecuadas eran las respuestas de los maestros a las necesidades particulares de sus hijos. Los padres se quejan de que son impacientes, de que no comprenden que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo y no toman en cuenta sus discapacidades físicas. Los segundos comentarios más frecuentes se relacionaban con la arbitrariedad de los maestros, el área más pertinente para el debate sobre su poder discrecional. En las entrevistas, pero de manera más especial en la observación y las conversaciones, fue evidente un disgusto sustancial con lo que se consideraba arbitrariedad de los maestros, sobre todo respecto del cuestionamiento por parte de los padres de las decisiones de tipo académico y de pase al siguiente grado escolar. El siguiente conjunto de críticas fue el de las demandas intransigentes y autoritarias que se hacen a los padres. Aparte del enojo por las exigencias de aportaciones económicas, útiles escolares adicionales y en ocasiones uniformes, o de que “corrigieran” a sus hijos, el punto más conflictivo es el de las tareas escolares. Bien se tratara de que pensaban que se asignaba demasiada, con lo que ponían una carga extra sobre sus hombros (queja sobre todo de los padres de la Justo Sierra) o que era muy poca, lo que ponía al descubierto el descuido de los maestros para con los niños (crítica escuchada sobre todo en la Benito Juárez), la sensación general era que prevalecía una asignación injusta de la responsabilidad y que a los padres se les

jugaba una mala pasada. Lo que destaca en el perfil total de la crítica es el ejercicio de los maestros de sus poderes de toma de decisión con respecto a los alumnos, que no está sustentado por el esfuerzo que los propios docentes invierten.

La tarea es el mejor ejemplo de tensión en relación con la asunción compartida de responsabilidades. Por encima de las estrategias en el salón de clases ya descritas, la tarea escolar para realizar en el hogar es un elemento clave en la planificación del trabajo del maestro. Hay un acuerdo generalizado entre los educadores acerca de que la tarea para el hogar es uno de los elementos más importantes de la enseñanza eficaz. Sin embargo, la falta de investigación sobre la forma como las partes implicadas manejan dicha tarea escolar, nos lleva a suponer que ésta tan sólo cumple la función académica de reforzar el aprendizaje y de crear hábitos de estudio. Empero, para entender su significado real hay necesidad de contextualizarla en el aspecto social. La tarea es una relación social al menos en igual medida que un estimulante académico. Esto quiere decir que puede ser o no efectiva, lo que dependerá de su organización social. De tal modo, si los padres la ven sólo como una descarga de la responsabilidad de la escuela sobre sus hombros, su efectividad se verá limitada. Si los alumnos sienten que este “tiempo extra” dedicado a la tarea les causa problemas con sus padres u otros miembros de la familia, esto no facilitará en absoluto su desarrollo y progreso escolares. En el caso en cuestión, la tarea: *i*) no es tan sólo un reforzamiento del aprendizaje sino un elemento que le permite al maestro completar el trabajo del curso dentro del currículum vigente; *ii*) es la principal herramienta de supervisión

con la que se mide el compromiso de los padres ya que todas deben ir firmadas por ellos, lo que los incorpora en la rutina escolar, y *iii*) es el medio principal por el cual puede pedírseles a los padres compartir acciones correctivas cuando su hijo está por caer por debajo del promedio. Como tal, se le usa en conjunto con la evaluación, de la que se habla más adelante.

Desde la perspectiva de los padres de familia, ellos tienen que organizar buena parte de las rutinas domésticas alrededor de las necesidades de estudio del niño. Es mucho lo que les queda por hacer. Primero deben verificar que la hayan copiado bien y luego sentarlos para que la hagan, lo cual impide que el niño se encargue del trabajo doméstico al menos durante dos horas. Se requiere ejercer una vigilancia constante para mantener ocupado al menor. Después hay que revisar la tarea. Puesto que a los padres se les dice que no hagan las tareas de sus hijos, sino que les expliquen cómo hacerla, esto requiere conocimiento, habilidades de enseñanza y tiempo que muchas veces los padres consideran que no tienen. Además del esfuerzo y la energía emocional invertidos, el procedimiento completo podría requerir hasta dos horas por niño. Si se tienen varios hijos que tal vez asistan a turnos escolares diferentes, pero que con seguridad asumen distintas responsabilidades en el hogar, la rutina familiar resulta afectada en alto grado. Se percibe que una tarea que ocupe a los padres y a los hijos durante dos horas es una carga injusta en relación con las tres o cuatro horas de contacto total con la escuela. Por consiguiente, no es de sorprender que la tarea se convierta en un punto importante de conflicto entre padres y maestros.

Además de su control sobre las tareas, los maestros tienen un gran poder sobre la

evaluación del niño. Se ha sostenido en las investigaciones sobre maestros que una dimensión clave en la erosión de su posición —aparte de su salario y condiciones de trabajo precarias—, es la pérdida de control sobre su propio trabajo. Aquí se ha abordado ya este proceso, pero hay un área en donde esa declinación es contrarrestada y es el poder discrecional del maestro en el decisivo paso evaluativo para aprobar o reprobar de año a sus alumnos. Es curioso que en un ambiente curricular y pedagógico altamente centralizado, no se cuente con exámenes nacionales. A pesar de los intentos de la inspectora de la zona escolar 59 de controlar la evaluación de los escolares (véase el capítulo 5), los maestros conservan su autonomía para calificar a sus alumnos. Esto ocurre gracias a una extraña ocurrencia en el procedimiento para calificar y entregar los resultados de la evaluación del desempeño de los menores a las autoridades educativas estatales. La importancia de este hecho para las relaciones maestro-usuario es que le otorga a los maestros un gran poder sobre sus usuarios. Ello no sólo les ayuda a reducir y simplificar su trabajo, sino también a compensar la erosión que en otras áreas han sufrido su autonomía y autoridad. Pero, más que nada, los provee de un instrumento indispensable para controlar su relación con los padres de familia de cuya cooperación depende el éxito escolar de los alumnos.

Los maestros combinan su poder discrecional sobre el aprendizaje en el aula, las tareas y la evaluación en una estrategia general para vigilar y controlar el progreso escolar de sus alumnos. En particular, la tarea en el hogar les proporciona la necesaria retroalimentación diaria para ajustar las prácticas de enseñanza en el aula y recurrir a los padres cuando lo juzgan necesario. La evaluación no sólo es

una posible confirmación del avance y el apoyo, sino una manera de influenciar la conducta de los alumnos y la ayuda de los padres. Si un maestro considera que un alumno está por quedarse abajo del promedio, lo reconviene y si esto no tiene efecto, muestra a su padre o madre las calificaciones anotadas en el libro de registro, la que éste(a) deberá firmar. No las pueden cuestionar porque sólo el maestro puede determinar el nivel promedio requerido de los alumnos en su conjunto. En realidad, el desempeño escolar de casi todos los alumnos fluctúa en un momento u otro del curso, pero el hecho de que el maestro controle esa información le permite etiquetar a un determinado alumno como una excepción del aprovechamiento general. Ese control se usa para presionar a los padres para que acaten las demandas del maestro, sobre todo en lo que se refiere a las tareas, de modo que pueda evitar la carga extra que le representa brindar atención especial a un alumno atrasado.

Por supuesto, el poder discrecional de los maestros no es autónomo en su totalidad; más bien, es relativo. Aunque ni los inspectores ni los padres de familia pueden intervenir de manera directa en el coto profesional de los maestros, ese “santuario” que es el aula, el lugar donde se asignan las calificaciones y se pasa a los alumnos al grado siguiente, los maestros deben responder ante los criterios generales del sistema educativo y ante las demandas locales para aumentar el número de alumnos aprobados: *i)* el inspector verifica las calificaciones, hace comparaciones y da a conocer los resultados, lo que provoca la competencia entre las escuelas; *ii)* los maestros mismos se presionan de manera mutua, lo que expone a los malos maestros y a los que hacen trampa con los resultados,

quienes pasan a los alumnos rezagados a otro colega... situación que todo maestro desea evitar, y *iii*) los padres de familia presionan a los maestros para que realicen un esfuerzo extra con sus hijos mediante sus quejas persistentes o la solicitud de una segunda opinión, la del director. Esta táctica puede dar pie a que salgan los maestros malos o impopulares ya que para un director es más valioso un buen maestro que un padre demasiado franco.

Por tanto, contrario a lo que sostienen los sociólogos radicales de la educación, de que la misma es selectiva y está sesgada de manera intrínseca en contra de los marginados, en el México contemporáneo camina en dirección opuesta; toda selección o discriminación es desalentada y más bien se tiende a la cobertura total de los niños en edad escolar, determinada por la política central. Eso no quiere decir que en México se haya alcanzado dicha cobertura total ni eliminado la desigualdad, sino tan sólo que las prácticas educativas basadas en la igualdad formal de la distribución de los lugares en la escuela, y no en la desigualdad, son las que contribuyen a perpetuar las bajas tasas de retención de alumnos. Tales prácticas desplazan el problema cuantitativo de un bajo reclutamiento escolar hacia los problemas cualitativos de baja retención escolar y de bajo desempeño académico, en tanto que al mismo tiempo retienen los recursos para resolverlos. La paradoja es que la cobertura total de niños en edad escolar conduce a un nivel de desaprovechamiento alto y cualquier reducción (aun limitada) de éste lleva a la reprobación de los alumnos. Así el fracaso escolar se convierte en un problema que afecta el funcionamiento *interno* de las escuelas, en lugar de permanecer como un problema *externo*, visible y escandaloso causado por la negligencia

gubernamental.

Si ejercer presión con las calificaciones y las tareas es el medio cotidiano que usan los maestros para controlar la relación cotidiana de provisión educativa, entonces las situaciones de emergencia requieren medios más drásticos. Lo que caracteriza la relación de los maestros con los padres es la combinación del poder discrecional y el sometimiento para incorporarlos a la rutina escolar. Los maestros determinan las responsabilidades de los padres, los incorporan a dichos deberes y, sin embargo, retienen su poder discrecional sobre todo el proceso. Esa relación requiere mucha confianza por parte de los padres, la que a veces se ve amenazada por la sospecha de que los maestros abusan de su poder. La salud de la relación se pone en peligro cuando el alumno reprueba con constancia. Si un alumno tiene obvias dificultades con sus tareas en el aula o en la casa, el maestro debe enfrentar el problema con firmeza porque, dado el currículum estandarizado, programado según la organización del maestro en el aula, las dificultades iniciales pueden complicarse con rapidez. (Debe recordarse la presión que se ejerce sobre los maestros para que reduzcan la tasa de alumnos reprobados porque en eso se basa la fuerza de las prácticas escolares.) En este punto, el poder discrecional en el manejo de la relación de provisión educativa se convierte en una clara intervención del maestro. Para ilustrar cómo opera esta relación se presenta un estudio de caso que involucra a dos alumnos.

EL PODER DISCRECIONAL DEL MAESTRO EN ACCIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

En breve, incidentes del caso son los siguientes. Se había llegado a la mitad del

curso del segundo año, cuando empezaban a estudiarse los temas más exigentes de la materia de matemáticas, no sólo porque introducen nuevos elementos, sino porque su aprendizaje depende del dominio de lo enseñado con anterioridad. Además, el aprendizaje en otras áreas dependía de la consolidación de la aptitud para lectura. Por consiguiente, se trataba de un periodo de gran presión para todo el grupo. En tales circunstancias llegaba un punto en el cual la mayoría de los alumnos ya habían comprendido las materias, pero otros habían quedado rezagados. Ésta representaba una situación muy problemática para la maestra, en especial después de las demoras implicadas, porque debía seguir adelante y aprobar a tantos alumnos como fuera posible. Omar y Toño se encontraban entre los alumnos rezagados.

Los dos niños provenían de familias autorreguladas. Ambas compartían su casa con parientes cercanos, aunque cada una era independiente en el aspecto económico, y dependían de la fuerza de trabajo de sus miembros, incluidos Omar y Toño. Vivían en situación precaria y padecían problemas emocionales. En el caso de Toño, estos últimos se debían al hecho de compartir su techo, además de las tensiones provocadas por ingresos muy limitados. En el caso de Omar, su principal problema era adaptarse a su nueva hermanita, hija de su madre y su nueva pareja. Aún más, todos trabajaban y no estaban en casa la mayor parte del día. Los dos niños pasaban mucho tiempo en la calle, además del dedicado a su trabajo remunerado.

Después del examen semestral Omar y Toño empezaron a negarse cada vez más a estudiar, aunque en formas diferentes. Toño se volvió distraído: jugaba siempre

con un objeto u otro en la clase, platicaba con sus compañeros, se dilataba enormidades en tareas de preparación, como encontrar sus útiles o afilar su lápiz. Cuando se le llamaba la atención, se le regañaba o se le castigaba con mayor severidad por no trabajar, su actitud era desafiante o cínica, en palabras de la maestra. Por su parte, Omar no estudiaba porque se despistaba, se dedicaba a soñar despierto o parecía demasiado distraído o deprimido como para aplicarse. En forma sorpresiva, la maestra se mostraba menos desesperada con Omar que con Toño. En cierto momento comentó que se había dado por vencida con él. Lo que más le disgustaba de Omar era su apariencia “sucia”, su agresividad, en especial para con sus compañeras, y sus “groserías”. Ambos niños se encontraban entre los que obtenían calificaciones más bajas en matemáticas, eran los más torpes para leer y los más descuidados en sus tareas.

Un día, a principios de febrero, después de descubrir que Toño se escapó de ir a la escuela, su madre se presentó acompañada de su hermana, con cuya familia vivía. La hermana le explicó a la maestra que ella, y no la madre de Toño, se encargaría del menor ya que, como era obvio, su madre no podía hacerlo por el momento. La maestra expresó su sorpresa por este arreglo un tanto irregular, pero acabó por aceptarlo en vista de que la misma madre estaba presente y de acuerdo. Cabe hacer notar que después de ese día la madre empezó a ir a la escuela en ocasiones —una vez cada tres semanas— para acompañar a su hijo. Poco después de este incidente el propio Toño habló conmigo de su pesar por su comportamiento; de alguna manera, tanto la madre como el hijo estaban concientes de lo mal que marchaban las cosas. La madre me explicó que aunque

solía sentarse con su hijo para ayudarlo a hacer la tarea, en ocasiones se desesperaba por su falta de disciplina y de progreso en el aprendizaje de las tablas de multiplicar. La madre de Omar también estaba al tanto del rezago de su hijo con respecto al trabajo escolar, pero no tenía esperanzas de que progresara. El niño parecía no reaccionar a las medidas disciplinarias y ella no podía ayudarlo con sus estudios; su trabajo la mantenía alejada del plantel.

El retraso en los estudios de ambos niños, así como las características del comportamiento de cada uno continuaron durante marzo y después de las vacaciones de semana santa. Entonces, un cierto día de mayo la maestra decidió sentar a Toño en un mesabanco frente a ella para controlarlo mejor. Este hecho pareció haber sido clave en la trayectoria escolar del niño y también marcó el inicio de la diferenciación entre él y Omar. Empezó a portarse en forma más sociable en la clase y a responder a las exigencias de que trabajara, impuestas por la atención especial que la maestra le prestaba. Al llegar el momento del examen final, se había acercado al promedio de la clase, lo cual le permitió pasar de año. Su calificación en el examen del primer semestre había sido mala, pero la política de la maestra Lupita de no reprobar en forma directa a los alumnos en esta prueba y otorgarles una segunda oportunidad, benefició a Toño. Si bien a la mayoría de los alumnos rezagados les sirvió la atención especial de la maestra, sigue en pie la duda de por qué Toño calificaba para recibirla y Omar no.

La maestra me explicó, con una connotación negativa, por qué había puesto a Toño en el que llamaba su mesabanco de atención especial: porque sólo así podía ser obligado a estudiar. Y, en efecto, así sucedió. No hubo mayor explicación de

su acción respecto de Toño o de su omisión respecto de Omar. Parece que varios factores concurrieron en el asunto. En primer lugar, en tanto que los problemas de ambos niños eran de gravedad similar, la resistencia de Toño ante el trabajo escolar era algo que Lupita podía confrontar con mayor facilidad que la actitud pesimista y de víctima que asumía Omar. Esto es en parte una cuestión de personalidad pero también había otros factores sociales intraescolares y extraescolares que deben tomarse en cuenta. Ambos alumnos se hallaban en desventaja en maneras similares, aunque con una sutil diferenciación, que resultaba significativa. Desde el punto de vista de la maestra, además del temperamento individual, su relación con ambos niños tenía que ver con las limitaciones de la dinámica del aula, surgidas por la aplicación del currículum. El problema de Toño no era fácil de resolver, pero estaba más conectado con el estudio. No externaba sus problemas personales, por tanto, no interferían en su relación con Lupita. En cambio, la actitud permanente de abatimiento y depresión de Omar ponía en peligro el tipo de relación social-psicológica de la cual estos maestros, siempre presionados por el trabajo, se alejan de manera instintiva. Esto se hacía más evidente en la rutina escolar del aula de Lupita, que era más sistemática que personalizada. (Además, la agresividad de Omar para con las niñas no le hacía más simpático a los ojos de la maestra.) Fue así que los dos alumnos y sus problemas, fueron insertos de manera diferente en el régimen de la maestra y mantenían relaciones diferentes con ella.

Se habrá notado que no se mencionó a la madre de Omar en ningún punto de la secuencia de acontecimientos, mientras que dos familiares de Toño participaron

en su problema. Es posible que este último haya tenido una relación tormentosa con su madre pero, como comentó su maestra, en vez de que le faltara atención, contaba con dos mujeres adultas que se preocupaban por él (además de su padre, con quien tenían una interacción cálida aunque ineficaz desde el punto de vista educativo). Esto pudo haber contribuido al desarrollo de su actitud “cínica” en la escuela, junto con los maltratos que de vez en cuando se le propinaban en casa. En cambio, el origen de los problemas emocionales de Omar era más simple: provenían del abandono. La curiosa participación de la familia de Toño en su educación era, a fin de cuentas, una manera de mostrar interés. Aun antes de que el rezago de Toño adquiriera tintes críticos, la condición de pobreza de su madre era conocida por otras madres de familia quienes, sobre todo por medio de la APF, le ofrecieron ayudarla. Se le conocía bien dentro y en los alrededores de la escuela. Esta capacidad de proyectarse o, dicho tal vez con mayor precisión, su incapacidad para ocultar sus problemas —pues era por ellos que se le conocía— facilitó que la maestra le prestara más atención a ella y a su hijo, aunque fuera por la empatía que el conocimiento de estas situaciones despierta en la gente.

Para resumir, en este caso dos alumnos corrían el riesgo de reprobado el segundo año. Ambos eran incapaces de manejar con éxito las rutinas de estudio establecidas por su maestra. Con base en mi conocimiento (durante tres años) de esos dos niños, puedo afirmar que ninguno de ellos padecía problemas fundamentales de aprendizaje ni era menos capaz que el otro (Toño aprobó el año, Omar fue reprobado aunque logró recuperarse al año siguiente). Los problemas que cada uno de ellos experimentaba en sus hogares, integrados de

manera inseparable a su personalidad, producía diferentes tipos de aislamiento en el salón de clases. El mayor grado de autonomía personal (cuando no de desafío) de Toño, junto con la intervención de miembros de su familia, con claridad lo convirtieron en un candidato más viable para recibir atención especial que Omar. Para empeorar las cosas, éste no respondía ante las demandas que se le hacían para que trabajara más. Estaba demasiado absorto en su propio mundo. Por otro lado, su actitud deprimida revelaba que sufría problemas emocionales que con demasiada facilidad podrían involucrar a la maestra más allá de lo que ella consideraba deseable.

ANÁLISIS

En el caso de alumnos como los descritos pueden distinguirse cuatro etapas de gravedad progresiva. Éstas asumen una forma particular en los casos recién descritos, pero se distinguen de todas formas. En la primera el maestro manda llamar a los padres para explicarles el problema, cuáles son sus implicaciones y les pide que cooperen. Por lo regular, los padres se comprometen a supervisar con más cuidado las tareas de sus hijos. Si el docente considera que los padres lo están ayudando, suele corresponder brindando mayor atención al alumno. En la Benito Juárez, escuela en la que hay una mayor proporción de niños provenientes de familias autorreguladas, se ofrece un sistema más o menos permanente de atención extra al distribuir a los alumnos por grupos dentro del salón de clases, como ya describimos antes.

Si estas medidas fallan, el maestro se embarca en una intervención más profunda

en las circunstancias familiares (a veces con la intervención del director), con el fin de identificar y sugerir soluciones al problema. Lo usual es que la raíz sea algún conflicto familiar temporal, tal vez conectado con la regulación de la unidad doméstica (enfermedad, desempleo, separación de la pareja, etcétera). Si el problema se identifica como perteneciente al ámbito externo a la escuela, la solución se pone en manos de los jefes de familia. A esta segunda etapa se le puede llamar transferencia hacia abajo, es decir, hacia el usuario. El maestro indica al jefe de familia que el problema no pertenece a la escuela sino al hogar. Esta capacidad para transferir la responsabilidad depende del mismo mecanismo que permite etiquetar al niño como un “problema especial”. Según los datos recopilados en las entrevistas con los padres y en comentarios informales, es posible que éstos no estén muy convencidos de lo justo del procedimiento, pero que no se encuentran en posición de debatirlo. Por su parte, en sus entrevistas los maestros expresaron de manera casi unánime que la falta de aprovechamiento escolar se origina en el hogar, aunque reconocen los efectos debilitantes de la inseguridad en el empleo y de las condiciones hogareñas en que se ofrece el apoyo a los estudios de los niños.

Si no se logra nada con esta segunda etapa y si las insistentes advertencias tampoco rinden resultados, es posible que la única solución que se considere sea lo que podría llamarse transferencia lateral. Esto significa que el niño es enviado a un centro de atención psicológica (por lo regular el DIF) o a otra escuela. En la transferencia lateral el maestro decide que un determinado alumno ha rebasado su responsabilidad: “Intenté todo lo que pude con este niño, ¿qué más podía

hacer?”, o “No somos trabajadores sociales, no tenemos el tiempo ni los conocimientos para tratar problemas psicológicos”. La transferencia hacia abajo, que provoca la suspensión, al menos temporal, del menor, se presentó entre ocho y 10 por ciento de los alumnos de la Benito Juárez y cerca de cinco por ciento de los de la Justo Sierra. Al igual que sucede con el poder discrecional del maestro sobre las calificaciones y la promoción al siguiente grado, ésta por lo general es una decisión unilateral del maestro, apoyado por el director de la escuela, o viceversa. Esto no quiere decir que la decisión se tome a la ligera, sólo que no implica procedimientos formales. Se toma una vez que se ha negociado con los padres o se les han hecho varias peticiones, pero ocurre una vez que las negociaciones se han roto.

A pesar de la tensión innegable prevaleciente entre padres y maestros, es obvio que éstos sólo pueden lograr las altas tasas de alumnos aprobados que se espera de ellos con la cooperación de aquéllos. En este punto existe al menos una coincidencia de intereses. El conflicto surge por la forma en cómo se logra este objetivo de “sacar adelante a todos”, pues puede ser mediante procedimientos justos o tramposos. Los conflictos entre padres y maestros no surgen porque éstos deseen hacer una “poda” de los alumnos atrasados (aunque acaben haciendo eso porque es la única forma aprobar a la mayoría en las condiciones y el tiempo de que disponen). En realidad los maestros no se benefician con la selección de sus alumnos pero, dadas las dificultades para cumplir con este propósito, son empujados al tener problemas con los padres. A eso se debe que los padres en raras ocasiones se quejen de discriminación contra ellos por

razones de pobreza, cultural o de clase social; sino de aspectos negativos más *generales*: la pereza, insensibilidad y presunción del maestro, la distribución injusta del trabajo escolar entre la escuela y el hogar, etcétera.

Bajo esas circunstancias sería más preciso sostener que la relación de provisión educativa se basa en una distribución equitativa de una educación de calidad deficiente, que en una distribución inequitativa de una educación de calidad.⁴⁹ ¿A qué se debe entonces que las tensiones en esta relación provoquen el deterioro y el retiro del apoyo educativo por parte de los padres de familia? Ya he mencionado que el núcleo del problema se halla en el ejercicio del poder discrecional de los maestros. Aunque fundamental para el mantenimiento de su autoridad y para la manera en que realizan su trabajo bajo sus condiciones actuales, dicho ejercicio de su autoridad los hace parecer ante los padres como autocráticos, es decir que abusan de su posición. Este sentimiento, en particular, es fuerte respecto de las decisiones unilaterales que toman en relación con la promoción de los alumnos, aunque también se manifiesta en otras áreas como el hecho de que los padres deban someterse a las reglas sobre las tareas determinadas por los docentes, su exclusión de los asuntos académicos en la APF y el verse obligados a tolerar la amenaza de ser recriminados cuando cruzan la línea trazada por los maestros y con ello consideran que interfieren en su “santuario” profesional. La madre de una

⁴⁹ Las desigualdades existen entre las escuelas, no son resultado de algo intrínseco a la escuela como argumentan los sociólogos radicales sino de la organización de la distribución del servicio. Resultan de dar prioridad al aumento de la cantidad de lugares en la escuela a costa de la atención a la calidad de la enseñanza. Véase el capítulo 9.

alumna que fue suspendida del curso escolar por quedarse muy rezagada lo resumió bien al protestar, aunque con cierta resignación:

La maestra X mandó a Chayo a la casa el otro día diciendo que no podría volver a entrar sino hasta el próximo año. Yo no sabía que los maestros podían negar el ingreso a la escuela a los niños así como así.

Si este resentimiento de los padres contra el poder discrecional de los maestros se combina con sospechas acerca de la legitimidad de sus prácticas de trabajo, podemos apreciar que existen serias dudas al respecto, al menos en la actualidad. Sin embargo, se puede percibir con claridad el dilema en que se hallan los docentes: sólo mediante su relativa autonomía para promover a sus alumnos pueden administrar su trabajo. Por tanto, sólo así pueden separar a la mayoría que sin grandes dificultades pasará al siguiente año de la pequeña minoría que debe ser obligada a esforzarse más y que podría reprobado el año escolar. De igual manera, el grado de arbitrariedad que acompaña a su autonomía, aunque sin justificación moral alguna desde el punto de vista de los padres, es resultado del celo profesional con que los maestros defienden uno de los últimos vestigios de su estatus profesional. Ante la subordinación de los maestros a un currículum estricto y a controles de una cadena de mando integrada en sentido vertical, de forma notoria a las demandas formales de los inspectores, así como de la APF, los maestros responden con la reafirmación de su control técnico sobre el destino escolar de los educandos.

A su vez, los padres también se encuentran en una doble disyuntiva. Cuando encaran algún problema escolar de sus hijos responden a la llamada de los

maestros de varias maneras. Pueden responder a las primeras señales de transferencia hacia abajo, lo que significa aumentar su vigilancia sobre las tareas de los niños para remediar su atraso escolar. Quizá no logren o no estén dispuestos a hacerlo de inmediato por las circunstancias en que vive la unidad doméstica, o porque han perdido la confianza en el docente. Pero casi todos los datos nos indican que la mayoría de los padres prefieren emprender algunos esfuerzos. Sin embargo, en el caso de la escuela Benito Juárez éstos pueden ser de corta duración o ineficaces. Si resultan insuficientes y el maestro sigue presionando para que presten más atención a sus hijos, a los padres les quedan dos opciones. La primera es acabar con las dificultades familiares que impiden el aprovechamiento escolar de sus hijos. La otra, es no hacer nada y esperar que las cosas se arreglen solas; en este caso su justificación ante sí mismo y expresada en las entrevistas era que “enseñar a los niños no es nuestra tarea sino del maestro”. No obstante, si se elige el primer camino, el usuario se arriesga a que lo consideren un posible “asunto” para el DIF, lo que a su vez significa que ya hay un pretexto para la transferencia lateral. Si se elige la segunda opción, el maestro dispone de la misma excusa, en este caso puede acusarse a los padres de ser poco cooperativos.

Si hay una causa inmediata de la deserción escolar o la reprobación del alumno, es el rompimiento del diálogo entre los padres y el maestro. Un desertor o un reprobado es un niño sobre el cual se han roto las negociaciones de forma definitiva (en el primer caso) o temporal (en el segundo). Los padres se ven ante una doble disyuntiva: declararse incapaces para otorgar el apoyo requerido o

guardar silencio. En ambos caso los perdedores son ellos mismos y el niño.

De tal modo el maestro y los usuarios atrapados en esos dilemas acaban repudiándose en forma mutua. Nadie quería que esto sucediera: ni el régimen, ni las escuelas y sus maestros, ni los usuarios y sus hijos. Las respuestas negativas mutuas son puestas en acción por la enredada relación de provisión educativa que a fin de cuentas logra el resultado contrario de lo que sus participantes se proponían. Los usuarios que acaban en el punto extremo de esta relación de rechazo son sólo los padres de niños reprobados o desertores. Pero la insatisfacción respecto a la posible ocurrencia de tal situación está mucho más extendida y comprende a más o menos la mitad de los usuarios de las dos escuelas en cuestión. Por ende, es lo bastante generalizada para que la consideremos una seria amenaza para el funcionamiento de la educación pública, en lo que respecta al papel desempeñado por la relación de provisión educativa.

REFLEXIÓN FINAL: EL FRACASO ESCOLAR Y LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Los capítulos 9 y 10 constituyeron la etapa final de un análisis del fracaso escolar, el cual fue el propósito de este libro, como lo manifestamos al principio. En los capítulos anteriores se destacaron los conflictos entre maestros y sus autoridades con respecto a condiciones de trabajo y servicio en estado de deterioro y las respuestas, a menudo ilícitas, de los maestros ante ellas. Este capítulo comenzó con la pregunta ¿por qué los padres no practican lo que predicán cuando se trata de apoyar la educación de sus hijos? A partir de conclusiones alcanzadas antes, se consideró que esta interrogante constituye el núcleo del problema del fracaso

escolar.

En los análisis del fracaso escolar a menudo se ha buscado descubrir quién tiene más influencia sobre él: la escuela o el hogar. Como señalé en el capítulo 1, dichos intentos son erróneos porque le restan mérito a la enorme importancia de la *relación* entre la escuela y el hogar. Esto es un punto en favor de la intervención en uno u otro lado de la relación para prevenir que ocurra. Ya hemos visto que el compromiso educativo de ambas partes con esta relación está condicionado, por parte de los padres, por las circunstancias que privan en el hogar y por parte de los maestros, por sus condiciones de trabajo y de prestación del servicio. Sin embargo, ambas partes esperan compromisos *incondicionales* del otro. En un intento de controlar sus demandantes rutinas de trabajo y asegurar sus condiciones de servicio, así como de mantener algo de su autonomía profesional, los maestros utilizan un poder discrecional e intervención considerables en sus relaciones con los usuarios, a menudo descargando en ellos parte de sus responsabilidades. Esto coloca a la relación de provisión educativa bajo considerable presión e inicia el fracaso y la deserción escolares. Tanto los padres de familia como los maestros se ven restringidos por sus circunstancias. Pero ¿cuáles restricciones pueden aligerarse con mayor facilidad?

Ye he dicho que los maestros, aun con sus impedimentos, están más al mando de la situación de aprendizaje que los padres de sus circunstancias financieras. Además, en principio, estos últimos están dispuestos a educar a sus hijos por razones económicas de largo plazo y por otras de tipo social y moral. Ahora bien, los niños no pueden cambiar dichas circunstancias y, aunque se vean perturbados

por la inestabilidad de su hogar, no es indispensable que trabajen. Por tanto, la organización de la unidad doméstica es un obstáculo mayor para el éxito en sus estudios que la absoluta necesidad de su contribución laboral. A este respecto los padres podrían estar dispuestos a cambiar lo que les sea posible para que sus hijos reciban educación. Esto significa que las familias con los tipos `particulares de restricciones analizadas estarían menos predispuestos al fracaso escolar de sus hijos si los servicios ofrecidos se mejoraran. Así lo indican esta investigación y otras que he realizado. Poner mayor énfasis en el mejoramiento de la escuela en la relación escuela-usuario, es más productivo y factible que lo contrario. Asimismo, es posible que en la situación mexicana contemporánea, la escuela tiene más influencia en el fracaso escolar que el hogar.

Todo lo anterior sugiere que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) está en lo correcto al declarar la necesidad de mejorarla, “modernizarla”, según la jerga en boga. Pero ¿cómo hacerlo? ¿dónde intervenir? ¿A cuál eslabón de la cadena educativa debe dirigir su atención el gobierno? El acuerdo da un primer paso correcto al admitir sin reservas la mayoría de los problemas recién identificados. Reconoce que la provisión educativa existente: *i)* aún no llega a toda la población infantil en edad escolar, y *ii)* tampoco logra retener a muchos de los que han llegado por la pobre calidad de su oferta. También mantiene la mayor innovación de la educación mexicana: el libro de texto gratuito, herramienta básica para el aprendizaje de cada uno de los niños del país y que además se encarga de uniformar la enseñanza nacional. Algunas de las reformas propuestas por el ANMEB son una desilusión; por su superficialidad,

apenas representan paliativos sin llegar a ser, ni por asomo, las pregonadas reformas radicales que requeriría el sistema de educación pública. Además, tampoco son novedosas. El peso del acuerdo recae en el uso más eficiente de los recursos existentes mediante la descentralización de la administración educativa. Esta política se ha aplicado durante más de 10 años, por lo que ya hemos tenido la oportunidad de medir su efectividad. Las evidencias presentadas en este estudio nos muestran que con sólo modificar la escala de la administración, o el hacerla más localizada, no necesariamente se mejorará el servicio que ofrece, al igual que reducir el tamaño de las fábricas tampoco garantiza que se explote menos al trabajador. La única otra reforma es un asunto muy viejo, pero siempre favorito de la educación en México y que consiste en cambiar el currículum. En este caso se le han hecho unos cuantos ajustes, suficientes para frustrar al maestro, quien apenas ha logrado acostumbrarse al penúltimo cambio curricular, pero también para permitir a los “reformadores” dejar su marca en la política educativa.

Es difícil ver cómo el ajuste del currículum y la reafirmación de la descentralización, ya sumergida en dificultades causadas por los intentos anteriores, podrían resolver los problemas que enfrentan las escuelas (analizados en este libro). Los cambios al currículum sólo irritan a los maestros y la descentralización es a la reforma educativa lo que un generador de diesel para una fábrica sin electricidad o gasolina. En términos más extremos, el acuerdo será tan efectivo para generar la reforma educativa como la semiautonomía italiana lo sería para la reforma del gobierno local siciliano. El núcleo del fracaso educativo

yace en la tensa relación entre los maestros y sus usuarios, es decir los padres de familia y sus hijos. La reforma educativa apenas toca esa cuestión.

Ahora bien, no puede esperarse que una reforma educativa haga milagros. No es posible solucionar con ella de un solo golpe problemas que se han acumulado por décadas y, como es obvio, tampoco cambiar las estructuras económicas que tanto limitan la participación de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo, hay mucho que cambiar en el aspecto educativo de la relación de provisión educativa y, dicho con toda franqueza, el acuerdo ha perdido una gran oportunidad para hacerlo. En lugar de investigar a fondo por qué las descentralizaciones anteriores no mejoraron la “eficiencia educativa” (esto es, las normas de desempeño), según su propia admisión, sólo reafirma las viejas políticas que ya demostraron su ineficacia. En este libro se ha descrito que han sido insatisfactorias porque han apartado a los maestros de los cuales dependía su éxito. En cierto sentido, la reforma educativa actual y otras pasadas han adoptado el falso concepto (criticado en varias secciones de este libro) de que el maestro es un aliado natural del Estado y hostil de manera intrínseca a sus usuarios. En el momento actual los maestros son hostiles a sus empleadores, a sus supuestos representantes —el sindicato— y sólo bajo ciertas condiciones a sus usuarios. Por tanto, los primeros cambios necesarios son mejoras drásticas no sólo de los salarios de los maestros, sino también de sus condiciones de trabajo y de servicio. Hemos recalcado la importancia de la diferencia entre ambos porque apunta hacia el papel predominante del sindicato. Por fortuna, la dirección sindical actual ha introducido cambios en los estatutos del SNTE, lo que da ciertas

esperanzas de lograr una mayor democracia en la organización magisterial. Empero, la gran complejidad del sistema administrativo de la SEP (a pesar de la descentralización), debilita, aun más que antes, el control de los maestros sobre su propio trabajo y los aparta más de sus empleadores.

Sin embargo, es la relación de provisión educativa la que ofrece más oportunidades de mejoramiento. De nuevo, el estímulo del gobierno a las iniciativas, que son la base de las campañas de *solidaridad* en otros campos, no se incluyen en el acuerdo. ¿Cómo podría mejorarse la relación de provisión educativa en favor de la niñez? Un vistazo final a esta relación desde un ángulo diferente puede ayudarnos a plantear algunas sugerencias. La relación de provisión educativa se genera en la dependencia de los usuarios del servicio profesional de los maestros. Dicho servicio no sólo es obligatorio por ley, sino también exigido por la creciente necesidad del mercado laboral de personal calificado y el rechazo de la sociedad a los individuos sin una educación formal. La dependencia del usuario se ve reforzada por su incapacidad para pagar o proporcionar por su cuenta el servicio que requieren. Ello los pone bajo la cuestionable influencia del Estado en general, en su papel de solicitantes del mismo, así como bajo el poder discrecional del maestro, en su papel de usuarios.

Aunque en tal situación pareciera que se concede todo el poder a los maestros como representantes del monopolio gubernamental de la educación, ellos mismos son vulnerables. Por lo regular el estatus más alto se otorga a los que ofrecen servicios privados como los médicos, los docentes del sector privado y los abogados en general, el saber y la dedicación inherentes al servicio público no se

pone en riesgo por servir a los pobres ni por prestar un servicio público. De hecho, así puede enriquecerse el sentido de la dedicación. Ejemplo de ese prestigio son los maestros pioneros de las misiones culturales, tan preponderantes y heroicos en la memoria histórica de los docentes mexicanos. Por otra parte, en tanto que la relación de un abogado, médico o maestro con sus usuarios o clientes, antes o fuera del Estado benefactor, se establece sobre la base de la monopolización del consejo experto que es comprado de manera directa por el usuario, la universalidad, la “producción en masa” de los servicios después del surgimiento del Estado benefactor (*welfare system*), lleva a la devaluación del estatus profesional en la esfera pública. Esa situación se debe tanto a su mayor disponibilidad ante los usuarios como a su estatus relativamente inferior frente a los altos costos del sector privado. Cuando el servicio privado es la norma, las asociaciones profesionales tienen mucho que decir sobre la provisión del servicio. En cambio, cuando la oferta pública se encarga de la mayoría de los usuarios — como sucede en la educación—, los profesionales pierden su fuerza. En particular cuando el Estado no sólo apoya sino que dirige un servicio, sus practicantes se convierten en sus empleados, sujetos a normas que se encuentran más allá del control de las asociaciones profesionales. De esa forma pierden su poder de negociación y, por tanto, el control sobre su salario.⁵⁰

El deterioro de las condiciones materiales de los maestros, nunca establecidas con fuerza, a pesar de la alta estima en que se les tiene, se aceleró a partir de la

⁵⁰ Para ver el fenómeno equivalente en Gran Bretaña, véase Ginsburg y colaboradores (1980).

austeridad presupuestal declarada desde fines de la década de 1980. Cuando las condiciones del servicio declinan de esta forma es muy común que se intensifiquen los conceptos del servicio: que los maestros justifiquen su permanencia en la profesión sobre la base de la vocación y que sus empleadores utilicen la misma terminología para justificar las continuas reducciones salariales. En México se han visto ambas respuestas. Sin embargo, al mismo tiempo, los docentes han aumentado su militancia, en un esfuerzo por contrarrestar el debilitamiento de su papel, esto en particular fuera del SNTE y no dentro de ese bien establecido órgano de representación. Por lo regular sus acciones han alcanzado el éxito relativo al lograr al menos mejoras a corto plazo de sus salarios; es obvio que el abandono en masa de sus empleos o el ausentismo causan efectos negativos inmediatos sobre sus relaciones con los usuarios, ya que se paraliza un servicio que es usado por casi todas las familias del país.

Hay un lazo psicológico entre los maestros y los padres de familia. Ambos tienen interés en el servicio educativo: los primeros como productores-asalariados y los segundos como usuarios-consumidores. Sin embargo, hay un conflicto latente en las circunstancias actuales. Por un lado, prevalece el sentimiento tácito de humillación en los usuarios por su dependencia de la provisión de un servicio aportado por el Estado (sentimiento que la nueva derecha ha manipulado con un gran sentido de la oportunidad, al igual que los maestros lo hacen en ciertas ocasiones). Por otro lado, el resentimiento de estos últimos por la pérdida de control sobre su trabajo y por la erosión de su salario y de su estatus, crea un conflicto entre las dos partes difícil de contener. Las iniciativas gubernamentales

para facultar a los padres de familia para que supervisen la calidad del servicio educativo que reciben, tienden a empeorar las cosas ya que les dan a los padres de familia medios para arrojar más culpas sobre los maestros. Eso provoca que éstos cierren filas contra aquéllos y se llega al iracundo punto muerto mencionado en estos dos últimos capítulos. ¿Cómo podemos desatar ese nudo gordiano?

No hay remedios mágicos, pero dos cosas quedan claras. En realidad los maestros se convierten cada vez más en burócratas de atención al público que en simples representantes del Estado. A pesar del mal trato y la peor paga, son quienes toman decisiones en el nivel local, sobre todo por las cargas que la descentralización les ha echado encima. En su calidad de formadores se les debería dar apoyo y libertad suficientes para trabajar como tales, en lugar de despojarlos de los pocos poderes y medios de que aún disponen para desempeñar un trabajo difícil. El segundo hecho, el más obvio, es que los padres de familia son cada vez más vociferantes en sus críticas al servicio que reciben. Más que obstaculizar su tarea, esto podría ayudar al maestro a convertir a los padres en socios, y no en objetos de la provisión educativa. En lugar de que sean utilizados por los presionados maestros como un alivio, o proferir críticas desde fuera de los muros de la escuela, debería invitárseles a que comprendieran los problemas que enfrentan los maestros, no para que hagan el trabajo que les corresponde a éstos, sino para que apoyen a sus hijos y a los maestros de sus hijos. Mi propuesta no peca de un ingenuo idealismo. Recordemos que la educación en México fue establecida de esta manera, en los días de ejemplares maestros rurales. Incluso la campaña gubernamental Solidaridad del sexenio

salinista nos proveyó de muchos ejemplos en los que la cooperación local aportó beneficios y en las escuelas se cuenta con muchos ejemplos del potencial de cooperación, la cual puede darse aun por padres de familia con poca educación. En uno de mis últimos días de trabajo de campo, una madre me dijo algo que me recordó un proyecto educativo formal para mejorar la lectura de los niños mediante la cooperación de maestros y padres de familia realizado en las escuelas de los barrios pobres de Londres (Hewison y Tizard, 1980):

¿Sabe usted?, la maestra me regañó por Austreberto el año pasado. Dijo que todavía no sabía leer bien y que yo tenía que hacer algo con él durante las vacaciones de verano. Yo me molesté mucho con la maestra porque no quiere entender todos los problemas que hemos padecido en casa recientemente. De todas maneras, sí me esforcé para estudiar con él todos los días. Y ahora la maestra me acaba de decir que es un muchacho muy aplicado.