



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA
IDENTIDAD DE LOS ALUMNOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

HORACIO VENCES SÁNCHEZ
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: MTRO. RODOLFO DE LA ROSA ROMÁN

COTUTORES: MTRO. BEN HUR GARCÍA HERNÁNDEZ

MTRO. JAIME ARROYO RODRÍGUEZ

DEDICATORIAS

Para la compañera de mi vida, Elsa Janet Salgado Palacios, con quien hemos construido la fortaleza necesaria para permanecer en resistencia hacia lo que nos determina bajo la esperanza de ser cada vez más libres.

Para mis hijos, James Vences Salgado, Gerald Vences Salgado y Julio Vences Salgado, gracias por aquel tiempo que sacrificamos, sin ser suya la intención.

Para mis padres, Julio Vences López y Ma. Merced Sánchez León, porque practicando valores fundamentales como la libertad, el esfuerzo y la verdad, juntos, hemos alcanzado una más de nuestras metas.

A mis hermanas y hermanos por tener la sabiduría para permanecer unidos.

AGRADECIMIENTOS

Un amplio agradecimiento al Maestro Rodolfo de la Rosa Román por su sabia apertura para propiciar un diálogo horizontal que permitió la construcción de este trabajo de investigación.

Al Maestro Ben Hur García Hernández por hacer de su presencia un verdadero acompañamiento del que resulté favorecido en el plano personal y profesional.

Agradezco la fina atención del Maestro Jaime Arroyo Rodríguez quien ha asumido, con la perspicacia que le caracteriza, la revisión de este trabajo.

A todas las personas que hicieron posible el trabajo de campo, permitiéndonos observar los rasgos de su vida cotidiana en los salones de clases y a quienes nos dieron la oportunidad de conocer por voz propia, el sentido de su hacer cotidiano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
--------------------	----

CAPÍTULO I

CONSISTENCIA, SIGNIFICACIÓN Y ECOLOGÍA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Introducción	19
1.1 El proceso de formación de los alumnos y la práctica docente: una fusión de nociones discutible.....	19
1.2 Fundamentos, alcances y límites del objeto de investigación, una mirada prospectiva.	23
1.2.1 Pertinencia, viabilidad, trascendencia y relevancia del objeto de investigación.....	24
1.2.2 Situación del conocimiento en relación a la formación de la identidad de los alumnos desde la práctica docente.	26
1.2.2.1 La interpretación de la práctica docente, sus tendencias y sus opciones.....	26
1.2.2.2 El conocimiento sobre los alumnos, de la exploración de sus elementos objetivos a la recuperación de su voz.	29
1.3 Orientaciones de las acciones de la investigación y puntos de llegada.	32
1.3.1 Objetivo general	32
1.3.2 Objetivos particulares.....	32
1.4 Los alumnos en la escuela primaria: sus determinaciones, relaciones y actuaciones.....	33
1.4.1 Las políticas educativas como líneas generales de acción.	34
1.4.2 El plano de las determinaciones locales.	37
1.4.2.1 La situación geográfica de Tlacocustpan y sus actividades productivas: un sentido de pertenencia territorial frente a la negación.	37

1.4.2.2 La definición de las relaciones desde la producción de insumos, bienes y servicios.....	38
1.4.2.3 El determinismo de las políticas partidistas en la comunidad.....	40
1.4.2.4 Las festividades religiosas como un espacio de encuentro.....	41
1.4.2.5 La visión del mundo desde Tlacocuspan.....	43
1.4.2.6 Los salones de clase: un espacio social multideterminado.....	44

CAPÍTULO II

UN ÁNGULO DE MIRADA: FUNDAMENTOS PARA ACCEDER A LA TOTALIDAD DE LA REALIDAD

Introducción	51
2.1 El cuestionamiento: un sentido necesario para penetrar en los entretejidos de la realidad.....	51
2.2 Nociones para la reconfiguración de la realidad.....	55
2.2.1 La práctica docente, sus determinaciones y sus dominios.....	56
2.2.1.1 Multideterminaciones de la práctica docente.....	57
2.2.1.2 La indeterminación de la práctica docente: hacia la construcción de procesos de formación libremente perseguidos.....	58
2.2.2 La identidad: entre la existencia en sí y el despliegue	61
2.2.2.1 La identidad personal, un estado mental para autogobernarse.....	62
2.2.2.2 La forma en que valoramos o elegimos también nos da identidad.....	63
2.2.2.3 El sujeto, un ser en el mundo y con el mundo.....	64
2.2.2.4 Elementos que constituyen el acto de la comprensión del propio ser.....	65

CAPÍTULO III

RECUPERACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA, UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE SUS MODOS Y RECURSOS PARA FORMAR LA IDENTIDAD

Introducción	71
3.1 Construir y dar sentido a las representaciones de la vida social en las aulas desde el enfoque etnográfico.	71
3.2 La observación: una oportunidad para captar lo contingente y lo implícito de las prácticas sociales que configuran la identidad.....	73
3.3 Dispositivos para la adquisición y construcción de datos significativos.	74
3.3.1 El reto de observar y plasmar la emergencia de la realidad en un tiempo similar.	74
3.3.2 La entrevista: una relación dialógica entre el investigador y el sujeto de la investigación.....	75
3.4 El interés de los actores sobre el objeto de investigación: una puerta de entrada al campo.....	75
3.5 El análisis, un proceso inductivo.	79
3.5.1 De las inferencias a las situaciones generales emergentes.....	80
3.5.2 Construcción de indicadores y conceptos, sus relaciones y diferencias.	81
3.5.3 Emergencia de las categorías empíricas y sus conceptos.....	82
3.5.4 La concreción de categorías, subcategorías y conceptos.	82
3.6 De la construcción metodológica al texto etnográfico.....	84
3.6.1 El discurso en las aulas de clases y el sentido para los actores. Una dilucidación desde la teoría de la vida cotidiana.....	85
3.6.2 Una revisión de la recreación del texto legítimo.....	86

3.6.3 Un acercamiento a las normas, creencias y valores no declarados en el salón de clases.	87
---	----

CAPÍTULO IV

EL CONTROL. UNA PRÁCTICA QUE MODELA LAS RELACIONES PARA ESTABLECER UN ORDEN

Introducción	91
4.1 El control, una estrategia para la libertad condicionada.	92
4.2 La vigilancia: ¡no le pediste permiso al maestro!	95
4.3 La amenaza, una llamada de atención ante la imposibilidad de castigar.....	102
4.4 Las reglas, resultado del “consenso”.	107
4.5 El lugar para “estar” es un lugar para “ser”.	111
4.5.1 Un lugar para proteger de las inclemencias del tiempo o para contener la conciencia.....	111
4.5.2 Sentaditos, es un modo de estar en el salón.	114

CAPÍTULO V

ORIENTAR. UNA ACCIÓN QUE FAVORECE LA REPRODUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL MAESTRO

Introducción	119
5.1 El oficio de explicar, una dilucidación de lo que se sabe oculto.	119
5.1.1 Los procedimientos convencionales: un diseño acabado para la trayectoria del pensamiento de los alumnos.....	121
5.1.2 Las frases cortadas como un recurso en la oralidad.	125
5.1.3 Recapitulación: de la “realidad” a la “realidad anónima”.....	129

5.2 Las órdenes: reglas implícitas en el discurso que configuran un marco de acción.....	134
5.2.1 Las formas de la orden, un medio para imponer.	135

CAPÍTULO VI

TRABAJAR. UNA EXIGENCIA DE LA SUSPENSIÓN DE LOS ESTÍMULOS Y MOTIVACIONES PARTICULARES PARA ACOMODARSE

Introducción	143
6.1 Trabajar en el aula, tiene su recompensa.	143
6.2 El trabajo dirigido-grupal, un recurso para el logro del objetivo común.....	147
6.3 El trabajo individual brinda al maestro la seguridad de que el alumno está aprendiendo.....	152
6.4 Trabajar en equipo desde una visión colectiva, un reto que implica colocarse más allá del entrenamiento.....	155
6.4.1 Trabajar en equipo implica la ejecución de las tareas para las cuales han sido entrenados.....	156
6.4.2 El trabajo en equipo desde los libros de texto adaptado a la necesidad de explicar.....	159

CAPÍTULO VII

CALIFICAR PARA CLASIFICAR. UNA TAREA NECESARIA PARA FORMAR LA IDENTIDAD DE LOS ALUMNOS

Introducción	167
7.1 Señalar es labor de todos.	168
7.1.1 Los señalamientos del maestro, una caracterización para determinar una imagen.	168
7.1.2 Los señalamientos de los alumnos y la necesidad de mantenerse en su lugar o de escalar a otro.....	171

7.2 La clasificación propicia relaciones signadas por la diferencia.....	174
7.2.1 “El líder” del maestro: ¡Nadie me dice lo que tengo que decir, me dejan participar!	178
7.2.2 El líder incómodo: ¡Aquí haces esto! y lo que te gusta, ¡hazlo en casa!.....	181
7.2.3 El “intrascendente”: Yo siento que tenemos que decidir, ¡también yo!, pero sería una falta de respeto decir lo contrario que el maestro.....	186
7.2.4 El “culpable”: Los maestros no me creen cuando les digo que me dicen apodos, porque ¡yo soy uno, yo soy un bronquero!.....	193
CONSIDERACIONES FINALES	201
FUENTES DE CONSULTA	209
BIBLIOGRÁFICAS	211
ELECTRÓNICAS	214
HEMEROGRÁFICAS	214
DOCUMENTOS OFICIALES	215
ANEXO	217
Anexo No. 1	
Anexo No. 2	
Anexo No. 3	
Anexo No. 4	

INTRODUCCIÓN

Las necesidades del mundo actual conducen nuestra mirada hacia problemas que, con la llegada de la industrialización y el uso de tecnologías cada vez más eficaces, parecían superados. Esta nueva etapa de vida, vendría a resolver muchas limitaciones a los seres humanos, trayendo consigo un cambio radical en la construcción de sentidos y significados sobre la base de una enorme cantidad de conocimientos y modos de comunicación.

Sin embargo, el contacto cada vez más acelerado entre distintas cosmovisiones, es menos prometedor. Las relaciones sociales son más efímeras y menos sólidas. El libre mercado, el antagonismo de las clases sociales, la cultura de consumo, la competencia, etc., son dinámicas que si bien, no nos permiten hacer referencia a los sujetos como seres determinados porque en ellas está presente el conflicto; producen un clima de tensión y de lucha que allana la conciencia de los mismos, principalmente porque se trata de estar integrado. El Plan de estudios (2011), propone que la educación debe contribuir a formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. Esta visión, niega toda construcción histórica de humanidad de una cultura local, que implique cualquier síntoma de arraigo hacia ella, para convertir al miembro de una comunidad en ser universal.

Es evidente pues, que aún quedan pendientes problemas fundamentales que competen concretamente al ámbito educativo. En esta investigación, ponemos de relieve el problema de la construcción de la identidad de los alumnos desde la práctica docente, porque de esa relación deviene un proceso de formación. Su análisis nos parece crucial, pues en el proceso de reconocimiento del “sí mismo”, encontramos al “otro” como una parte fundante, lo que perfila a los seres humanos como incompletos e inacabados y enfrentados a una serie de limitaciones.

La parte fundamental de la construcción de este objeto de investigación en el primer capítulo, consiste en reflexionar sobre ¿cuál es la labor del maestro de educación primaria en los procesos de formación de la identidad de los alumnos? A partir de este, nuestra¹ intención es propiciar un

¹ El uso del nosotros en este trabajo, alude a la necesidad de desprendernos de la enunciación egocéntrica que genera el uso de la primera persona del singular. Debido a que, esta construcción ha sido el producto de un esfuerzo plural.

debate dentro de un enfoque socio-antropológico que favorezca la construcción de formas más sensibles de interpretar los procesos de formación de los alumnos, en un ambiente de interacción y colocando en el centro del análisis al sujeto mismo, sus actividades, el proceso y los medios movilizados en sus relaciones sociales.

Nuestra perspectiva teórico-epistemológica ha quedado integrada en el capítulo II, contempla el estudio del sujeto desde la complejidad del mismo. Esto implica acceder a una visión teórica que evite una interpretación parcial sobre el objeto de investigación; además, para abordarlo de un modo coherente y organizado, adoptamos la multi-referencialidad.

Desde esta postura construimos algunas discusiones, –sin la pretensión de naturalizar o encuadrar el desarrollo de la práctica docente o la formación de la identidad de los alumnos, en formalismos explicativos– cuya apuesta se centra en la indeterminación del sujeto como posibilidad. Es decir, la libertad del ser que logra definirse precisamente, en el momento en que está siendo, es el elemento fundamental en nuestra construcción, en la medida en que lo es, de la propia humanidad. No es el espíritu de conservación de esta, sino su movimiento, lo que nos ayuda a definir la identidad.

Asimismo, en el capítulo III damos cuenta del proceso de construcción metodológica que nos ha permitido profundizar en el análisis de los rasgos de la práctica docente y de la formación de la identidad de los alumnos. El proceso concreto de recogida, análisis e interpretación de los datos se basa en un enfoque metodológico etnográfico. A través de este, hemos develado los elementos subjetivos implícitos en el proceso de formación de la identidad de los alumnos.

La base teórica de este texto etnográfico, está constituida en tres planos que cobran un carácter complementario: en el plano de las relaciones cotidianas, la teoría de la vida cotidiana de Heller (1994), es un soporte importante porque es en él, donde emerge toda discusión teórica posible de articular, a partir de los significados que fluyen en las categorías sociales; para dar cuenta de las relaciones estructurales construidas en el salón de clases, como un factor de “orden” nos apoyamos en la teoría del control simbólico de Bernstein (1998); y en el plano de la

La recuperación del pensar y del modo de ser de los sujetos se logra con base en una relación dialógica que demanda un esfuerzo loable de los sujetos de la investigación, del investigador y de aquellos que han participado sistemáticamente en el proceso de formación que la propia investigación implica.

intersubjetividad –con el objeto realizar nuestra interpretación con un sentido más crítico–, situamos nuestro análisis en el currículum oculto, principalmente en Freire (2010), para dar cuenta, justamente del carácter de las relaciones humanas que emerge de entre los actores de nuestro escenario en cuestión.

Los capítulos subsecuentes integran los hallazgos de la investigación en un texto etnográfico que da cuenta de dos actividades centrales desarrolladas por el maestro. En el capítulo IV, ubicamos la actividad del control en un primer plano porque es la condición para el “orden” requerido en el desarrollo del trabajo que genera aprendizajes. El control emerge de la puesta en marcha de mecanismos como las amenazas y la vigilancia; utiliza como recursos una serie de reglas que aparecen como producto del consenso, asigna también un lugar para cada miembro del grupo.

La orientación es una categoría que da forma al capítulo V, se trata de una actividad configurada en torno a la explicación del maestro y a la serie de órdenes que dicta. Entre los recursos privilegiados para movilizar la actividad encontramos, la promoción de métodos únicos, la utilización de frases cortadas para fijar en los alumnos sus propios esquemas de pensamiento y la recapitulación, como la articulación entre la realidad vivida y la realidad anónima tendiente a hacer las fijaciones necesarias para obtener el comportamiento esperado.

La categoría que integra el capítulo VI es el trabajo, entendido aquí como un mecanismo movilizado a partir de la necesidad de generar los aprendizajes suficientes para garantizar el proceso de apropiación de la cultura y su necesaria reproducción. Esto, desde la vida cotidiana implica la propia conservación. El trabajo, consta de una serie de matices equivalentes a recursos, porque cumplen con una función determinada en la estructuración del mismo. Dichos recursos lo convierten en una forma de controlar y orientar los actos de los alumnos, para integrarlos en el proceso de formación que la práctica docente persigue.

El primer rasgo que hemos analizado es el trabajo dirigido-grupal, consistente en las actividades que desarrollan los alumnos desde lo individual, en las cuales comparten un objetivo común y están signadas por la dirección del maestro. La explicación antecede al trabajo dirigido-grupal, en él convergen, el trabajo individual y el trabajo en equipo; mediante el primero, el alumno debe demostrar una asimilación satisfactoria de la explicación, mientras el segundo se manifiesta en

dos formas, por un lado pretende reafirmar el contenido explicado, por otro, es una gestión promovida desde los libros de texto.

Por último, la categoría analizada en el capítulo VII, es la clasificación, comprendida como el resultado del oficio de calificar, que también determina a la práctica docente. En este apartado, los señalamientos son los recursos para reencausar los comportamientos que no siguen el curso de los esquemas determinados, son también el producto del acto de calificar a los alumnos justo en los límites de su desenvolvimiento. Por medio de los señalamientos se tilda, caracteriza o somete a los sujetos en una imagen determinada.

La labor realizada por medio de actividades como el control y la orientación, así como la injerencia que tienen los mecanismos movilizados en favor de las mismas; además de la promoción de aprendizajes como propósito explícito, tienen el fin primordial afianzar el “orden”, mismo que gira en torno a una serie de relaciones marcadas por el poder; esta finalidad encarna la definición de estratificaciones integradas bajo una lógica de relación vertical. En esta relación, se definen las seriaciones, localizaciones y distribuciones necesarias para que la interacción entre los miembros del grupo sea posible.

La clasificación encontrada hace referencia en primer lugar a dos clases de alumnos que pueden percibirse en antagonismo. Por un lado, el “líder” del maestro que soporta el peso de las determinaciones del salón de clases, porque su ser legitima la existencia de los valores o reglas que ahí operan con su particular contenido, al ser óptimo su aprovechamiento en relación con el discurso esperado. Por otro lado el “culpable”, quien representa la negación del marco de valores del salón de clases, su experiencia se construye fuera, en una lógica distinta; por lo mismo, representa un problema y es ubicado en un lugar marginal.

En segundo plano, ubicamos a dos clases de alumnos que han logrado reconocer el discurso legítimo, su aparición en el escenario está definida desde ese reconocimiento. Encontramos por un lado, al líder incómodo cuyas actuaciones están ubicadas en la coyuntura entre el marco de significación de los valores construidos funcionalmente por el maestro y aquellos integrados desde el discurso oficial que contradicen a los anteriores. Por otro lado, están los “intrascendentes”, quienes prefieren ser cautelosos, evitan desafiar las reglas y logran pasar desapercibidos ante la exigencia de un buen rendimiento académico.

Por último, exponemos las consideraciones finales con la pretensión de dar un panorama general de las respuestas –implícitas en los hallazgos– a los cuestionamientos que sirvieron como ejes de esta investigación. Expresamos cómo el maestro, a través del control y la orientación, logra transmitir una visión de la realidad que sirve de vehículo para transferir los elementos sustantivos para el abordaje de la misma. En seguida, por medio de la evaluación revisa la legitimidad del discurso producido por el alumno; esto hace posible la asignación rasgos revestidos de independencia externa que le dan identidad a este último; dando paso así a la clasificación, es decir, a la existencia de clases distintas de alumnos.

CAPÍTULO I

CONSISTENCIA, SIGNIFICACIÓN Y ECOLOGÍA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Introducción

El cuestionamiento sobre la realidad, en cada investigación, es determinante en la construcción de la misma como objeto, en tanto nos permite que el movimiento hacia lo indeterminado propicie justamente una comprensión cada vez más amplia del fenómeno. En este apartado suscitamos las dudas necesarias para el ejercicio de la presente investigación y dilucidamos cómo, el papel del docente en relación con la formación de la identidad de los alumnos, se percibe como obvio. El hecho de que el maestro sea el responsable de promover un proceso de formación, ha naturalizado la relación entre estos dos agentes, por lo tanto, no nos preguntamos sobre el impacto de la práctica del primero en la identidad del segundo.

Asimismo, hacemos explícitos los supuestos orientadores de esta investigación, prevemos tanto la pertinencia, como su viabilidad; realizamos también una exploración del estado del arte. Con esto planteamos la necesidad de captar, en su compleja integridad, los sentidos de los actores, así como los significados que otorgan a sus acciones. Determinamos además, nuestros objetivos y realizamos un ejercicio de contextualización que ayuda a dar cuenta de la situacionalidad histórica y cultural de los sujetos de investigación.

1.1 El proceso de formación de los alumnos y la práctica docente: una fusión de nociones discutible.

Uno de los mayores desafíos enfrentados por el docente en su labor cotidiana está relacionado con la toma de conciencia de lo que su hacer genera en los alumnos sometidos a un proceso de formación. Así, en esta investigación tenemos presente contribuir en esta tarea, haciendo explícitos los mecanismos, las actividades y los recursos utilizados por el maestro, que favorecen la formación de la identidad de los alumnos, considerando la interacción social como un elemento sustantivo de su constitución.

Esta construcción, también está cruzada por las propias implicaciones personales y profesionales, (como licenciado en educación primaria –de formación normalista– con experiencia frente a

grupo en primaria y telesecundaria) que nos dotan de una forma de nombrar el mismo objeto de investigación, de acuerdo a la problemática que desde la experiencia personal hemos detectado.

Además, desarrollamos la investigación en un contexto concreto, –mismo que describimos en este apartado– en el que aparecen una serie de factores temporales, espaciales, sociales, políticos y culturales considerados como piezas importantes en la definición de este estudio.

La identidad personal² es una necesidad básica de los seres humanos referida a los sentimientos, a la conciencia de sí mismo y del otro como una exterioridad que posibilita la propia identificación, a la toma de decisiones haciendo uso de la libertad y voluntad. Alude a una necesidad, precisamente porque apunta a la búsqueda de la respuesta a la pregunta: ¿Quién soy yo? dicha respuesta no es simple, pues está cargada de heterogeneidad; pero nos sitúa en un tiempo y en un espacio, con lo que nos planteamos un futuro posible de ser construido. Según Lacan (citado por Morín E. , 2000), este proceso de construcción comienza con el “estadio del espejo”, una fase del desarrollo del niño que comprende un periodo aproximado de entre seis y dieciocho meses de edad, en ella se desarrollaría el yo como una instancia psíquica, reforzándose y adquiriendo mayor complejidad durante la interacción con otros.

De tal manera que, llegada la edad escolar, concretamente durante su estancia en la escuela primaria, el alumno vive un periodo que marca de manera importante su propia definición, por medio de una serie de caracterizaciones relacionadas a un estudiante laborioso, responsable, respetuoso, amable, solidario, etc. Sus acciones están orientadas por medio de un marco de valores morales que opera en una relación no lineal dentro de las aulas de clase, con sus compañeros y el maestro.

Este proceso de reconocimiento de sí mismo, se construye a partir de diversos factores, pero concretamente en la escuela, la práctica docente determina la mayor parte de las interacciones en el salón de clases. “El maestro controla el flujo de la conversación, formula la mayoría de las preguntas, decide quién puede hablar, cuándo y sobre qué, y cuál va a ser el resultado final de las conversaciones” (Rogers, 1990: 68). En este clima, surgen limitaciones importantes en relación al

² Utilizamos este término como adjetivo de la identidad para hacer la distinción con la identidad social de los alumnos. En este caso, estamos hablando de la identidad de los alumnos apelando a la configuración de su singularidad forjada en la relación vivida en los salones de clases.

logro de las intenciones didácticas y a la formación de la identidad como resultado ineludible de las mismas. Tales obstáculos, hacen necesaria una explicación comprometida con un cambio fundamental, cuyo inicio esté situado en el reconocimiento de lo ordinario, ubicando así el problema, en el plano de la conciencia.

El caso que nos ocupa –la labor del maestro en los procesos de formación de la identidad de los alumnos en la escuela primaria–, aparece como un problema porque, por un lado se espera, como lo apunta Fierro (1996), que el alumno aprenda a ser una persona con todas sus connotaciones afectivas, interpersonales y morales; por lo tanto, debe identificarse con todas las actividades generadoras ese tipo de aprendizajes, como es: ser puntual, leer en forma permanente, cumplir con tareas, colaborar en equipo buscando soluciones a problemas colectivos, tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje y del progreso de los otros. Todo esto por supuesto, le permitirá reconocerse como digno y valioso, con potencialidades y aptitudes para involucrarse satisfactoriamente en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, están las expectativas de los alumnos exigiendo el mayor grado de congruencia de parte del maestro entre lo que dice y lo que hace, en este sentido encontramos que el maestro constantemente hace promesas como: resolver cierta problemática surgida entre los alumnos como un obstáculo para la convivencia, emprender proyectos sin concluirlos, posponer la elaboración y operación de proyectos atractivos para los alumnos, mencionados sólo como un recurso de motivación inmediato.

Además el maestro pronuncia discursos sobre: igualdad de género, mientras la mayoría de las actividades dirigidas son tareas diferenciadas para hombres y mujeres; sobre libertad y deja a los alumnos sin recreo o simplemente deben permanecer sentados porque él así lo requiere; sobre justicia pero es evidente que tiene un alumno preferido, mientras los menos favorecidos por su capacidad intelectual, son señalados y usados como mal ejemplo para los demás; sobre democracia cuando él es quien impone el reglamento del salón de clases mediante el mal llamado consenso, etcétera.

El problema lo encontramos precisamente en ese contraste entre la pretensión del maestro con su práctica y los resultados generados en los actos de los alumnos a partir de lo que el maestro hace. En este sentido, podemos decir que en general, los alumnos no se identifican con su rol de

estudiante, no les agrada hacer tareas, no se ven atraídos para colaborar en el trabajo de equipo, buscan el bien personal sobre el bien colectivo, no respetan el punto de vista del otro, usan apodosos para dirigirse a otro y cometen abusos hacia los derechos del otro, lo que frecuentemente genera riñas de cuya solución debe ocuparse el maestro mientras resta un tiempo considerable a las actividades que generan la construcción de aprendizajes.

En síntesis, lo que podemos observar son los resultados de una educación orientada en torno a la actuación del maestro –por supuesto sin ser éste el único factor– de la cual resulta una marcada ausencia de valores que pueden guiar los actos de los alumnos para generar la posibilidad de reconocerse frente al otro.

Interpretando esto en el marco del psicoanálisis, debe atenderse la naturaleza de la identidad del alumno, al atravesar por la etapa de laboriosidad contra inferioridad. Aquí, existe la advertencia del “...peligro de desarrollar durante esta etapa un *sentimiento de inferioridad*” (Erikson, 1992: 105), desde esta advertencia sostenemos que hay problemas con la personalidad de los alumnos, pues la falta de valoración hacia los demás y sobre lo que hacen, revela una caracterización de su auto-concepto.

Existe entonces, un innegable problema en torno al auto-concepto de los alumnos y si bien, no es causa directa de un solo factor –de entre aquellos que en su formación intervienen–, la práctica docente tiene una clara influencia en él, porque está encargada de mediar ese encuentro de múltiples personalidades demandante de un reconocimiento mutuo en un clima intercultural.

Esta, es una problemática observada a través de mi práctica docente, se ha manifestado durante las sesiones de consejo técnico y los Talleres Generales de Actualización³, espacios destinados para compartir las problemáticas implicadas en el quehacer del maestro. En ellos, exponen comentarios muy recurrentes en torno a las actitudes y comportamientos que suelen identificar a sus alumnos y que apuntan hacia un problema con su identidad.

Los alumnos son actores centrales en esta problemática, por lo tanto, exigen con sus actos o con sus palabras, congruencia y capacidad en el maestro que dirige sus aprendizajes. Por su parte, la

³ Durante la transición de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), los Talleres Generales de Actualización (TGA) se sustituyen por los Cursos Básicos de Actualización (CBS).

práctica del maestro gira en torno a actividades individuales dirigidas, generalmente monótonas, por no movilizar los recursos suficientes para socializar los aprendizajes y propiciar así, una sana interacción del grupo. Podemos decir entonces, que pasa inadvertida la posibilidad de forjar la identidad de los alumnos sobre una serie de elementos de la práctica docente tendientes a propiciar, en el reconocimiento de sí, el reconocimiento del otro como una parte fundamental.

Todo esto nos exige voltear la mirada hacia el modelo económico, sociopolítico y cultural de la globalización –cuya lógica es la concentración del capital en las élites mundiales– que ha orientado también, de una manera muy puntual las políticas educativas, a través de “...financiamientos cuyo propósito es condicionar el cumplimiento de una serie de recomendaciones a fin de homogeneizar las identidades de los ciudadanos para convertirlos en instrumentos de producción y consumo” (López Guerra, 2006: 2); sabemos que la escuela no escapa a este proceso, por lo tanto, vale reflexionar sobre el ejercicio de los maestros en relación a la autonomía dentro del aula de clases o, si solamente reproducen los dictados del sistema.

Por lo tanto, como reflejo de todo este panorama descrito, observamos que los adolescentes y preadolescentes están identificándose con actividades ilícitas, la droga y el alcohol o abandonan la escuela a temprana edad; así, ante la aparente imposibilidad de los maestros para superar el problema, vale la pena preguntarnos: ¿cuál es la labor del maestro de educación primaria en los procesos de formación de identidad de los alumnos?, ¿qué tipo de actividades desarrolla el maestro durante su práctica para auxiliar la formación de la identidad de los alumnos?, ¿qué procedimientos y recursos didácticos utiliza el maestro para desarrollar la identidad de los alumnos?, ¿cómo construyen su identidad los alumnos a partir de la interacción generada en el aula de clases?

1.2 Fundamentos, alcances y límites del objeto de investigación, una mirada prospectiva.

En este espacio, analizamos de manera prospectiva los alcances de esta investigación, las posibilidades que representa en sus orígenes y su importancia en el ámbito educativo. Además, a través de una cuidadosa revisión del estado de las nociones básicas para la construcción de nuevas teorizaciones sobre la realidad, llegamos a argumentos concluyentes sobre la necesidad de recuperar los sentidos y los significados de los docentes y alumnos, en su propio contexto de interacción como un todo integrado.

1.2.1 Pertinencia, viabilidad, trascendencia y relevancia del objeto de investigación.

Nuestro planteamiento contempla el análisis de la práctica docente por ser la actividad que moviliza procesos de formación que configuran la identidad de los alumnos. Aparece como una categoría relevante porque el conocimiento de uno mismo resulta decisivo para observar congruencia en el acto y la palabra. “La reflexión sobre el propio ser tiene sus orígenes entre los primeros filósofos, tal es el caso de Sócrates que encarna esta manera de filosofar cuando interpela a la gente en la calle y les dice ¿te ocupas de ti mismo?” (Foucault, 1996: 35), precisamente para ocuparse de sí, es necesario el auto-reconocimiento⁴ situado siempre en el plano humano.

Sin embargo, la historia nos muestra que los hombres no rigen necesariamente su comportamiento en esos términos, por lo tanto, no tenemos las mejores muestras de convivencia social. Durante las dos guerras mundiales por ejemplo, ha quedado demostrada, en las cúpulas del poder, la ausencia de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender su posición y establecer acuerdos.

De estos problemas emergentes de lo más íntimo del hombre, pueden observarse réplicas en grupos reducidos como es el salón de clases. En este, percibimos una tendencia creciente hacia el sometimiento bajo un régimen de trabajo individual; mientras tanto, durante el trabajo en equipo existen fuertes discrepancias y puntos de vista cerrados que difícilmente buscan el beneficio colectivo; sin embargo, la necesidad de interactuar persiste por encima de cualquier intento de negarla.

La importancia de esta investigación, radica en que explora una problemática que no ha sido cuestionada en este contexto, por lo tanto, prevemos la posibilidad de que pueda detonar inquietudes por medio del reconocimiento de la temática, de las implicaciones fundamentales sobre el trabajo cotidiano del maestro y en la vida de los alumnos. Además, representa un margen de viabilidad debido a que la identificación de la problemática la realizamos a partir de la propia

⁴ Por auto-reconocimiento se comprende el acto de darse cuenta de lo que acontece con su propio ser, justamente en la relación con otros, en un espacio y en un tiempo determinados.

experiencia como docente frente a grupo, lo que quiere decir que es real; también dispusimos, – aunque con algunas limitantes– del tiempo y los recursos suficientes para operarla.

Se distingue además, como un objeto de investigación trascendente debido a que, por un lado, existe en los seres humanos una preocupación por su ser, es decir, en el ánimo de todos está presente la búsqueda del auto-concepto y con ello la inquietud sobre la temática; por otro lado, este trabajo comprende la posibilidad de ponerse a disposición de las autoridades con poder de decisión para que pueda ser validada y reconocida en un contexto más amplio.

Estudiar la práctica del maestro en los procesos de formación de la identidad de los alumnos de la escuela primaria, resulta relevante sobre todo porque a partir de los hallazgos de esta investigación es posible promover una nueva visión de la realidad a través de elementos teóricos que permitan interpretar sensiblemente a los alumnos, para propiciar la transformación de algunos rasgos de la práctica del docente que determinen un camino más seguro hacia la orientación de la identidad.

El margen de dicha transformación, puede tener trascendencia en la construcción de una identidad ciudadana que aumente, la sensibilidad y capacidad de los sujetos para ponerse en el lugar del otro, puede además, favorecer un ambiente intercultural capaz de disminuir el creciente proceso de desigualdad y discriminación que caracteriza a las sociedades modernas.

Por otro lado, esta investigación resulta relevante también, porque existen pocas investigaciones que aporten datos acerca de lo que está sucediendo con este tema en el interior de las aulas de clase, sobre cómo lo están interpretando, qué mecanismos y recursos están utilizando los maestros y el impacto de su labor en la construcción de la identidad de los alumnos.

Por último, el supuesto que da lugar a la producción de significados en torno a la pregunta central de esta investigación, radica en la convicción de que el maestro promueve, desde el currículum oficial, saberes constituidos como elementos de la identidad de los alumnos; pero no los instauro mecánicamente, existe una configuración singular de la práctica, en la medida en que el carácter de las actividades, los mecanismos y los recursos que promueven la formación de la identidad, está también determinado por los elementos culturales particulares del contexto.

Los saberes promovidos por el maestro, están signados por el control como una actividad central de su práctica; "...el maestro controla el flujo de la conversación, formula la mayoría de las preguntas, decide quién puede hablar, cuando y sobre qué, y cuál va a ser el resultado final de las conversaciones" (Rogers, 1990: 68). Dentro de esta actividad, la concepción de la relación dialógica está limitada por una postura estructurante sobre la formación. De modo que la identidad de los alumnos emerge de lo que cada uno puede llegar a construir en términos de actos libres a partir de la definición del maestro.

1.2.2 Situación del conocimiento en relación a la formación de la identidad de los alumnos desde la práctica docente.

El estudio de la práctica docente dentro de la tradición cualitativa ha consolidado una gran trayectoria desde hace tres décadas, debido a que el interés de los investigadores en un principio, permanecía centrado mayoritariamente en torno del papel del maestro durante el acto de educar: sus determinaciones, inquietudes, prioridades, expectativas, sus logros o desaciertos, etc., son elementos colocados en el centro. Sin embargo, el interés de las investigaciones centradas en la situación de los alumnos es un asunto que nace en los noventas y apenas en la década pasada llega a consolidarse. Evidentemente esta asimetría, está relacionada con la necesidad de dotar a los maestros de los elementos necesarios, para que en el plano de la didáctica, sea más eficiente.

En esta revisión, abordamos por separado las categorías de la práctica docente y la identidad de los alumnos, atendiendo al esquema que históricamente el interés de los investigadores ha determinado. Esta separación, hace evidente la necesidad de investigar estas dos categorías como un todo integrado, atendiendo a la relación que las define.

1.2.2.1 La interpretación de la práctica docente, sus tendencias y sus opciones.

En el análisis de la práctica educativa privilegian dos tendencias teórico-metodológicas. Por un lado, la apuesta a la descripción analítica desde la etnografía sostenida por autores como, Bertely (2002), Calvo (2007), Piña (2002), Rockwell (2009), Goetz (1988), quienes privilegian la atención a las estructuras sociales, a las acciones, interacciones, actividades y expectativas de los sujetos participantes. Por otro lado, encontramos la intervención de la práctica educativa asociada a la recuperación y reflexión de las propias acciones, en ella está presente el autoanálisis y la

resignificación de la misma, mediada por una actitud crítica. Stenhouse (1985), Carr (2002), Carr y Kemis (1998), McKernan (1999), Elliot J. (2005), son ejemplos representativos de esta tendencia.

De acuerdo con los trabajos de investigación analizados por el COMIE, en su colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Estado del Conocimiento), acerca de la práctica educativa, percibimos tendencias que la inscriben como un campo complejo y sobredeterminado, lo que amplía el margen de las exigencias para dar cuenta de la misma a través de procesos interpretativos. El texto que sigue pone de manifiesto, en primer lugar, las investigaciones cuyo fin es interpretar y dar cuenta de la realidad de la práctica docente, en un segundo plano ubicamos aquellas investigaciones forjadas en una corriente más crítica e inclinadas por la transformación de la misma impulsando una labor de intervención.

En cuanto a las investigaciones cuyo fin consiste en dar cuenta de la realidad de la práctica docente para generar teorizaciones suficientes e interpretarla sensiblemente, percibimos tres dimensiones de análisis; en la primera la tendencia radica en estudiar las determinaciones de la práctica del maestro, la segunda se inclina por dilucidar las acciones propiamente dichas y la última, recupera las concepciones de los propios maestros:

1) Las determinaciones de la práctica del maestro. La indagación en relación a las determinaciones, aborda temas como, los antecedentes formativos de los docentes García García (2000) y Romo Arroyo (2000); sus condiciones culturales, políticas y económicas; su situación histórica así como sus biografías.

2) La dilucidación de las acciones de los sujetos. Los investigadores que exploran las acciones educativas, han examinado temas como la planeación, la toma de decisiones, el determinismo de los programas y libros de texto y de las emociones sobre la elección de los objetos de conocimiento. Autores como Valeriano (1996), observan la tendencia de los docentes a transmitir mecánicamente los conocimientos, e imitar los modelos y contenidos curriculares sin las adaptaciones pertinentes a las circunstancias específicas de los estudiantes. Rodríguez Huerta (2000) por su parte, se ocupa de estudiar la eficiencia de las acciones del docente y su relación con el conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades en el alumno.

Cuellar y et. Al (1996), son ejemplos representativos del interés sobre el ejercicio del poder y el castigo. Chávez y Torres (2000) por su parte, aluden al liderazgo y el control del docente en el aula así como a la violencia simbólica practicada a través del etiquetado. Investigadores como Castillo y et. Al (1997), aseveran que los docentes determinan la calidad y la cantidad de las participaciones de sus estudiantes por lo tanto, la calidad de los aprendizajes; encuentran además, diferentes estilos comunicativos de los docentes de primaria, señalan que la participación de los alumnos depende principalmente del estilo y los recursos utilizados por el docente.

3) Las concepciones de los maestros. Entre las investigaciones que tienen por objeto las concepciones de los docentes frente a su propia práctica, tienen lugar aquellas que recuperan las representaciones de los maestros en relación con su propia labor, como es el caso de Rivera (1995); otras se inclinan por cuestionar el interés de los maestros acerca de los significados de sus estudiantes sobre su labor. Bugarín y et. Al (1996), han mostrado interés por revisar el papel de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza y la educación.

Por otra parte, respecto a las tesis centradas metodológicamente, en un proceso de intervención, caracterizadas por sostener una visión crítica de la realidad e inclinadas por temáticas relativas a las mejoras de las acciones educativas, encontramos investigadores interesados en el aprendizaje significativo, Vergara (1998) es un ejemplo representativo de ellos; otros han emprendido y documentado acciones sobre el mejoramiento del aprendizaje en áreas específicas como las matemáticas y la comprensión de textos en español.

En este campo, existe una marcada tendencia sobre la concepción de la práctica docente hacia la necesidad de un cambio de paradigma. Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en la temática: Del protagonismo del docente al discente, que aborda González León (1998). En Lya Sañudo (2000a), por su parte, está expuesta la conjetura sobre la necesidad de concebir la práctica docente como un sistema complejo que implica un proceso de conciencia, reflexión y autorregulación. Figuran además, temáticas sobre planeación, la eficiencia de la práctica en relación al conocimiento o las capacidades que el maestro puede generar y sobre la tendencia hacia la simulación como un rasgo distintivo del ejercicio docente.

Desde este apunte, podemos afirmar la existencia de vastas investigaciones que, desde diferentes disciplinas y con enfoques muy particulares, dan cuenta de la práctica docente mediante la

inevitable tarea de analizar sus elementos constitutivos a través de recortes que permiten generar aportes específicos y más profundos. Tales aportes, no son suficientes aún, pues no agotan la complejidad que dicho objeto de conocimiento sigue representando.

La dimensión histórica de la investigación de la práctica docente, compromete acciones por parte de los investigadores que ayudan a dilucidar con puntualidad los significados que de ella emergen. Por medio de la investigación, surgen nuevas concepciones sobre la práctica que orientan la conciencia de los docentes y se convierten en los elementos fundamentales para la transformación de su hacer.

1.2.2.2 El conocimiento sobre los alumnos, de la exploración de sus elementos objetivos a la recuperación de su voz.

Los alumnos como sujetos de investigación, es un campo relativamente autónomo, en tanto, no está inscrito en los estudios de la práctica educativa. Llega a ser un motivo de investigación en la década de los noventa y aunque su auge es significativo, su crecimiento no ha sido suficiente para contrarrestar las ideas –que cruzan las investigaciones de la práctica educativa– cuyo objeto es poner en el centro de manera pragmática, las acciones del docente, necesarias para generar en los alumnos, determinados aprendizajes, hábitos, actitudes, etc. Tal posicionamiento motivado por el empoderamiento del maestro, coloca al margen las inquietudes, deseos, emociones, creencias, temores, filias, etcétera de los alumnos. Un estudio que no reconoce a todos los sujetos implicados en la interacción, termina –sin tener la intención– por cosificar a una parte de ellos, al ignorar sus significados.

Los intereses de las investigaciones centradas en los alumnos, adoptan gran variedad de matices mientras se pone en el centro el desempeño académico. Ha sido importante para los investigadores, explorar las características objetivas de los estudiantes, saber cómo es el rendimiento escolar, su motivación, su adaptación, sus habilidades, sus actitudes. La solución de inquietudes como estas supone la producción de herramientas metodológicas necesarias para dar sustento a la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente.

Otros estudios por su parte, revisan los elementos afectivos que mueven a los alumnos, sus contextos históricos, económicos, políticos y sociales; su pertenencia de género, clase, raza o

historia familiar y sus espacios de oportunidad. Son múltiples los elementos dilucidados, que permiten acceder a la complejidad del ser del alumno más allá de la ontología misma, para situarnos en un plano más interpretativo con base en la propia voz de los actores y que colaboran en la construcción de la teoría creada a partir de los propios significados que otorgan a sus hechos.

Existen pocas investigaciones que ponen en el centro a los alumnos de la escuela primaria. La exploración en relación a los alumnos nace concretamente en el nivel superior –respondiendo sobre todo a la necesidad de revisar, en la formación profesional, cuestiones como eficiencia terminal, el perfil de ingreso y egreso, condiciones y hábitos de estudio, el uso del tiempo y sus expectativas– con un progresivo esfuerzo hacia la exploración de otros niveles inferiores. Burgos y otros (1999) por ejemplo, elaboran el perfil de hábitos de estudio de alumnos con alto y bajo rendimiento; Álvarez y otros (1997), han pretendido determinar el perfil cognoscitivo de los alumnos; Velázquez y otros (1999), investigan la calidad de los estilos de vida de los estudiantes.

Entre las investigaciones centradas en conocer el punto de vista de los alumnos sobre sus vivencias en la escuela, tenemos la exploración que hace Muñoz (1996) sobre el significado o valor de la escuela como un medio de movilidad social. Estas indagaciones colocan en el centro los elementos de la cultura estudiantil, las cuestiones sónicas y simbólicas; su finalidad consiste en conocer la experiencia de los alumnos en la escuela, así como su identificación frente a ella, frente a sus propias acciones o su capacidad de producción de discurso.

Frente a la escasa revisión realizada en el nivel de primaria, investigadores como Cano (1999), se preguntan sobre qué les gusta a los niños de la escuela, cómo ven a sus maestros y qué piensan de lo que aprenden; Guzik (2001) por su parte, indaga sobre la participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula, concluyendo que ocupan un lugar físico, así como un espacio social estrechamente relacionados, esto se materializa en un trato diferenciado hacia los distintos tipos de alumnos. Estas investigaciones además denotan que los niños en este nivel, se visualizan bajo la dirección y/o autoridad de los maestros.

El libro construido con base en la compilación de Toledo y et. Al (1999), “El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto”, defiende la postura de que los maestros no deben inhibir las respuestas espontáneas de los alumnos porque provienen de su subjetividad. Argumentos como

éste ratifican la necesidad de que, ese clima de lucha en la relación entre los alumnos y el maestro, esté favorecido por relaciones más horizontales que han de partir de un trabajo de conciencia del docente.

En el nivel de secundaria, los valores son también en un eje de análisis importante. Existen también, trabajos de corte crítico como el de Sandoval (1998), quien cuestiona el enciclopedismo y la orientación ideológica, que a partir de la noción de adolescencia permean este nivel educativo.

Destacamos aquí de manera especial, la temática de Díaz Sánchez (1999), sobre la relación docente/alumnos en la escuela secundaria: de la exclusión al fracaso escolar, porque, a diferencia de las antes analizadas, mantiene unidas dos categorías (docente y alumno), que desde nuestro parecer deben estudiarse así. El maestro y el alumno son categorías cuya constitución es relativa a la interacción de esos sujetos en el espacio educativo.

La relevancia de esta investigación radica en que sus aportes son producto de una serie de exploraciones, también, en el contexto de tierra caliente. “Valores y proyectos de los estudiantes de telesecundaria. Elementos de la identidad en un contexto regional”, es una investigación que muestra una preocupación concreta por la identidad; misma que es una de nuestras categorías en cuestión. En uno de sus textos concluyentes, expresa que las personas más cercanas a los adolescentes, como son padres, amigos, primos y maestros, constituyen fuertes soportes que impulsan su constitución como sujetos, representando importantes figuras de apego y de transición, en términos también de modelos de identificación y como depositarios del amor que les ayuda a construir su identidad.

Los estudiantes del nivel medio superior, han sido más favorecidos porque cada vez más investigadores ponen en el centro categorías que aluden a su situación en la escuela. La identidad individual, colectiva o social, así como los significados y las representaciones que los jóvenes construyen frente al acto educativo, son temáticas consolidadas desde la década de los noventa. Miller (2000) por ejemplo, cuestiona el valor que los alumnos le otorgan a la escuela y analiza sus proyectos de vida; la cuestión que plantea Cornejo (1998), está centrada en la propia percepción de los jóvenes, de su mundo interior vinculado con la experiencia escolar. Por su

parte, Merino (2001) explora la construcción de la identidad desde la narrativa autobiográfica y Cataldo (1995) cuestiona la identidad social de los jóvenes.

A diferencia de los estudios de primaria y secundaria, en el nivel de preparatoria existe la tendencia hacia la construcción de la categoría de jóvenes y al estudio de sus identidades. El interés de los investigadores está centrado mayoritariamente en el nivel superior, ahí, la categoría de identidad profesional es la más socorrida.

Aunque la asimetría mencionada en relación al interés de los investigadores con respecto de construir objetos de estudio más centrados en los alumnos o en los maestros, puede percibirse resuelta en la actualidad, la exigencia de hoy, desde nuestra opinión, radica en la producción de conocimiento generado desde una totalidad más amplia, es decir, existe la necesidad de investigar a los alumnos y docentes como uno solo, en interacción y no por separado; captando los deseos de los dos, sus experiencias, significados y la naturaleza de la relación sobre la cual fundan sus identidades.

1.3 Orientaciones de las acciones de la investigación y puntos de llegada.

1.3.1 Objetivo general

Comprender el desarrollo de la práctica docente en los procesos de formación de la identidad de los alumnos, para propiciar una interpretación diferente de la misma, a fin de de orientar la formación hacia un marco de libre determinación.

1.3.2 Objetivos particulares

- Analizar las actividades desarrolladas durante la práctica docente que auxilian la formación de la identidad de los alumnos.
- Describir los mecanismos y recursos, implementados por el maestro durante la conducción, que propician los procesos de formación de la identidad de los alumnos.
- Explicar, a partir de la interacción social generada en el aula, los procesos de construcción de la identidad de los alumnos.

1.4 Los alumnos en la escuela primaria: sus determinaciones, relaciones y actuaciones.

Experimentar el reconocimiento de nuestro yo, no puede hallarse enmarcado en una forma que defina de una vez y para siempre la manera de hacerlo, mucho menos podemos pensar que, la misma forma generalizada que pueda tener una persona dentro de una cultura particular, pueda aplicarse para comprender un fenómeno social en otras culturas, por lo que habremos de entender la formación de la identidad como una posibilidad en las condiciones históricas y contextuales de los sujetos.

Nos abrimos a la posibilidad de saber quiénes somos, pero siempre dentro de un contexto; esta circunstancia alude a una necesidad básica de reconocimiento del exterior para ubicarnos en él, pero sin que funcione del todo como determinación; es decir, aceptamos que es fundamental, porque a partir de él se construyen las tradiciones como puntos de referencia para la formación de los ciudadanos, pero reconocemos además, la resistencia que el sujeto ejerce a esas determinaciones en el ánimo de construir su identidad para hallarse diferente a los otros; el reconocimiento del contexto habrá de dotarnos pues, de recursos para el reconocimiento y aceptación de los otros, en otros contextos.

Definimos el auto-reconocimiento como un elemento del contexto y supeditado a él. Por lo que en esta investigación existe la necesidad de reconocer lo que sucede alrededor de la problemática planteada, sin olvidar que, el problema de la práctica docente en los procesos de formación de identidad de los alumnos, tiene contenido que alude a una gran diversidad de espacios y tiempos; debido a esto, no es posible realizar un tratamiento de manera integral; por lo tanto, realizamos un recorte en el espacio y en el tiempo que nos permita delimitar el problema de modo que podamos atender la naturaleza del mismo, sobre todo porque desarrollamos una investigación cualitativa interesada en documentar las intersubjetividades, ocupada también de los asuntos particulares y sensibles, enfatizando así en las diferencias entre contextos.

Por otra parte, de acuerdo con la propuesta de Latapí (1998), donde distingue cinco proyectos del sistema educativo en la educación básica: el de Vasconcelos de 1921, el socialista (1934-1946), el tecnológico de 1928, el de la escuela de la unidad nacional (1943-1958) y el modernizador a partir de 1970. Nuestro recorte está situado dentro del marco del Programa de la Modernización Educativa.

Por otro lado, tomamos como una muestra representativa para el trabajo de campo, la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” de Tlacocuspan, Tlatlaya, México.

1.4.1 Las políticas educativas como líneas generales de acción.

La dinámica del mundo actual, propicia relaciones de poder sostenidas en políticas eminentemente económicas de amplio alcance. Así, los espacios sociales y los de orden estrictamente políticos, están signados por grandes flujos de información que contienen políticas determinantes de las condiciones en las que emergen las prácticas individuales.

En el afán de obtener una noción global en la revisión de las prácticas que aquí nos atañen, nuestro planteamiento contextual está organizado con base en la propuesta de Fuentes (1984), a través de los cuatro niveles de la política educativa: discursivo, normativo, programático y organizativo y operacional.

a) En el nivel discursivo encontramos recomendaciones muy puntuales que emite la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) en voz de Juan Carlos Tedesco, Director del Instituto Internacional de Planeación Educativa, en el convencimiento de que la educación es un factor fundamental que puede definir el destino de las naciones, expresa: “El fenómeno de globalización, erosiona la identidad nacional tanto por la constitución de entidades supranacionales como por las reivindicaciones identitarias locales pero de corte fundamentalista que dan lugar a un nuevo tipo de integración política” (Tedesco, 2007).

Además, menciona que empieza a haber una parte importante de la sociedad, innecesaria, que para integrarla, hay que querer incluirla. Esto, sólo puede comenzar a suceder si el auto-reconocimiento, tiene sustento en una lógica capaz de fortalecer el papel del ser humano, como un ser ético-político capaz de pugnar por el beneficio de otros. Por último, afirma que las propuestas educativas muchas veces están integradas dando por supuesto que los docentes son portadores de los valores en nuestra vida y nadie se pregunta sobre la xenofobia, la solidaridad, las inseguridades, las identidades, de las personas que están llamadas a transmitir.

b) En cuanto al nivel normativo, nuestro referente es el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el inciso c), de la fracción II, que a la letra dice:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2006: 1).

Puede apreciarse que nuestra constitución, contiene elementos como la convivencia humana, el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, desde los cuales promueve la construcción de una identidad.

Por su parte, la Ley General de Educación en su artículo 7º, Fracción X determina entre otros, la finalidad de: "...desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias" (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2006: 1).

Esta ley, también atribuye a la educación una serie de caracterizaciones que interpretamos como elementos fundantes capaces de orientar los procesos de formación de la identidad de los alumnos.

De acuerdo con la interpretación psicoanalista de Erikson (1992), durante este nivel existe la posibilidad de potenciar el sentido de laboriosidad del alumno, es decir, ayudarle a sentir que es capaz de hacer bien las cosas, en esta medida los maestros colaboran para que funde su identidad sobre una base sólida; de hacer lo contrario, estaríamos propiciando en él un sentido de inferioridad, lo que contraviene a la intencionalidad plasmada en la fracción XII de la misma ley y artículo referidos anteriormente, cuya pretensión radica en fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

c) En relación al nivel programático y organizativo, en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética plantea, brindar a los alumnos "...una sólida Formación Ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven" (SEP, 2008: 13); en este objetivo encontramos una clara definición de la naturaleza crítica del trabajo sobre la formación de la identidad de los alumnos.

Este programa, contiene ocho competencias cívicas y éticas, la primera alude al conocimiento y el cuidado de sí mismo. “El conocimiento de uno mismo es un aspecto, un elemento, una forma capital sin duda, pero únicamente una forma del imperativo fundamental y general del ocúpate de ti mismo” (Foucault, 1996: 61); en este sentido, al enunciar la identidad, colocamos en el centro el conocimiento del sí mismo, porque representa la parte medular del cuidado del sí mismo. La identidad es entonces una necesidad de conocerse a sí mismo orientada desde la reflexión y la práctica de la libertad, en tanto, esté fundada en los esquemas de los valores morales vigentes resultantes de una visión crítica.

En este sentido, la problemática que estamos planteando cobra un carácter transversal porque no refiere de manera específica a la asignatura de Formación Cívica y Ética, por el contrario, tiene impacto durante toda la práctica docente, a través de las interacciones generadas en el aula, la escuela y la vida cotidiana. Este argumento apunta la necesidad de realizar otro recorte, por lo tanto, cabe señalar que, aunque existen muchos factores externos que influyen en el proceso de formación de la identidad de los alumnos, nuestro objeto de investigación está enmarcado dentro del salón de clases, por la viabilidad que esto le otorga a esta investigación y porque la práctica docente puede estudiarse con mayor detalle dentro del aula por ser éste el lugar privilegiado para tal fin.

d) En el nivel operacional podemos encontrar ciertos contrastes que desacreditan el texto dictado en las leyes, reglamentos y el propio discurso. En primer lugar, porque la ley en México, representa un problema en sí misma cuando no existe una puntual vigilancia sobre su aplicabilidad; además, son cuestiones de tipo subjetivo cuyo contenido no es posible juzgar debido a que, por ejemplo, no es medible la promoción del respeto a la dignidad humana o el desarrollo de actitudes solidarias. Estos son rasgos considerados en la Ley General de Educación, por lo tanto, –aunque esto sea del todo absurdo– debe existir una sanción que penalice su incumplimiento. En segundo lugar, el aparato burocrático y el personal académico de las instituciones tienen la tendencia a repetir las prácticas del tradicionalismo pedagógico, en consecuencia, ni las recomendaciones de los programas de estudio, leyes o reglamentos, ni la formación de los maestros promovida por el Estado, pueden convertirse por sí solas, en

alternativas viables para que la escuela pueda ofrecer una formación que incluya en su agenda actividades permanentes que consoliden la formación de la identidad de los alumnos.

1.4.2 El plano de las determinaciones locales.

Nos referimos aquí, a la segunda parte de la contextualización con miras de ampliar más el panorama que venimos ilustrando; por motivos estratégicos, abordamos el entorno local en seis ámbitos diferentes que son determinantes en su configuración. En primer lugar, discutimos la exigencia del dominio de ciertos usos –y la identificación con ellos– cuya especificidad está definida por la situación geográfica; por otra parte, la disponibilidad y capacidad de producción de ciertos bienes y servicios que puede definir positivamente o signar la construcción de la identidad de los alumnos; discutimos también, las políticas partidistas y su influencia en el proceso de resignificación de los valores; lo religioso, sus festividades como un espacio fundante de la relación con el otro; la particular percepción del mundo desde Tlacospan definiendo el hacer de los alumnos, porque justamente el hombre se constituye en lo que hace; finalmente, el contexto áulico y sus multideterminaciones.

1.4.2.1 La situación geográfica de Tlacospan y sus actividades productivas: un sentido de pertenencia territorial frente a la negación.

Tlacospan, es una población rural ubicada en el municipio de Tlatlaya, clasificado como un municipio de alta marginación, perteneciente a la región cultural de tierra caliente⁵. Las actividades económicas practicadas con mayor incidencia, son la agricultura y la ganadería desarrolladas en una selva baja caducifolia, donde los alumnos viven en contacto directo con la naturaleza. En muchos hogares, su trabajo es la mano de obra que colabora con la sobrevivencia de la familia; participan en el cuidado de los animales como: vacas, chivos, borregos, gallinas, puercos, etc.; en verano están involucrados en el cultivo de maíz, frijol y calabaza, principalmente. Estas actividades agropecuarias forjan en ellos un sentido de pertenencia territorial.

⁵ Tierra caliente es una zona limítrofe de los estados de Guerrero, Michoacán y el Estado de México; se caracteriza por su clima cálido con lluvias en verano. La música de banda en las festividades, el uso de guaraches y sombrero de palma son rasgos distintivos de sus habitantes.

Estos individuos son llamados “gente de rancho” por aquellos que viven en pueblos o ciudades; algunos de los lugareños responden a esto con orgullo, pero otros pronto prefieren adoptar rasgos culturales que sean más parecidos a los de un ciudadano negando su pasado y su identidad. Este problema de identidad es un asunto de educación del que la escuela puede hacerse cargo.

En esta localidad, la tierra es una propiedad comunal donde están presentes aún, usos y costumbres como: al ceder una parte de la tierra a una persona que provenga de otro lugar, debe celebrarse una asamblea para tomar esa decisión. Prevalecen aún, algunos elementos de las convenciones sociales con respecto al uso de la tierra, por ejemplo: el cultivo no ha de hacerse en años consecutivos en la misma parcela, la regla es: “dejar descansar la tierra por dos años”. Estos restos de organización comunitaria, aluden a una serie de valores constituidos en las convenciones sociales, que cualifican a las personas y forman parte de su identidad.

Por su parte, el cultivo de la tierra y el cuidado de los animales son actividades que dotan a los niños de una gran lección, hacia el cuidado de su entorno, de ellos mismos y de los demás sujetos. Pero existe la tendencia a interpretar la vida de los seres vivos como un mero objetivo para la subsistencia personal, porque si bien, realizan una buena labor en el cuidado de los animales, al final terminan por sacrificarlos para el consumo.

Este tipo de contrariedades de la vida de los seres humanos, generan una gran exigencia para la escuela, en el sentido de orientar hacia la posibilidad de diferenciar entre los elementos y los seres vivos que cumplen un propósito para la subsistencia de la especie humana y aquellos para los cuales debemos dejar de representar un peligro, desarrollando así, la capacidad de vivir en armonía y procurar respeto hacia ellos.

1.4.2.2 La definición de las relaciones desde la producción de insumos, bienes y servicios.

La producción agropecuaria limitada e insuficiente, obliga a la población de Tlacocspan a emigrar hacia los Estados Unidos de Norteamérica y a otras ciudades del interior del país en busca de empleo, este fenómeno migratorio trastoca su identidad. Hay una marcada adopción de nuevas formas de vestir, hablar, pensar y de actuar. La mayoría de los alumnos con familiares en lugares distantes, gozan de un estatus económico más aceptable, lo que repercute en ocasiones, en

que vean a los más pobres con desprecio y éstos a su vez, experimenten humillaciones que perturban su autoestima.

Sin embargo, la situación de estos alumnos no está resuelta con el dinero, enfrentan sus propias dificultades cuando el contacto con sus seres queridos se ha limitado, incluso por medio del teléfono, pues el servicio de telefonía móvil es único y representan un costo significativo, por lo que es casi exclusivo de la gente adulta y bastante limitado para los niños. Las limitaciones en la comunicación cara a cara condicionan la construcción de la identidad, ya que el individuo puede reconocer su unicidad, en relación con otros.

La escuela por su parte, pese a que, la interacción que genera explícitamente tiene toda una determinación curricular, representa una oportunidad para los alumnos de entablar una comunicación cara a cara con los miembros de otras familias.

Por otro lado, los medios de comunicación masiva tienen un impacto directo –aunque no definitivo sobre la identidad, en la medida en que el poder mediático se define por las políticas de mercado orientadas hacia la libre competencia y el voraz consumo. Estos medios imponen modas a través de telenovelas, dibujos animados, anuncios comerciales y programas de entretenimiento que luego forman parte de los elementos que fijan el rumbo de las interacciones de los alumnos.

La comunidad cuenta con luz eléctrica monofásica que impide el uso de cualquier aparato industrial por lo que no existen fuentes de empleo generadas a partir de este sector.

La carretera de acceso está pavimentada, lo que brinda mayores oportunidades de transporte a la población pues la gente tiene por tradición, salir de compras en los pequeños tianguis organizados, en el pueblo de Palmar Chico el día martes y en San Pedro limón los días viernes. En general, el movimiento a esos lugares significa la oportunidad de los niños en edad escolar para salir de la comunidad y por supuesto tener un intercambio con gente de otras comunidades, aunque esto implique su ausencia ocasional de la escuela.

En las relaciones sociales con otros pueblos, los niños van aprendiendo que la gente de los lugares vecinos señala a los habitantes de Tlacocspan como “nacos”. Este síntoma de racismo radica en un elemento ancestral: el aspecto físico que les caracterizaba a los primeros pobladores (bajitos y morenos). Esta situación marca su auto-reconocimiento en forma discriminatoria.

Tlacocuspan no cuenta con drenaje, sin embargo, los habitantes construyen fosas sépticas para filtrar las aguas negras; esta es una enseñanza práctica y útil para los menores de la comunidad, porque a través de esa acción adquieren principios de higiene necesarios para el cuidado de la salud.

Además, la comunidad no cuenta con servicio de agua potable, por lo que la mayoría de los habitantes tienen “posos de reata” con agua suficiente; circunstancia que también puede impactar en el hecho de que los alumnos puedan identificarse con los buenos hábitos de higiene; porque esta, es un aspecto relacionado con el cuidado de sí mismo. Sabiendo que en el “sí mismo” está el “otro” como parte fundamental, la identidad no puede ser más que el acto de ocuparse del propio ser, ejerciendo la singular voluntad de vivir.

1.4.2.3 El determinismo de las políticas partidistas en la comunidad.

En el ámbito de la política partidista, existen dos partidos políticos predominantes en Tlacocuspan, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ejerciendo una influencia en la población a través de discursos, sustentados generalmente en la promesa de construcción de obras públicas. El elemento que en esta dinámica ha sido determinante es la compra de votos o credenciales en tiempos electorales, a lo que la mayoría de la población ha respondido positivamente.

Estos elementos, identifican a los grupos –en ocasiones de manera indistinta– porque eso es lo que ahora, por sentido común reconocen como política. Los hechos deshonestos no quedan aislados, son comentados y en ocasiones imitados por los alumnos. Tal situación, debe ser vista como un factor que puede deteriorar la base sobre la que los alumnos construyen su identidad, pues integran en su acervo cultural, el soborno y la corrupción como parte de sus actos.

En la comunidad, existen dos grupos antagónicos que han terminado incluso con la unidad que caracterizaba a algunas familias; esa relación hostil tiene impacto en la convivencia de los alumnos en el aula de clases. Ellos distinguen a los compañeros cuyos padres pertenecen al grupo contrario a los propios y hacen señalamientos y comparaciones con personas adultas de las cuales tienen un concepto nefasto. Esta experiencia repercute en la identidad de los alumnos porque configura ideologías que degradan las relaciones humanas.

1.4.2.4 Las festividades religiosas como un espacio de encuentro.

En el contexto religioso prevalecen los devotos de la religión católica⁶ con abundantes fiestas religiosas durante el año. Algunas de las celebraciones llegan hasta el salón de clases y son motivo de convivencia y aprovechadas en las aulas para compartir un momento de alegría.

Casi en su totalidad, los niños reciben doctrina religiosa, hacen su primera comunión y confirmación. Este hecho, tiene particular importancia porque este ejercicio de aprendizaje extraescolar absorbe una buena parte de su tiempo y las explicaciones que ahí les ofrecen sobre la realidad, tienen bases distintas y en ocasiones antagónicas a las de la escuela.

Por otro lado, creen que los sacerdotes fungen como intermediarios con Dios y predicán la “verdad”. Pero a través de esta, anclan al sujeto a la dimensión nostálgica de la vida eterna por la cual vale la pena renunciar a toda felicidad legítima que emerge de nuestro ejercicio de libertad. Lo que aquí cuestionamos no es lo divino, sino lo sagrado, esa forma institucional que ha adquirido el acceso a lo divino; “...lo sagrado crea una barrera que les permite a los clérigos hablar en nombre de dios” (Touraine, 2005: 159). En estas circunstancias, surge cierto imaginario que va a permear la actividad en las aulas de clases, debido a que son los maestros y los alumnos, quienes están formados en esa dinámica.

En la comunidad de Tlacocuspan, podemos encontrar prácticas rituales, la mayoría relacionadas con la iglesia, pero son muy particulares. Por ejemplo, hay un cerro especial (sin nombre) para subir en procesión, desde ahí, piden a Dios que llueva cuando hay escasez de lluvia o que deje de llover cuando este fenómeno afecta la cosecha. Existe otro cerro “El Cerro de la Cruz” con una pequeña capilla, dentro de esta hay una cruz tallada en una piedra; la gente cree que nadie puede llevársela, porque al caminar algunos pasos con ella, “se vuelve pesada”. A este cerro suben en procesión para adorar a la “Santa Cruz”.

⁶ La religión católica permanecía como única en la comunidad. Pero en los últimos años, —a la par o frente al clima de violencia, miedo e inseguridad generado por la delincuencia organizada y el gobierno y por la incapacidad de este último para garantizar seguridad al pueblo— la fe religiosa se mueve rápidamente. Varias familias se han incorporado en otras religiones diferentes a la católica.

Estos ritos, son prácticas que signan de antemano la identidad de los alumnos, además, están presentes en las interacciones sociales del aula, porque es justamente en este lugar donde comparten sus experiencias los alumnos y los maestros.

El 2 de mayo, “día de la cruz” es el motivo de la fiesta del pueblo, en ella exhiben danzas como la de los moros y las pastoras por parte de la iglesia. Fuera de esta, organizan jaripeos y bailes donde interviene gente que no pertenece a la comunidad cuya conducta es cuestionable; en este espacio, son los personajes más adulados por lo que sus conductas llegan a ser pautas a seguir que encuentran terreno fértil en los juegos de los alumnos.

“El día de los santos” (Día de muertos), es otra tradición con la particularidad de festejarse el 31 de octubre y el 1 de noviembre. Es aprovechada en las aulas, usualmente para hacer composiciones poéticas, que por lo regular aluden a la muerte en un sentido sarcástico. En los hogares realizan preparativos para deleitar a los muertos con manjares que, en vida, las personas muertas preferían; lo que apunta a una creencia generalizada en la vida después de la muerte, esa en la que alcanzan el estatus de santos.

Aunque en los últimos años, este festejo ha estado asociado con la “noche de brujas”. Hoy podemos ver cómo los maestros y algunos padres, están interesados en disfrazar a los alumnos como brujas y ensayar coros para salir a la calle a pedir dulces o dinero. Esto tiene por supuesto un impacto en la formación de la identidad de los alumnos debido a que está cambiando completamente el sentido de la celebración, pues los alumnos no suelen recordar a los difuntos en ese momento, sino la cantidad de dinero u obsequios que puede recibir.

El festejo en la víspera de la navidad, es un factor que como en muchos otros lugares del país, es fuente de inspiración para la convivencia en las aulas, pero está determinado por costumbres anglosajonas como la creencia en “Santa Claus”, que incluso los maestros han promovido al igual que la noche de brujas. Esto tiene efecto en la formación de la identidad de los alumnos, pues aunque Tlacocspan no es una comunidad que conserve una cultura pura, los mecanismos de colonización que la globalización impone a través de las instituciones y los medios de comunicación definen un proceso de enajenación cultural dejando de lado los rasgos propios de la comunidad y del país.

1.4.2.5 La visión del mundo desde Tlacocuspan.

En cuanto a las cosmovisiones de la comunidad, –que también consideramos aquí como un elemento que atraviesa la práctica en las aulas de clase– nos encontramos frente a una multiplicidad de factores ideológicos que han permeado la cosmovisión de la comunidad, por lo que podemos hablar de un proceso multicultural comprendido como “...la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio” (Walsh, 2000: 8). Este proceso está dando lugar a la modificación de la visión local, al mismo tiempo ocurre una transformación de lo moderno; de este modo, la localidad vive su propia modernidad.

Entre los elementos constitutivos de las cosmovisiones, encontramos la religión. Es posible hablar de una cosmovisión más o menos unificada sobre el concepto de la vida: Existe la creencia de que la vida tiene dos dimensiones, una terrenal, en la cual experimentan toda clase de sufrimientos y la vida después de la muerte, que brinda la oportunidad de habitar un paraíso quedando exentos del sufrimiento.

Creen además, que existen días especiales del año, mismos que están designados para la adoración de algún santo, esto a su vez lo asocian con la suerte de obtener buenas cosechas o animales sanos y robustos. Además, son fechas reconocidas por la abundancia de lluvia, tormentas eléctricas, lluvias con demasiado viento, entre otras. En este caso, es una construcción originada en los pueblos autóctonos, porque antes de la llegada de los españoles, eran los nativos los que tenían conocimientos profundos sobre las fechas especiales en las cuales se manifiestan ciertos fenómenos naturales; nuestra inferencia radica en que dicho conocimiento, fue utilizado por la iglesia para asociarlo con la festividad de sus propios santos.

Además, tienen un conocimiento sobre los efectos de la luna en la vida, muchas personas saben, a través de la observación de la luna, si es o no, un momento propicio para castrar un animal a fin de evitar una infección en la herida. La luna, les indica también si es un momento propicio para sembrar y evitar las plagas. De acuerdo a su posición, también predice si será un tiempo con mucha o poca lluvia.

Existe también, un conocimiento generalizado sobre el maíz, saben cómo seleccionarlo y conservan formas muy particulares de cultivo. Es importante señalar la transformación radical del

sentido del cultivo del maíz, para la mayoría de los habitantes. Aún, para un grupo muy reducido de personas, representa una relación con la vida. Un modo de vida. Crean por ejemplo, que el maíz tiene vida y que “no hay que moverlo durante la noche porque está durmiendo”, la señora que no ha puesto nixtamal durante el día, no ha de sacar su maíz por la noche, habrá de esperar hasta el próximo día para poder sacarlo.

El giro que esta creencia ha dado, podemos ubicarlo en una visión “moderna” expresada como: “la siembra ya no es negocio”. Cabe preguntarnos aquí, si en algún momento el maíz ha representado un negocio en esta región o esta afirmación es más bien, un imaginario extraído de la modernidad, que desconoce esta labor como un aspecto más de la tradición cultural de la comunidad.

1.4.2.6 Los salones de clase: un espacio social multideterminado.

En relación a la infraestructura, las aulas de la escuela primaria de Tlacocuspan, son espacios multifacéticos, integrados por ejemplo, por un par de techos que tienen por pared, la tela del cerco perimetral de la escuela, acondicionados en un corredor de la “escuela vieja”.

Fotografía No. 1



Fuente: Archivo personal fotográfico integrado a partir de la investigación.

Una parte de la escuela en la que asistieron a recibir clases, durante su niñez, los padres y abuelos de los alumnos de hoy. Tiene un corredor frontal y otro posterior, está techada con lámina de asbesto y cuenta con la escasa ventilación que le dota una ventana de unos dos metros de largo por uno de alto en la parte frontal, con orientación hacia el norte.

Y la “escuela nueva” ubicada a unos 80 metros al poniente, tiene también de un cerco perimetral de tela ciclónica que delimita el espacio de siete aulas distribuidas en el centro. Cuenta con dos secciones, de dos y tres aulas respectivamente, alineadas pero separadas por un espacio de unos ocho metros; cada sección tiene su respectiva cancha en su parte frontal. Las dos aulas restantes se sitúan (alineadas con los baños) en la parte frontal de la sección de tres aulas –hacia el norte–, separadas por una cancha, hacia el oriente de estos tres salones que hemos tomado como referencia, están, la dirección y la biblioteca en un pequeño espacio que había sido construido inicialmente como baños.

Fotografía No. 2



Fuente: Archivo personal fotográfico integrado a partir de la investigación.

En la parte sur, la entrada a la escuela, el desayunador y una cancha adaptada para basquetbol y futbol. Esta parte de la escuela con una orientación adecuada –con vista hacia el norte o sur–, está

techada con lámina galvanizada⁷. Cuenta también con ventanas, extensas sin cristales, con varillas colocadas de forma horizontal, que cubren casi por completo sus partes frontal y posterior. Esta escuela fue también el centro de educación de los padres de estos alumnos.

En relación a la situación concreta de los alumnos, podemos decir que estos tienen que permanecer sentados durante largos periodos de tiempo en el transcurso de un ciclo escolar, porque el desarrollo del trabajo en clase ocurre preferentemente en esa posición. A este hecho, hay que sumarle que la escuela tiene sillas universitarias para los alumnos de quinto y sexto grado donde, no pueden estar en una posición cómoda pues los pies de la mayoría no alcanzan a apoyarse correctamente en el suelo, tampoco pueden apoyarse en el respaldo de manera adecuada. En cuanto al resto de los alumnos, usan bancas binarias de madera cuyo asiento apenas alcanza los 20 cm de ancho y no pueden apoyarse adecuadamente. Concretamente para los de primer grado, recientemente la escuela ha adquirido mesas trapezoidales y sillas de plástico que resultan más cómodas.

Por otro lado, conscientes de que el problema de la práctica docente en los procesos de formación de la identidad de los alumnos puede manifestarse en espacios exteriores al aula –en las canchas durante hora de recreo, a la hora de Activación o Educación Física o, lugares de convivencia social fuera de la escuela–; esta ocupa el centro de nuestra investigación porque en ella radican las actividades y los mecanismos constitutivos de la práctica docente, es además el lugar estructurado explícitamente para promover procesos de formación.

El contexto áulico, está permeado por una gran variedad de intereses y rasgos culturales, sociales, religiosos, geográficos, etc. con impacto directo o indirecto en la dinámica del mismo. Estos rasgos, además de dotar de originalidad a dicho contexto, determinan también algunos rasgos de la práctica docente. En el caso que nos ocupa, los maestros que laboran frente a grupo, por el hecho de vivir en la misma región geográfica, comparten con los alumnos muchas características culturales.

⁷ El techado de lámina (tanto galvanizada como la de asbesto) representan un elemento que influye en el estado de ánimo de los alumnos sobre todo en los meses de febrero a junio que es la época más calurosa en este lugar, porque capta mucho calor y lo irradia adentro; a esto hay que incluir los daños a la salud que puede causar el asbesto, ya en un estado de descomposición.

Así, el aula de clases es un espacio en donde el sujeto tendrá que compartir con otros, sus experiencias, saberes, costumbres, tradiciones, ideologías, etc.; tal intercambio reafirma su identidad personal, puesto que ésta se constituye en las interacciones sociales. El individuo nace y se desarrolla en un espacio y en un tiempo único, irrepetible y determinado; desde entonces adquiere originalidad, nadie más que él ha nacido en el mismo instante y en el mismo lugar. Pero esto sólo conforma una pequeña parte de su identidad, aún le quedan una infinidad de experiencias en las relaciones sociales que le van otorgando sentido a su ser. Esto ocurre en un territorio como "...soporte privilegiado de la actividad simbólica" (Giménez, 1994: 21).

Las aulas de clases, son espacios de convergencia de una gran cantidad de contenido simbólico, pues las relaciones que ahí nacen, buscan principalmente, narrar hechos o situaciones vividas como elementos representativos de la constitución del propio ser. Los mitos como el de la llorona, los chaneques, el diablo, entre otros, hablan de una producción simbólica propia de la región, capaz de permear la práctica docente. En este sentido, la escuela ha emprendido una lucha abierta en contra de esas prácticas que en ocasiones hasta suelen llamarse fanatismos. Olvidando que "...el hombre es el ser que busca sentido, lo signico no basta, es necesario lo simbólico" (Melich, 1998: 61); el desconocimiento de lo simbólico cancela la posibilidad de recuperación de los significados que cruzan las conductas de los alumnos; en consecuencia, abordarlos desde el reconocimiento de las diferencias, es un tema que queda fuera del alcance de la propia escuela.

CAPÍTULO II

UN ÁNGULO DE MIRADA: FUNDAMENTOS PARA ACCEDER A LA TOTALIDAD DE LA REALIDAD

Introducción

El habitual acto de mirar la totalidad, es un destello, porque enseguida dejamos de percibir la realidad y nos concretamos en captar lo real, aquello que podemos comunicar porque ya tiene nombre. En nuestra condición de seres psicológicos, terminamos percibiendo los dictados de nuestro pensamiento. Por el contrario, mirar para construir nuevas nociones de la realidad implica mantener una actitud reflexiva y autocrítica de nuestro mirar, situarnos más allá de lo que es explícitamente posible, para poder, desde lo determinado y desde la condición de contingencia que caracteriza la emergencia de los hechos sociales, acceder a la teorización que dé cuenta, no de las apariencias, no de lo que aparece como real, sino del conjunto de manifestaciones que conforman la complejidad del fenómeno, sus interrelaciones y las relaciones con otros fenómenos.

En este capítulo, hacemos un esfuerzo por caracterizar, por un lado, el ángulo de mirada que sostiene esta investigación; cruzan en él categorías como pensamiento epistémico, historicidad, complejidad y multirreferencialidad. Por otro lado, realizamos una descripción en relación a nuestras categorías analíticas que serían la fuente de posibilidades para transitar hacia el cumplimiento de los objetivos que dieron dirección a nuestra investigación. La práctica docente y la identidad de los alumnos, son nuestras categorías centrales. En torno a la primera, hacemos explícitos diversos elementos que la determinan, así como aquellos ámbitos que esta es capaz de modificar. En relación a la segunda, definimos la identidad aludiendo al ámbito personal, trabajamos el concepto de sujeto teniendo presentes al maestro y a los alumnos como tales; damos cuenta además de la manera en que la dimensión volitiva también determina al sujeto, por último realizamos un análisis de los elementos que constituyen la identidad del mismo.

2.1 El cuestionamiento: un sentido necesario para penetrar en los entretejidos de la realidad.

El trabajo de investigación, requiere una vigilancia epistemológica constante sobre la fase de planeación, sobre el proceso, hacia el producto y después de él; tal inspección nos permite dimensionar la realidad a la que hacemos referencia y saber además, desde dónde y cómo estamos produciendo conocimientos.

Por lo tanto, definimos a la epistemología como un estudio crítico sobre los principios, las teorías, los supuestos hipotéticos, la metodología y las técnicas; dicho estudio deviene de la necesidad de hacernos presentes ante nuestras circunstancias, su fin es buscar resoluciones teóricas forjadas en la historicidad de los sujetos que posibiliten el reconocimiento y la toma de conciencia del problema.

Adoptamos además, un pensamiento epistémico basados en (Zemelman, (s/f)), que orienta esta investigación hacia una vigilancia permanente de la actitud que mantenemos frente a las circunstancias queremos conocer, evitando así que el pensamiento teórico determine el carácter de esta investigación.

A través de este pensamiento, concebimos la práctica docente en los procesos de formación de la identidad de los alumnos, como un fenómeno que no escapa a un profundo nivel de complejidad, por tratarse de una construcción desarrollada durante la interacción social, porque el sujeto es complejo en sí mismo y porque su naturaleza está cargada de incertidumbres y no admite determinismos. La tarea del pensamiento consiste en el análisis de los procesos de interacción de los sujetos en el salón de clases, admitiéndolos como seres auto-organizados, siempre inacabados, dependientes y autónomos a la vez.

Este tema, lo percibimos complejo por estar inmerso en los procesos económicos, sociales, políticos y culturales de nuestro momento histórico. La interrelación de la identidad y la práctica docente, cruzan una serie de elementos cuyo estudio implica una visión de conjunto, en tanto la relación de las dos categorías alude a dimensiones y planos que han sido abordados desde las distintas ciencias. Así, la complejidad de nuestro objeto de investigación "...parece de algún modo desafiar nuestro conocimiento y de algún modo, producirle una regresión" (Morín, 2004: 3), porque no consideramos, en este campo, elementos ni etapas cabalmente analizadas y por lo tanto superadas del todo.

"La complejidad ha de ser leída desde la realidad y significa ser capaz de penetrar en los entretejidos de la realidad, en esos espacios ocultos..." (Zemelman, 2010: 26), ver la relación con otros fenómenos y el movimiento interno del propio fenómeno, sin el movimiento, lo que hay son cosas muertas. Este desafío implica que tengamos que reconocer la multirreferencialidad como

un modo de mirar nuestro objeto de investigación que puede cruzar todas las fases y ámbitos del proceso mismo.

En este sentido, Ardoino (2005) propone que la multirreferencialidad puede ser aplicada, tanto a objetos teóricos en el marco de la investigación, como en el nivel de las prácticas y situaciones posibles de interpretar. Lo que aporta una gran riqueza en términos de observación e interpretación de la realidad misma, es decir, hay por un lado una posibilidad de tránsito que no es azarosa, a través de diferentes campos disciplinarios cuando pretendemos hacer una lectura de la realidad; y por otro lado, la situación concreta observada exige a veces un tipo de mirada, es decir, el posicionamiento en un campo disciplinario singular.

En esta investigación no adoptamos posturas deterministas, concebimos a los sujetos como seres indeterminados, no integrados de manera sumisa e inactiva a la cultura social de su entorno; más bien, durante el proceso de integración a la cultura, los esquemas de pensamiento, los modos de actuar y los sentimientos son el producto de un proceso que, de manera original, vive cada sujeto, que le otorga su originalidad y lo hace ser diferente.

Trabajamos, en el esfuerzo por mantener una visión que distingue a los seres humanos como seres históricos. “El esfuerzo exige concebir a la historia desde el ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos. El hombre tiene que partir resolviendo la naturaleza de su relación con lo que le rodea, lo que se traduce en una conjugación de elementos propios del estar-siendo, pero también con otros que le son ajenos” (Zemelman, 2002: 9). Así, reconocemos que es importante ser un sujeto capaz de negar su estado, expresando la necesidad de trascenderlo para definirse en un proceso de construcción de sentidos, a partir de la relación con lo que le rodea, dependiendo del contexto y ejerciendo a su vez de cierta autonomía.

Por otra parte, la lectura de la realidad demanda una serie de capacidades relacionadas con la puesta en acción de todos los sentidos del investigador. La postura que éste adopta para interpretarla y dar cuenta de ella es determinante en la generación de conocimientos científicos. De esta manera, reconocemos la necesidad de realizar una lectura de la realidad “...desde la apertura hacia lo indeterminado...” (Zemelman, 2000: 42), considerando que la potencialidad de la teoría es un recurso disponible para acercarse al objeto de investigación, no para determinarlo,

porque en todo caso, el dinamismo de la realidad exige siempre nuevas teorías debido a que cada fenómeno social es único e irrepetible.

“El análisis de la práctica educativa constituye una vía privilegiada para seguir avanzando hacia una mejor conceptualización de los procesos educativos formales...” (Coll, 1994: 4). La conceptualización que perseguimos desde este lugar, se objetiva a través de la dilucidación de los significados articulados en el cúmulo de interacciones favorecidas a partir de la práctica del maestro con la intención de promover procesos formativos.

La autovaloración que realiza el sujeto, es la prueba más contundente de que es capaz de dar cuenta de su existencia como tal. Consciente del papel que desempeña como ser social, determina ciertos parámetros en su actuar y su pensar que le confieren identidad frente a los demás. Pero este plano de la subjetividad no podría ser abordado, si no es en el plano de la intersubjetividad; pues la existencia de los seres humanos no es más que un acto de arrojo, de manifestación, de exposición, que cobra sentido en la construcción de la humanidad.

El maestro y el alumno, son sujetos históricos, que encierran en su subjetividad una diversidad de factores constituyentes de su identidad. El abordaje de nuestros sujetos lo hacemos a través de una investigación de corte cualitativo que opera con técnicas como observación y entrevistas, con el objeto de acceder a una interpretación y comprensión de los significados presentes en las relaciones establecidas entre esos sujetos.

Concebimos este objeto de investigación, como una categoría que da lugar a la apertura de un campo de posibilidades originadas a partir del reconocimiento e interpretación de la realidad; entendiendo que, desde otras posturas podría aperturarse aún más este campo. Además, al ser la práctica docente y la interacción generada dentro del salón de clases, nuestro ámbito de acción, este objeto requiere para su interpretación, de los descubrimientos de diversas disciplinas del ámbito social, por lo tanto, tiene un carácter multidisciplinario.

Otro elemento fundante en esta investigación, es el discurso debido a que ninguna interacción en el aula de clases existe al margen de este. Reconocemos que, lo que la gente nombra o hace, es la expresión que resulta de la manera en que está leyendo e interpretando la realidad; así, lo que se

le atribuye a esta, no son más que significados. Los hechos y las cosas tienen significado sólo porque pueden describirse o ya se describieron a través de las palabras.

2.2 Nociones para la reconfiguración de la realidad.

La naturaleza de los fenómenos sociales es ante todo compleja, debido a que la emergencia del pensamiento del hombre, así como sus acciones están marcadas por las circunstancias ecológicas, sociales, culturales, económicas, políticas y religiosas del momento histórico. Por lo que, la elucidación y comprensión de esa realidad no puede hallarse enmarcada en la visión de una sola disciplina; es por eso, que en el afán de encontrar una explicación más completa en relación a la práctica docente y a la identidad personal, dentro de esta gran diversidad de concepciones adoptamos la multirreferencialidad entendida "...como una variación, como un plural de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin tener la ambición de su control total" (Ardoino, 2005: 108). Esta postura nos ayuda a tener una visión más amplia de nuestro problema de investigación.

Así, accedemos al proceso de comprensión de la realidad social por medio de conceptos que surgen de la relación dialéctica entre sujetos. Esta relación asegura la construcción de conceptos abiertos, pues todo aporte que cada sujeto realiza para la construcción colectiva, está permeado justamente por la herencia cultural que le ha posibilitado leer la realidad. De manera que, la primera relación planteada, es el reconocimiento del otro, para poder acceder así, al objeto constituido a través de una relación dialógica entre sujetos. En nuestra investigación, el objeto es el acto, mientras el actor es justamente el sujeto con quien se establece una relación horizontal que posibilita una construcción teórica en el mundo de los significados relacionados con los actos humanos.

Un pensamiento categorial, situado en el plano de la historicidad nos da la pauta para captar la realidad en un recorte, sin que éste implique la fragmentación de aquella. "La historicidad cumple con una doble función en la apropiación de la realidad: por una parte ser contenido de una realidad gnoseológica, en sentido amplio y, por otra, ser práctica posible de una voluntad que se levanta para reactuar sobre el campo de determinaciones que la condicionan y limitan" (Zemelman, 1992: 77). En este plano, podemos retornar a la totalidad del fenómeno y más allá de

él, visualizar las relaciones con otros fenómenos; es decir, captar la realidad en movimiento y por lo tanto, poder expresar ese movimiento en un concepto orientado hacia la apertura de lo posible.

Además, para el problema que nos ocupa vale decir que nuestra base teórica no es absoluta, en tanto no ha tenido el propósito de dirigir los resultados obtenidos de la investigación, ya que no tratamos de simplificar con ella la realidad del problema que abordamos; más bien son ópticas que nos llevan a interpretar esa realidad atendiendo meticulosamente a las categorías sociales que los actores de la investigación aportan y a los comportamientos que los mismos manifiestan.

2.2.1 La práctica docente, sus determinaciones y sus dominios.

La práctica docente, la definimos como aquella actividad configurada en medio de sus propias circunstancias. Debe su definición a su propio acomodo en la contingencia. Esta condición demanda la toma de conciencia sobre el sentido de los elementos teóricos, metodológicos, epistemológicos y filosóficos, accionados en torno al proceso de formación que la misma promueve. Dicho proceso ha de integrar los rasgos culturales necesarios para potenciar la construcción de un pensamiento crítico fundado en un marco de libertad, que favorezca el desarrollo de lo que Gilles (1999) ha llamado, un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido.

La especificidad de la práctica docente, está definida en primera instancia, por un espacio geográfico particular que determina de múltiples modos, los hábitos, la manera de hacer y pensar de los maestros. Así, podemos concebir la práctica docente, como una práctica social, que ocurre en un espacio social específico, con rasgos únicos y originales que la diferencian de otras. También, debido a que el ámbito social depende del impacto de los canales de comunicación durante el intercambio con otros grupos sociales, la práctica docente desarrollada en un contexto social específico, se define también, por las que han sido construidas en otros espacios sociales.

Es posible acceder a la comprensión de la práctica docente considerando la complejidad que su ejercicio implica, porque los maestros son sujetos que han accedido previamente a un proceso de formación y realizan creaciones únicas en sus salones de clases, además, su ejercicio se define en medio de la lucha generada entre la orientación que contiene el currículum y los requerimientos de los padres respecto a la formación de sus hijos. Así, percibimos al maestro como un sujeto

político cuya capacidad de mediación de intereses no tiene que ser rebasada por las tensiones generadas entre los distintos actores sociales que intervienen en el proceso educativo.

La práctica docente, se halla permeada por las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc. del contexto de su emergencia. Estas a su vez, son modificadas por la acción de la primera, así, el ejercicio del maestro guarda una relación dialéctica con dichas condiciones. Es decir, la práctica docente determina ciertos rasgos en su propio entorno social, de manera que los alumnos son los actores que participan en ese proceso de formación, pero necesariamente, la subjetividad de los mismos es trastocada por lo que el maestro dice y hace en las aulas de clases.

Nos referimos aquí, a la práctica docente propia de un proceso formativo que en su dimensión pedagógica, posibilita aprendizajes priorizando los espacios de interacción de los alumnos como un ámbito propicio para poner en juego rasgos como el género, la ideología, los distintos roles que desempeñan, su posición económica, entre otros.

2.2.1.1 Multideterminaciones de la práctica docente.

La práctica docente, está mediada por el currículum formal que incluye propósitos específicos y ciertos rasgos deseables en los alumnos. Esta situación nos remite a la reflexión sobre la función de la práctica docente en el entorno social de su emergencia. Entran por un lado los distintos grupos de poder, con injerencia en las decisiones curriculares, demandantes de una formación de los alumnos que cumpla con ciertos rasgos –por ejemplo una formación técnica– que por supuesto les resultan útiles de alguna manera. Por otro lado, encontramos los intereses de los padres de familia como exigencias ante los maestros, en el afán de que sus hijos cumplan también con ciertos rasgos concretos como por ejemplo, aumentar sus resultados en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Tratando de responder a tales exigencias, cada docente realiza su propia creación de acuerdo a su manera de interpretar la realidad. La práctica docente es la recreación particular y única, es un ejercicio original en el acto de promover un proceso de formación, “...ubica al maestro como el producto y el productor de la historia en la lucha contra la profunda inquietud moral y política” (McLaren, 1994: 17). Así, el ejercicio del maestro se subsume a una gran cantidad de expectativas.

La finalidad que encarna la práctica docente no radica en la voluntad de ningún actor en particular, por lo que ha de enfocarse a responder por un lado, a la diversidad cultural e ideológica de los sujetos involucrados tomando en cuenta sus diversas capacidades y la forma de integrarse a la convivencia; por otro, al ambiente social y a las exigencias propias de la institución.

Se trata de una actividad con múltiples sentidos y significados, lo que la convierte en un elemento congruente y fundamental en la estructura social que la contiene. Así pues, es posible ponerla de relieve en este trabajo de investigación, para comprender su configuración sabiendo que es una parte fundamental en la construcción de la identidad de los alumnos.

2.2.1.2 La indeterminación de la práctica docente: hacia la construcción de procesos de formación libremente perseguidos.

El docente hace uso de distintos medios, recursos y herramientas para llevar a cabo su ejercicio didáctico en un esfuerzo por generar ciertos aprendizajes en los educandos. Pero, qué es lo que en realidad aprenden estos últimos. Los actos de los alumnos, al no estar prediseñados, los convierten también en creadores de sus formas particulares de acceder al aprendizaje. Esta especificidad de la práctica, tanto de los alumnos como del docente, constituye el aula de clases en un espacio de lucha, que exige la construcción de negociaciones que permitan la convivencia; o en el peor de los casos, existe también una relación de dominación desde el docente a fin de sortear las dificultades, cuando éstas no le proporcionan la oportunidad de cumplir su cometido.

La práctica docente, es un proceso de construcción histórico en el que la teoría juega un papel importante, pues por un lado, da cuenta del desenvolvimiento de dicho ejercicio, por otro, sirve como base en la formación y actualización docente; por lo tanto, guardan una relación dialéctica pues el desarrollo de una, requiere necesariamente de la existencia de la otra. En este debate, Wilfred (2002) afirma que el conocimiento siempre es impreciso, que sólo enuncia las orientaciones generales que debe tomar la acción crítica; con respecto a la práctica, afirma que ésta siempre es concreta, ya que ha de tener en cuenta las condiciones cambiantes en las que opera.

Durante el ejercicio de esta actividad, aparecen recursos metodológicos y didácticos que muchas veces son compartidos en espacios de intercambio. Pero, no podemos afirmar que son implementados cabalmente como son propuestos, debido a que ésta actividad tiene lugar en la emergencia de las circunstancias impuestas desde lo individual por cada uno de los integrantes del grupo, el maestro tiene la necesidad de actuar en la contingencia y acomodar todo lo que planea, diseña u organiza de manera intermitente.

Por lo tanto, está comprometido a desarrollar su capacidad de interpretar y analizar su propia práctica, a interesarse en el cómo y el qué hacer, a poner la mirada en los resultados que es capaz de obtener, pero sobre todo, a poner especial atención en el por qué y el para qué de su práctica. Esto lo dotaría de una perspectiva reflexiva en cuanto al significado de un proceso de formación, que le posibilite distanciarse del camino de la rutina y la repetición de prácticas absurdas. “Los maestros intervienen en la práctica y la transforman sin tener necesariamente un soporte teórico-metodológico que sustente dicha intervención...” (Lozano, 2011: 38), llegan a proponer soluciones inmediatas a problemas profundos que requieren de un análisis más responsable.

Existe pues, una innegable responsabilidad entre los maestros sobre la formación de la identidad de los alumnos. Las circunstancias del momento actual, demandan maestros con una mentalidad contra-hegemónica, en resistencia. Su labor debe situarse, fuera de esa visión unívoca positivista que niega las creaciones culturales subjetivas como los mitos, los ritos, lo religioso que a pesar de todo, ocupa el centro de la vida de los seres humanos. En otras palabras, lo que estamos planteando es una práctica docente que reconozca e incluya la amplia variedad de rasgos culturales que configuran al ser humano.

Coincidimos en este sentido con el planteamiento de Gramsci (en Palacios, 1999), sobre la filosofía de la praxis, que consiste en interpretar y modificar la realidad, porque creo que es ese el verdadero reto de los maestros de la actualidad. Un maestro que ejerce una práctica a partir de una interpretación amplia de la realidad y que además, es capaz de transformarla, es aquel que está en posibilidad de ser un buen reflejo para que los estudiantes funden su identidad tomándolo como punto de referencia.

Además, el maestro ha de interpretarse como un sujeto ético, responsable de reflexionar sobre su propia acción y sobre la acción humana en general como una posibilidad para acceder a la

libertad, ¿y para qué acceder a la libertad? Creemos que un maestro no puede ejercer un pensamiento crítico sin libertad, mucho menos pretender formar un pensamiento crítico en los alumnos, fuera de un marco de libre pensamiento. El maestro, debe ser portador de una serie de virtudes que le permitan sacudirse de los defectos y excesos que lo minimizan como humano, para colocarse frente a su realidad, frente a su contexto, actuando siempre con sensibilidad suficiente hacia el sufrimiento de la gente.

Cabe reflexionar además, sobre el proceso de formación que promueve el docente desde su práctica, es decir, cómo nos formamos, según Gilles (1999) formarse consiste en un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido, realizado a través de medios que ofrecen o que uno mismo procura. Evidentemente, la formación no consiste en un proceso unidireccional y vertical, donde las instituciones encargadas de impartir educación, cumplan con el objetivo de formar; porque en esta lógica, el propio término se somete a un rigor metodológico, de tal manera que su significado alude al sometimiento del individuo.

Aquí, concebimos al proceso de formación considerando la necesidad que el hombre tiene de convertirse en humano a través de la adquisición del estado de cosas que lo precede; además, percibimos al sujeto en su capacidad de autodeterminación. Este proceso lo explicamos mejor desde Hegel (citado por Yuren, 1999) con la dialéctica. En primera instancia, el sujeto se coloca frente a la humanidad, es decir, está obligado a hacerse humano, obligado a convertirse a partir de la apropiación racional de la historia; esto es, ha de apropiarse del espíritu humano.

Esta apropiación, sucede en un proceso de afirmación como ser humano, que una vez lograda, el sujeto tiene la necesidad de negarla. Durante la negación, está en la posibilidad de producir cultura. Ya en esta fase, el sujeto nuevamente tiene la necesidad de negar lo negado, es decir, niega la propia cultura que él crea. Este proceso lleva al hombre a formarse durante toda su vida; a la humanidad, al infinito proceso de construcción de cultura. Entonces, la inagotable tarea de formarse para acceder a la humanidad es un objetivo cuyos resultados son monitoreados tanto desde lo individual, como desde el colectivo.

Por otra parte, los múltiples lugares en los que nos formamos rebasan el ámbito escolar, hasta llegar a espacios más allá de las fronteras políticas de los países. Este proceso torna mucho más compleja la apropiación de la cultura, ahora uno tendría que preguntarse ¿De qué cultura me voy

a apropiar; si por un lado su amplitud reduce la oportunidad de reconocerla y, por otro, su desarrollo acontece bajo la óptica positivista que nos ofrece una sola forma de leer la realidad?

En este caso, la pregunta es: ¿cómo encontrar el verdadero espíritu humano entre esa compleja red de lenguajes y significados de las élites con pretensiones de poder más y de generar esclavitud ideológica? Cabe aquí lo que McLaren (1994) llama colonialismo intelectual, es decir, no basta, como en otro tiempo de la revolución industrial –analizado por Marx (1867)– la simple apropiación de la mano de obra de los trabajadores y ponerlos en condiciones de pereza intelectual. Ahora lo importante es forjar canales de transmisión que garanticen la apropiación de una forma de percibir el mundo.

Así, el único movimiento posible del pensamiento del ser humano, en esta dinámica, consiste en seleccionar ideologías, aquellas que nos ofertan los partidos políticos, la TV, la radio, la religión, el comercio, etc. Cuando nuestro proceso de formación se circunscribe a estas condiciones, nos arrebatada la posibilidad de ser sujetos capaces de autodeterminarnos, porque solo pueden movilizar acciones tendientes a la asimilación de las prohibiciones y a la búsqueda de las posibilidades generadas a partir de las mismas para preservar la configuración de los marcos ideológicos establecidos.

2.2.2 La identidad: entre la existencia en sí y el despliegue

La identidad, es el punto de partida de todo ser humano que se reconoce en un cuerpo dotado de inteligencia, de capacidad para identificarse conscientemente, en un tiempo y en un espacio. Esto sólo puede ocurrir dentro de un marco de interacción con otros, mediado por el lenguaje, sus símbolos y sus significados.

Podemos afirmar entonces, que la identidad personal parte de una construcción cultural que nos antecede, que anticipa nuestra llegada; somos entonces, producto de esa carga de significado que sucede en un espacio geográfico a partir del cual tenemos "...una socialización, a través de la que interiorizamos una gran variedad de elementos simbólicos que no son más que el resultado histórico de la construcción de complejos rasgos culturales" Giménez (1994: 32). Interiorizamos lo que está determinado; incluso los cálculos que las instituciones tienen del desenvolvimiento esperado de cada sujeto, pueden convertirse en rasgos de nuestra identidad.

La identidad, habla de la igualdad a “uno mismo”, para esto Morín (2004) nos ilustra con una frase concreta: “yo soy mi” aludiendo así al sujeto en dos planos distintos. Él afirma que la identidad parte del egocentrismo con el “yo”, que equivale a la autorreferencia; por su parte el “mi”, alude a la exoreferencia. Existe, según él, una sustancia física que funciona como soporte y otra subjetiva donde puede alojarse la conciencia que permite ver los hechos pasados y presentes haciendo sentir el sí mismo.

El “yo”, en este caso lo consideramos como esa esencia creada dentro de la unicidad del hombre, pero siempre en la interacción con otros. Es por eso que nuestro estudio está centrado en la observación del proceso de socialización que ocurre dentro del aula de clases, teniendo como foco de interés la práctica docente y la forma en que los alumnos recrean el proceso de formación de su identidad.

2.2.2.1 La identidad personal, un estado mental para autogobernarse.

En esta investigación adjetivamos la categoría de identidad como: “identidad personal”, porque en nuestra enunciación de la identidad de los alumnos no nos estamos refiriendo a la identidad de todos en su conjunto, es decir, a una identidad social, sino a la identidad singular de cada alumno; este matiz, hace necesario aclarar su contenido. Persona es el ser dotado de inteligencia, provisto de razón, capaz de identificarse a sí mismo como un ser con conciencia y de autodeterminarse como una facultad o un derecho que debe ser ejercido dentro de un marco de independencia y libertad. La persona, está anclada a ese régimen que cada uno ha inventado para autogobernarse de una forma subjetiva.

La identidad personal según John Locke (1689), es la identidad del ser racional, el único capaz de hacer síntesis de lo que “es” durante la emergencia de sus decisiones. El sujeto es un ser, que actúa en la incertidumbre tratando de construir comportamientos congruentes cuya base está situada en la moral social; además, evalúa previa y posteriormente todas sus acciones. Así, el profesor y el alumno, antes de preguntarse por su rol de estudiante o de profesor, cuestionan su propio ser.

De esta manera, comprendemos que los procesos de la práctica docente desarrollados concretamente en el aula de clases, promueven de alguna forma la identidad personal de los

alumnos, porque de acuerdo con Alfredo Fierro (1996), la personalidad y el aprendizaje son recíprocos debido a que las características de la persona contribuyen a determinar los aprendizajes; él afirma además, que la personalidad se aprende principalmente en contextos de interacción personal.

La personalidad que forjan los alumnos, es a partir de sus aprendizajes y de la adopción de modelos, que de manera temprana comienzan a aparecer en sus vidas, este proceso ocurre muchas veces de manera inconsciente. Por esta razón, también podemos hablar de un meticuloso proceso de evaluación y selección de todos aquellos aspectos de nuestro carácter, hábitos, actitudes, valores y modos de proceder, que están situados en nuestro interior exigiendo un autodomínio.

Es posible pues, ver convertido al maestro en un modelo que a corto, mediano o largo plazo, esté cobrando un lugar en la personalidad de sus alumnos. En este mismo orden de ideas, podemos mencionar la labor del maestro en la construcción intencionada de la identidad de los alumnos a partir de sus propias diferencias, difundiendo entre ellos la obligación que cada persona tiene de construir y desarrollar un proyecto personal, que al igual que la propia naturaleza de la identidad, no ha de ser cerrado, por el contrario, debe tratarse de un proyecto con tanta capacidad de apertura como la persona que lo emprende, posea.

Además, el proyecto ofrece la posibilidad de que nuestros gustos, deseos e ideas, no estén cambiando frecuentemente porque de ser así, comenzaríamos a desconocernos nosotros mismos. Con la idea del proyecto de vida, no pretendemos plantear una identidad estática o predeterminada, aludimos más bien a la construcción de un modo de ser singular, porque “...todos tenemos una teoría de la personalidad que nos ayuda a juzgar, describir, y a hacer inferencias sobre la personalidad de los otros” (S. Dicaprio, 1989: 11), de tal manera que, si nuestra subjetividad se mantiene errante, sin la posibilidad de ser percibida por los otros, podríamos estar frente a un serio problema de congruencia de nuestro “yo”.

2.2.2.2 La forma en que valoramos o elegimos también nos da identidad.

Al llevar este análisis a otro plano, tenemos que pensar la identidad también como ese complejo proceso manifiesto en las elecciones. Todas las cosas cuya presencia es posible captar y expresar

presentan ante todo ser pensante el reto de valorar. Generalmente valoramos para tomar una postura o tomamos una decisión sobre lo que ha sido valorado; a la cosa misma que ha sido objeto de valor le imponemos ciertos atributos. Así, la forma en que valoramos y elegimos, también nos da identidad.

Los valores son cualidades o atributos que las personas asignan a lo que conocen o creen conocer; pero afortunadamente, no todo gira en torno a un conocimiento instrumental compartido, sino que el proceso de valorar, incluye cierta responsabilidad moral que ha de ponerse en juego antes de tomar decisiones. Fromm (1962) la llamaría conciencia humanista y según la interpretación que de él hace S. Dicaprio (1989), esta consiste en una serie de prescripciones impuestas por sí mismo con base en los requerimientos del yo real y fomenta el desarrollo de la libertad, la espontaneidad y la satisfacción de los potenciales del yo.

“Los valores morales conducen a comportamientos congruentes con las propias convicciones; y se constituyen en criterios para evaluarse a uno mismo; sirven para organizar las percepciones, hacer posible el autoconocimiento y la autoactualización, y dar un “sentido” a la propia vida...” (Latapí Sarre, 2003: 77); son entonces, los puntos de referencia para tomar conciencia de uno mismo; en la misma medida, nos ayudan a mantener una relación ecológica con todos y todo aquello que nos rodea.

Incluso la conciencia que tenemos de nuestra identidad, permite que esta sea valorada por nosotros mismos y por los otros, de ahí que en algún momento, nuestra identidad puede ser un valor, de hecho la autopercepción no es más que el resultado de un proceso de permanente valoración del “yo”. Podemos deducir entonces, que el hombre atraviesa por un proceso de humanización durante la construcción de su identidad, porque puede considerarse humano en la medida en que es capaz de apropiarse de los códigos morales para valorar y decidir de una manera más acertada.

2.2.2.3 El sujeto, un ser en el mundo y con el mundo.

Podemos acceder al “yo”, en términos de aquel espíritu del sujeto considerado siempre en oposición al mundo externo, es decir, al mundo de las palabras e ideas que le anteceden y de los presupuestos de la cultura a la que tiene acceso. El sujeto “...es engendrado por la acción de la

estructura específica sobre un cierto sustrato o soporte, que no tiene existencia empírica; que está sometido a determinaciones que provienen de otras estructuras; y que es abordable a partir del lenguaje o del discurso (su ser es inabordable fuera del discurso) porque es efecto de prácticas discursivas” (Braunstein, 1979: 90). Al ser efecto de prácticas discursivas, el sujeto está comprometido a definir sus propios marcos de acción para propiciar el desarrollo de la humanidad.

El presente estudio, gravita en torno al reconocimiento de los significados que los sujetos construyen durante su interacción en el salón de clases, partiendo del análisis del lenguaje compartido durante esas prácticas discursivas. De esta manera, el sujeto no está comprendido como un sujeto de la ideología, de su rol o de su estatus, es un sujeto autodeterminado a partir de la interacción con otros.

En el afán de abordar al hombre en un plano más complejo, nos referimos al “sujeto humano” que es capaz de vivir en la incertidumbre –un elemento constitutivo de la propia vida–, contrapuesto al ser nostálgico cuya victoria más anhelada es acceder a la permanente seguridad, carente del reconocimiento de las ambigüedades que estamos obligados a sortear.

El sujeto, no está dispuesto a renunciar a la duda, es decir, es un ser siempre emergente ante cualquier circunstancia, capaz de poner en tela de juicio lo establecido para construir transgresiones, colabora en la evolución misma del hombre elevándolo a su propia inmortalidad. “La identidad no puede ser más que la búsqueda del derecho de ser el autor, el sujeto de la propia existencia y de la propia capacidad de resistir a todo lo que nos priva de ello y hace incoherente nuestra vida” (Touraine, 2005: 134). Este movimiento, no es resultado de la acción del ego que transforma lo dado para obtener un beneficio personal; es más bien, la manifestación de un ser en el mundo y con el mundo. Cualquier esfuerzo que de él emana para transformar lo dado, es relativo a la construcción de la humanidad.

2.2.2.4 Elementos que constituyen el acto de la comprensión del propio ser.

El proceso de formación de la identidad, está permeado por una serie de elementos que en la singularidad del propio ser, terminan por definirlo; en este apartado, realizamos un análisis de los mismos, con el fin de ampliar la perspectiva de comprensión dicho proceso.

En primer lugar, la identidad se constituye por patrones genéticos hereditarios que pueden repercutir de manera positiva o negativa en la autoconcepción de las personas. Es posible heredar o no, un coeficiente intelectual que te permite sobresalir, probablemente porque los procesos intelectuales pueden acomodarse a la lógica de la cultura establecida; del mismo modo, podemos heredar rasgos físicos que definen tu caracterización frente a los otros, porque, finalmente lo que ellos perciben, es también determinante para la valoración que hacemos de la propia persona.

“...La conciencia del cuerpo es fundamental para captar la plenitud del momento e implica el control consciente de la percepción sensorial del entorno, así como de los principales órganos y de las disposiciones corporales en conjunto” (Giddens, 1995: 101). Por lo tanto, cuando hablamos de identidad en las escuelas, hacemos alusión también a esta parte fundamental, que es la conciencia del cuerpo, que significa más que la ocupación de la pura masa muscular.

Por otro lado, “...las actividades que realizamos, el grado de creatividad con que son realizadas así como el grado de productividad que estas representan para la sociedad, también define de alguna manera nuestra identidad personal” (Fromm, 1962: 59). Por ejemplo, el campesino, el ganadero, el maestro, el alumno, etc., tienen un estatus que la sociedad les ha conferido. En la medida en que el rol desempeñado, es valorado positiva o negativamente por la sociedad, el sujeto está en condiciones de tener un autoconcepto positivo o negativo.

El conocimiento que tenemos o creemos tener del mundo resulta ser otro factor que soporta la formación de la identidad personal. Parte desde la manera de leer la realidad, a través de una serie de elementos con una carga simbólica predeterminada y es producto de una construcción anterior a dicha lectura. El sentido que le otorgamos a la realidad, la significación atribuida a la misma y la manera de nombrarla, son producto de una herencia, la cual adoptamos y adaptamos también a nuestras condiciones actuales.

En este caso, nos ocupamos de una cultura local que ha adoptado gran variedad de los estilos que vende la modernidad, lo que no significa que las formas “originales” de ser, estén extinguidas. Dicha adopción, obedece más bien a una nueva construcción obligada; Canclini (2004) llama hibridación a este fenómeno y lo define como una combinación de condicionamientos específicos. Este fenómeno, arrastra con otro problema relacionado con el empobrecimiento de

nuestro lenguaje: cada vez lo que nombramos resulta un producto más individual en la medida en que, en las interacciones sociales compartimos menos elementos.

En esta lógica, conviene destacar la libertad que todo “ser” tiene para configurarse, para construir una existencia única en el mundo, en relación con los otros y con el mismo mundo. Percibimos la identidad como un derecho que nos otorga la facultad de construir, definir y redefinir nuestra propia historia de vida y que sólo es inalcanzable a partir del momento de nuestra muerte.

El sujeto, no accede a su derecho a la libertad porque el derecho está instituido en la sociedad, el sujeto es libertad en sí mismo. Existen pruebas de esto, en episodios de nuestra historia, donde ha existido el esclavismo, la explotación junto a los mecanismos más reaccionarios que las clases dominantes han implementado en el afán de convertir a la clase pobre en autómatas sirvientes; pese a todo, el ser humano ha permanecido dueño y amo de sí.

Porque el derecho a ser, existe a pesar de las circunstancias y a través de ellas. “El sujeto no es el conquistador sino el súbdito, porque lo reconocemos donde está la carencia” (Touraine, 2005: 134). Debido a esto, esta investigación no privilegia a los alumnos o maestros más “destacados”, nuestra mirada focaliza justamente la carencia, que en todos lados existe mayoritariamente.

La construcción de la identidad, se manifiesta como un proceso histórico y deviene en lapsos sucesivos de tiempos que el hombre ha utilizado para aclarar la conciencia de sí, de los otros y del contexto que le rodea; en ese proceso de construcción recuperamos mitos, ritos, leyendas; en fin, una gran cantidad de significados forjados a partir de la acomodación del presente, ajustando ese contenido a los elementos recuperados del pasado en un movimiento dialéctico.

En la formación de la identidad personal, entra en juego la memoria porque es un detonante de nuevos significados, a la vez que representa un obstáculo porque viene siempre acompañada del olvido; este implica justamente el riesgo de perdernos, el riesgo de no recordar quién fuimos ayer.

La memoria es manipulada por la razón, que de una forma pragmática sólo permite guardar lo que selecciona de acuerdo con los proyectos perseguidos o de acuerdo con el prototipo de humano idealizado en cada cultura o en cada individuo. Somos aquel sujeto que creemos ser, porque muchas veces prescindimos fácilmente de lo que no nos agrada y “deteriora” la propia

imagen. Frente a este problema es necesario el trabajo de la conciencia, pero de aquella conciencia libre.

Desde esta lógica, las experiencias en el aula, son elementos constitutivos de la identidad de los alumnos, en la medida en que son seleccionados para la constitución de su propia concepción. La recuperación de la visión de los alumnos en relación a su propia experiencia, a sus historias de vida en la escuela, es un elemento fundamental para acercarnos a los significados emergentes a partir de la práctica docente.

En resumen, podemos describir al sujeto como un ser que tiene en primer lugar un sentido de pertenencia o apego a un territorio, patrimonio, historia, tradiciones, significados, símbolos, ideas, palabra, ideología, juicios y prejuicios, estatus y a su rol. El sentido de pertenencia, le otorga una identidad única, porque aunque puede haber un gran número de habitantes que comparten estos elementos, dentro de cada uno existe una sola y auténtica forma de apropiación de dichos elementos.

En segundo lugar, el sujeto en su identidad, posee rasgos únicos y distintivos como la racionalidad, el pensamiento, la capacidad de crear, los sentimientos, la observación, la inteligencia, la reflexión y la valoración. Estas características pueden encontrarse en todos los seres humanos, podemos encontrar incluso las mismas manifestaciones en más de uno, pero eso no significa que los procesos internos ocurran de la misma manera, porque el contacto que cada ser tiene con lo externo, puede ser semejante pero nunca igual.

Por último, consideramos al sujeto en un estado potencial de promoción de su “yo”, capaz de crear, recrear su imagen y preservarla; que nace tal vez en la voluntad de la mente para reconocer su existencia y el movimiento de su esencia cada vez que adquiere nuevas oportunidades de aprender; que reconoce su origen, los rasgos que lo distinguen del otro y su posibilidad de trascender a pesar de su incompletud.

CAPÍTULO III

RECUPERACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA, UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE SUS MODOS Y RECURSOS PARA FORMAR LA IDENTIDAD

Introducción

Las dinámicas globales del mundo actual, demandan un vuelco en la investigación de corte cualitativo hacia la exploración de los entornos específicos, con el fin de comprender las acciones de los sujetos en sus contextos históricos y culturales, lo que nos acerca a una definición más acertada, por el carácter relativo de las categorías emergentes del ámbito social. Correspondiendo a esta exigencia, en esta investigación el enfoque etnográfico es una condicionante que en el plano metodológico, dirige la recuperación y el análisis de la práctica docente en relación a los procesos de construcción de la identidad de los alumnos, así como la propia elaboración del discurso para dar cuenta, –a partir de analizar las acciones sociales y las voces de los actores– de los sentidos que emanan de la problemática que hemos planteado.

En este capítulo, describimos los procesos, las técnicas y los instrumentos metodológicos que hemos implementado en la presente investigación, así como la reconfiguración que cada uno de los procesos ha alcanzado, en tanto, es característica distintiva de esta metodología, el no definirlos de antemano. Abordamos además, las condiciones de nuestro ingreso al campo, el proceso de análisis de los datos, por último, la construcción del texto etnográfico y las estructuras teóricas en las que encuentra filiación.

3.1 Construir y dar sentido a las representaciones de la vida social en las aulas desde el enfoque etnográfico.

El enfoque etnográfico, nos posibilita el estudio del impacto de la práctica docente en el proceso de construcción de la identidad de los alumnos, porque desde la etnografía podemos acceder a la síntesis de las acciones personales y sociales, así como a las explicaciones de los actores sobre sus propias acciones forjadas dialécticamente en el ámbito personal y colectivo, que nos dicen cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana.

La etnografía “...como enfoque está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo se construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo...” (Rockwell, 2009: 184). Por lo tanto, representa una manera de tener acceso a la cultura a través de un ejercicio de descripción sometido a un proceso de análisis inductivo, que permite formular

explicaciones a través de la comprensión e interpretación. A fin de recuperar la voz del otro, sus experiencias, creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones.

La etnografía surge dentro de la Antropología, es concebida como la ciencia que estudia, describe y clasifica las culturas individuales de los pueblos. Sin embargo, ha transitado hacia el contexto educativo, de modo que hoy representa un enfoque eficaz que proporciona una imagen de la vida, del quehacer, de las acciones y de la cultura de grupos en escenarios específicos y contextualizados. Por lo que comprender las acciones sociales desde la perspectiva del propio actor, es el asunto que orienta todo el proceso que este enfoque implica.

Recurrimos a la etnografía, en tanto nos permite un exhaustivo y permanente análisis de la realidad social que ha focalizado nuestra investigación. Durante el trabajo de campo logramos una descripción muy rica de lo que acontece alrededor de lo que expresan los actores, además tomamos en cuenta las modificaciones, alteraciones o acciones que el observador provoca. Este rasgo le otorga a esta fase un carácter descriptivo.

Una vez recabados los datos, nuestra metodología no cancela la posibilidad de volver al campo, ya que el proceso analítico iniciado desde el momento de la observación y aplicación de entrevistas, exige volver por más datos a fin de obtener una comprensión más amplia que nos ayude a dar sentido a los significados construidos entre los actores, como una construcción cultural que debe ser interpretada. La interpretación contiene sus propias y muy singulares implicaciones metodológicas. Juega un papel esencial, en tanto hace posible la comprensión del sujeto de investigación en diferentes momentos del análisis, de modo que no sustituye al proceso analítico global, sino que lo complementa.

En cuanto al proceso analítico, Rockwell (2009) señala que incluye un proceso de transformación conceptual, que es propio del proceso etnográfico y que debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales no previstas en el estudio.

La recuperación del punto de vista del otro, para comprender su realidad dilucidando los significados de la cultura singular producida en los salones de clase, no es más que una interpretación. Pero este proceso, es más bien un asunto ontológico que obedece a la pregunta sobre ¿cómo es la realidad? Y esta no es más que una interpretación. Por eso, el acto de dar

cuenta de nuestro objeto de investigación, propicia el movimiento de un proceso de análisis inductivo desde la etnografía, que contempla la interpretación como un elemento fundamental.

El proceso metodológico que guía nuestra investigación es el análisis. Consideramos que la descripción y la interpretación etnográficas, implican procesos distintos y forman parte de un proceso analítico global. Incluso pueden verse como complementarios, ya que no hay forma de dar cuenta de la realidad si no es interpretándola y realizando una exhaustiva descripción de la misma.

3.2 La observación: una oportunidad para captar lo contingente y lo implícito de las prácticas sociales que configuran la identidad.

Ponderamos como técnica de investigación, la observación, porque nuestro referente empírico es un agente social, cuyas manifestaciones con relación al tema son en ocasiones contingentes o su contenido está demasiado implícito en las acciones debido a la indeterminación de los sujetos. Por esto, a través de nuestra técnica generamos una gran cantidad de información, que "...tiene que ser analizada directa e inmediatamente..." (Sánchez, 2001: 138), desde el momento de la construcción de observables, hasta la última expresión del texto etnográfico.

Atendemos aquí, las prácticas sociales que configuran la identidad –muchas veces determinadas por el lenguaje, códigos, signos, valores y formas de interpretar o clasificar un fenómeno– en el ámbito del salón de clases. En este lugar, se cristalizan comportamientos observables que pueden ser resultado de una producción cultural particular. La observación nos permite recuperar ése discurso que fluye en la interrelación del maestro y los alumnos, a través del cual toma forma la comunicación, misma que les permite a los sujetos fijar su posición con respecto de sí mismos, de una situación, un acontecimiento, un objeto o de la comunicación misma.

La observación nos permite dilucidar la expresión de los sujetos, así como la manera en que lo hacen; nos permite captar el tiempo y las circunstancias en que sus acciones emergen. Mediante la observación accedemos de manera tangible al escenario, esto nos permite realizar una lectura del contexto para comprender los actos de los sujetos. Nuestra técnica, conlleva un alto nivel de exigencia, porque comprende una relación dialéctica entre el ángulo de mirada del investigador y el del sujeto de la investigación. Puesto que este último, también observa, en esta investigación,

no son sujetos cosificados, sus planteamientos y acciones son leídas con la conciencia de que emergen como una manifestación de un presente modificado de antemano por el investigador.

La observación, es una técnica del trabajo etnográfico que “...implica la participación del investigador a fin de poder documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos” (Bertely, 2002: 48), pues permite un acceso profundo a la realidad social y al desenvolvimiento del mismo observador, en tanto predispone la exigencia de tomar distancia para percibir y valorar las propias modificaciones impuestas al escenario observado.

3.3 Dispositivos para la adquisición y construcción de datos significativos.

El ejercicio de recuperación de los elementos suficientes para hacer una lectura de la realidad exige plasmar gran cantidad de información que da cuenta de las acciones de los sujetos y de sus propias representaciones sobre su vida social. Tal exigencia nos remite a la implementación de instrumentos adecuados que potencien la posibilidad de construir datos fiables.

Los instrumentos de investigación privilegiados en la fundación del trabajo etnográfico, útiles para la triangulación, de acuerdo con Bertely (2002), son entre otras fuentes de información, los registros de observación y las entrevistas.

3.3.1 El reto de observar y plasmar la emergencia de la realidad en un tiempo similar.

Afianzamos nuestra memoria en relación a lo observado, por medio de un registro de observación, que implica un dominio de ciertas habilidades como escribir, codificar, graficar, sintetizar, etc. en sincronía con la emergencia de las acciones. El acto de observar y plasmar la emergencia de la realidad, debe ocurrir un tiempo similar.

El registro exige además, un ejercicio de memoria para ampliarlo en un momento posterior a la propia ocupación de observar. Para este fin utilizamos la videograbadora, que nos dota de múltiples elementos que escapan a la percepción del observador, pues reproduce fielmente –por lo menos lo que el foco de la lente puede alcanzar– en un momento posterior a los hechos, permitiendo una exploración exhaustiva de la escena en cuestión. Aunque la presencia de la videograbadora implica una modificación de la escena, las relaciones en el salón de clases no cesan, estas continúan fluyendo y el uso de la videocámara ha llegado a significar un agregado

más a la observación *in situ*, al poder recuperar en repetidas ocasiones la misma escena y someterla a una lectura más minuciosa.

3.3.2 La entrevista: una relación dialógica entre el investigador y el sujeto de la investigación.

La entrevista es una herramienta que permite una comunicación interpersonal y elimina la posibilidad de cosificar al sujeto, en la medida en que su determinación ocurre a través de una relación dialógica entre el investigador y el sujeto de la investigación. Posibilita aclarar de inmediato la interpretación errónea de parte del investigador y resuelve la imposibilidad de interpretar todo lo que el entrevistado expresa, al tener la opción de interpelarlo en formas diferentes sobre aquel contenido que no ha sido clarificado.

La entrevista en el trabajo etnográfico, "...es un instrumento de investigación que requiere ser diseñado de acuerdo con nuestra pregunta de investigación" (Bertely, 2002: 50). Por lo que la información obtenida por este medio, es un elemento fundamental en el proceso de triangulación, al dotarnos de categorías sociales que portan los significados de las acciones de los sujetos, frente a los elementos que los registros de observación nos dan como resultado de su análisis y frente a las categorías teóricas dadas.

La realización de la entrevista exige una serie de habilidades del entrevistador, para garantizar que el flujo de la conversación abra la posibilidad de un discurso amplio que permita comprender el sentido y el significado que el entrevistado pone en juego a través de su lenguaje.

3.4 El interés de los actores sobre el objeto de investigación: una puerta de entrada al campo.

En el momento en que vimos una posibilidad concreta, de ingresar al espacio de formación en el programa de Maestría en Investigación de la Educación, –mismo que nos permitió realizar la presente investigación– iniciamos ciertos compromisos a nivel profesional con la Escuela Primaria que nos concedió el permiso para realizar el trabajo de campo.

Así, después de una reflexión profunda en relación al problema educativo que habría de convertirse en objeto de investigación a lo largo de los dos años que comprende la maestría, durante el curso propedéutico, iniciamos pláticas con los maestros implicados en la labor de observación durante el trabajo de campo. Les planteamos, que el interés de la investigación

estaba centrado en recuperar elementos de su propia labor y el impacto de esta en la formación de la identidad de los alumnos. Su respuesta fue positiva, argumentaron que la problemática a estudiar les parecía muy acertada, incluso plantearon la posibilidad de que, después de terminada la investigación, impulsáramos una intervención en la que estaban dispuestos a colaborar.

Este fue un primer momento que representó para mí, una gran satisfacción porque no sólo tenía las puertas abiertas para realizar la investigación, sino que además contaba con el apoyo incondicional de los compañeros. Pese a esto, desde ese momento comencé a tomar distancia en el sentido de tratar de interpretar la realidad escolar sin pretender ser uno más de ella, pues el acercamiento al círculo de discusión en la maestría posibilitó la adquisición de algunas herramientas que nos permitieron extrañarnos de una realidad que creíamos conocer.

Cuando ingresamos a la maestría, nos reunimos con el propósito de solicitar formalmente el permiso para comenzar a hacer el trabajo de campo, en este momento argumentamos que no teníamos la intención de fiscalizar el trabajo del maestro, que ciertamente nuestra pretensión estaba centrada en estudiar la formación de la identidad de los alumnos desde la práctica docente, pero que nos encontrábamos interesados en hacer un análisis separado de la emisión de juicios de valor. Es decir, que la realidad está allí y no es ni buena ni mala, por lo que nuestro papel consistía en comprender e interpretar esa realidad tal cual.

Confirmado éste compromiso, procedimos con la entrega de los oficios –como un mero requisito administrativo– girados por el Instituto, para aclarar el motivo de nuestra estancia en la escuela, a la vez, era una petición formal para el ingreso a ella desempeñando una labor de investigación. Buscamos dos veces sin éxito al supervisor de la zona escolar, al final nos apoyamos con el asesor metodológico y con el director para que lo contactaran y pudiera firmar el oficio correspondiente, mismo que obtuvimos por conducto del director de la escuela.

Durante el recorrido por las aulas de clase, nuestra primera impresión consiste en reconocer la variedad de elementos valiosos que contiene la práctica de los maestros y la imposibilidad para los mismos, de reconocer dichos elementos. Comprendimos que existe en cada aula una creación muy particular donde cada momento, cada acto, cada expresión tiene un mensaje especial.

Para observar las actividades, los mecanismos y los recursos que el maestro emplea, así como la interacción generada, relacionada con la formación de la identidad de los alumnos; utilizamos un diario de campo donde recuperamos toda la información posible sobre lo que hacen y dicen los sujetos. Además nos apoyamos de una videocámara para los momentos de mayor interacción, que es donde pueden escaparse muchos eventos especiales a la mirada y sobre todo a la lentitud de la mano al escribir los sucesos de la realidad que pasan tan apresuradamente.

Así, el uso del video nos permitió una ampliación de la observación mucho más detallada, incluso nos enterábamos, de que en ocasiones lo que escribíamos, era ya una interpretación de lo dicho. Con el video pudimos corregir algunas imperfecciones de esa naturaleza, además captamos algunos otros eventos que acontecían cuando nuestra mirada estaba puesta en algo particular.

Durante la observación, siempre pedimos permiso con anticipación a cada uno de los maestros, tres de ellos, que ya tienen entre 15 y 25 años de servicio expresaban que era su primera experiencia de tener un observador en su aula, que ni siquiera habían tenido una visita de parte del director o el supervisor. Comentaron que enfrentaron nuestra presencia con ciertas dificultades.

Cabe aclarar también, que nuestra presencia en los salones de clases no estuvo calendarizada y ese fue un acuerdo con los maestros; debido a que argumentamos que no teníamos interés de encontrar una sesión preparada para la observación o una “realidad simulada” (Rodríguez, 1999: 103), por el contrario, nos inclinamos por las situaciones de la vida cotidiana de la escuela. Por lo tanto, el maestro se enteraba de nuestra visita, por la mañana, en la dirección que es el lugar donde registran su asistencia.

Lo antes enunciado, no significa que el desarrollo de las actividades no se haya visto alterado con nuestra presencia; al contrario, el hecho de que yo no sea ningún extraño para los maestros, ni para los alumnos, implicó que en repetidas ocasiones los alumnos o los maestros buscaran interactuar conmigo saliéndose a veces de la lógica de las actividades programadas.

Aunque, pronto nos dimos cuenta de que esos acercamientos potenciaban otras formas de acceder a los sujetos, debido a que el diálogo establecido detonó el reconocimiento de muchas situaciones que no hubiesen sido posibles fuera del papel como investigador.

Realizamos la observación, con el fin de reconocer la realidad social vivida dentro de las aulas de clase de la escuela primaria, para interpretar la manera en que la práctica docente tiene impacto en la formación de la identidad de los alumnos. De esta forma recuperamos significados, creaciones, recreaciones y actuaciones, etc. forjadas en los salones de clases, que pueden ser elementos fundantes de la identidad. Esto nos ayuda a tener una comprensión directa de la naturaleza del propio fenómeno investigado.

Para fines de recuperar el resultado de las 12 observaciones⁸, sistematizamos la información en un cuadro⁹ que consta de algunos datos generales y nos permite hacer evidente la relación dialógica durante el trabajo en el grupo, anotando lo que hacen y dicen los actores en momentos simultáneos o sucesivos.

Realizamos además, siete entrevistas¹⁰ a maestros de la escuela, para lo cual también hubo un proceso de negociación, donde hicimos manifiesta la finalidad de escuchar de viva voz su opinión sobre algunos temas fundamentales relacionados con la identidad de los alumnos y con su propia práctica.

Después de elaborar una guía para realizar la entrevista abierta y de haber preparado el espacio físico para realizar las entrevistas, la primera dificultad a la que nos enfrentamos, es la falta de experiencia para mantener en pie la conversación durante la entrevista, es decir, debido a que no sabemos la dirección que la conversación tomará, no pueden prevenirse ciertas situaciones. Por ejemplo, una respuesta demasiado corta a una pregunta que había creído que generaría una amplia respuesta o simplemente en algunas ocasiones, las respuestas del entrevistado son tan impredecibles como contrarias a la propia opinión sobre el tema, es en ese instante cuando la situación se torna tensa, al no encontrar las palabras adecuadas para reanudar la comunicación ante tal sorpresa.

⁸ La observación se realizó en lapsos de 4 horas y media aproximadamente, que es la jornada que el maestro dedica a dirigir las actividades de aprendizaje.

⁹ Ver anexo No. 1.

¹⁰ Ver ejemplo en anexo No. 2.

El uso de la videocámara –con el permiso de los entrevistados– fue un recurso fundamental que nos permitió rescatar fielmente sus palabras y expresiones, de manera que con eso pude ampliar los registros realizados durante la propia conversación.

Además, realizamos cuatro entrevistas colectivas con alumnos de sexto grado, la primera acontece en una oportunidad, en la que nos encontramos a solas con el grupo, mientras la maestra llenaba los certificados en la dirección de la escuela. Fue una entrevista no estructurada que detonó una participación muy activa en la que los alumnos expresaron de forma libre, su experiencia frente a la práctica del maestro y frente a sus propias prácticas.

Las otras tres entrevistas fueron planeadas con anticipación. Para tal efecto, elaboramos un guion de entrevista considerando la serie de elementos percibidos durante la observación, cuyo significado era necesario aclarar. Seleccionamos los informantes en relación al desempeño que mostraban –pues durante las observaciones nos habíamos percatado de que la relación entre el maestro y los alumnos se halla definida por este factor–, los titulares del grupo realizaron la selección de tres alumnos de alto rendimiento, tres de bajo rendimiento y tres de mediano rendimiento.

Si bien, este criterio de selección posibilitó aproximaciones a algunos contenidos detectados mediante la observación, también obtuvimos grandes sorpresas al escuchar los puntos de vista tan divergentes entre los de alto y bajo rendimiento, respecto de sus maestros y compañeros, así como algunos signos de apatía de parte de los de mediano rendimiento.

Cabe aclarar, que implementamos la estrategia de la entrevista colectiva, debido a que los primeros intentos de entrevista individual que hicimos con algunos alumnos, no fueron funcionales, estos se cohibieron y no expresaban con naturalidad sus opiniones sobre ciertos asuntos.

3.5 El análisis, un proceso inductivo.

El análisis etnográfico es un proceso inductivo iniciado en la observación, su finalidad consiste en describir el sentido y los significados por medio de una minuciosa interpretación de lo que dicen y hacen los sujetos en el escenario observado. La característica principal de este análisis, es que da cuenta de una realidad social en un tiempo y espacio determinados, sus resultados sólo

hablan de esa realidad, es decir, no tienen la pretensión de generalización para poder hablar de otros contextos.

El análisis es un proceso cíclico que comienza en el momento del registro y la sistematización de los datos, moviéndose hacia un proceso más riguroso de análisis –propio ya de los datos–, en el cual, si tenemos que señalar un momento de conclusión, tendría que enunciarse apelando al carácter dialéctico del propio análisis como un momento de cierre y apertura que propicia justamente el movimiento de construcción ascendente.

En el afán de cuidar que la emergencia de los conceptos y las categorías obedezca a un proceso inductivo, de modo que sean el reflejo fiel de los datos y no aparezcan como términos definidos con antelación, para someter a ellos los indicadores, –como puede suceder de manera irresponsable en un trabajo de esta naturaleza– realizamos el proceso que describimos a continuación, distinguiendo algunas fases integradas de acuerdo con las necesidades del mismo proceso.

3.5.1 De las inferencias a las situaciones generales emergentes.

En los registros de observación¹¹, marcamos de color rojo los segmentos de diálogos o descripciones relacionadas con la identidad de los alumnos, los procesos que el maestro propicia o propiamente los nacen en la interacción. En seguida construimos las primeras inferencias, consideradas aquí como conclusiones que derivan de un trabajo interpretativo del propio dato.

En este caso, las inferencias no están limitadas a dar un nombre inmediato a la situación, tratamos por el contrario, de que la inferencia sea un trabajo ampliamente interpretativo que nos aporte una visión más completa de la situación observada. De esta manera, construimos el dato sin generar una ruptura con el contexto, es decir, en este caso, la teoría no entra en lugar del dato empírico, mucho menos lo contamina, hay más bien una relación dialéctica entre estos dos elementos, que abren la posibilidad de construir el dato en torno a un momento analítico, más que sintético.

En una primera exploración y lectura de los registros de observación, aún con una visión hasta cierto punto ingenua sobre lo que implica el análisis, avanzamos con nuestras primeras

¹¹ Ver anexo No. 3 (En este, seleccionamos el comienzo de una clase de historia, para dar cuenta del inicio del proceso de análisis de los registros de observación).

inferencias y, dado que desde la revisión de los primeros datos, teníamos ya algunos signos por dónde transitar, comenzamos a identificar algunas situaciones relacionadas con nuestro objeto de investigación que aumentaban en volumen comenzando a desafiar nuestra memoria. Por esa razón, preferimos hacer una lista de ellas y les llamamos “Situaciones Generales Emergentes”. Estas, son enunciados que contienen ideas generales surgidas del análisis de aquellas situaciones observadas que dieron lugar a las inferencias; se perfilaban como posibles datos significativos por ser recurrentes o por ser fundamentales para dar respuesta a las preguntas planteadas.

3.5.2 Construcción de indicadores y conceptos, sus relaciones y diferencias.

Durante el avance en la revisión de las observaciones, fuimos afinando nuestra capacidad para dialogar con los datos, para hacerles preguntas más precisas y específicas que pudieran darnos la posibilidad de hacer una descripción más cercana a su realidad; fuimos también, identificando y recuperando algunas nociones integradoras de otras situaciones más particulares; como por ejemplo, nos dimos cuenta que la vigilancia de los alumnos tiene relación con el ejercicio de control del maestro.

Esto dio lugar a la necesidad de elaborar una primera matriz integrada por dos columnas, en la primera aparece las “Situaciones Generales Emergentes” que incluyen una serie de situaciones que comenzaban a relacionarse entre sí; en la segunda, las situaciones particulares, percibidas como una serie de casos específicos que comenzaban a tomar relevancia por emerger de forma reincidente.

De manera simultánea, el avance relacionado con la elaboración de las inferencias y nuestra tabla, comenzaron a transformarse sistemáticamente. De modo que algunas de las situaciones generales emergentes paulatinamente fueron tomando la forma de conceptos, al reducirlas a expresiones más cortas que tuvieron la capacidad de integrar un mayor espectro de situaciones particulares; mientras otras tomaban el lugar de situaciones particulares (indicadores), asociados a su vez con otros que seguían emergiendo en las subsecuentes lecturas. Dicha transformación obedece a la permanente búsqueda de relaciones entre los indicadores y las nociones que integramos como conceptos.

3.5.3 Emergencia de las categorías empíricas y sus conceptos.

En la siguiente etapa de este proceso –que tiene como base la intensa lectura de los datos– fue necesaria la elaboración de otra tabla que contenía ahora una columna más a la izquierda, en cuyo encabezado aparece la denominación de posibles categorías empíricas. Esta tabla simplifica la serie de conceptos manejados en la anterior, posicionando algunos como parte de las posibles categorías empíricas, mientras otros aún se consolidaban como tales. Las categorías empíricas son palabras que abarcan a una serie más amplia de conceptos.

Vale aclarar que, mientras esta tabla comienza a organizarse sistemáticamente, también elaboramos la agrupación de fragmentos de las observaciones relacionadas con la misma noción; para esto, atribuimos una clave para cada uno de los registros de observación, misma que aparece identificando a cada fragmento de la observación.

Estos fragmentos de observación destacan por ser el pretexto para la construcción del dato, que agrupado con otros de la misma naturaleza, dan lugar a un indicador en nuestro proceso de construcción de conceptos y categorías. Así, en cada grupo de fragmentos podemos encontrar las distintas nociones que integran a un concepto. Este proceso hizo necesaria la construcción de ficheros cuya organización da cuenta de: en la primera columna, lo que hace y dice el maestro; en la segunda, el discurso de los alumnos; en una tercera, aparece nuestra inferencia.

Este ejercicio nos da la posibilidad de ampliar y consolidar algunas nociones, de descartar otras que no son sobresalientes y afianzar algunos nombres de posibles categorías o conceptos que aún no están nombrando lo que los indicadores exigen.

3.5.4 La concreción de categorías, subcategorías y conceptos.

Dentro del trabajo de análisis y sistematización de los datos figuran también, de una manera distinta, aquellos elementos que fueron recuperados a través de las entrevistas; estos, fueron revisados en la recta final del análisis, pues nuestro interés estuvo situado en la localización de los sentidos y los significados que los propios actores (maestros y alumnos) le otorgan a su actuar cotidiano. Su punto de vista es fundamental para nuestra descripción, pues incorpora la posibilidad de establecer un diálogo directo, que funciona en un recurso para el proceso de triangulación a la hora de construir nuestro texto etnográfico que da cuenta de nuestros hallazgos.

Ya reunidas las categorías y conceptos que daban cuenta, tanto del hacer cotidiano de los actores como de su reflexión sobre su propio hacer, procedimos, en medio de un arduo trabajo, a la búsqueda de relaciones entre las posibles categorías, conceptos y sus respectivos indicadores. Después de agrupar y desagrupar todos los elementos de la tabla de muchas maneras distintas tratando de encontrar respuestas lógicas a nuestras preguntas de investigación, sin dejar de recuperar los datos adyacentes que a su vez fueron significativos, llegamos a la integración de una última tabla¹², en ella exhibimos la forma en que damos respuesta a las preguntas iniciales de la investigación.

En primer lugar, planteamos dos actividades fundamentales en la práctica docente que promueven la formación de la identidad: el control y la orientación; la primera es una estrategia para condicionar la libertad de los alumnos, la segunda implica la definición del rumbo que toma el proceso de formación que el maestro promueve.

En segundo lugar, aparecen los procesos que el maestro moviliza en torno a las dos categorías enunciadas que aparecen como transversales en el texto etnográfico. El maestro controla a través de, un sistema de vigilancia y una serie de amenazas; orienta también la formación de los alumnos mediante explicaciones y órdenes. Además, utiliza el trabajo y la calificación como mecanismos para formar la identidad de los alumnos, por medio del acto de calificar genera una serie de clasificaciones que los instala en el marco de una imagen determinada.

En un tercer plano realizamos el tratamiento de una serie de conceptos que figuran como los medios por los cuales el maestro llega a movilizar los procesos antes enunciados. En el control, las reglas y la asignación de un lugar para cada alumno, hacen posible la existencia de amenazas y del clima de vigilancia; por su parte, dentro de la orientación, la explicación utiliza como medios, los procedimientos convencionales, las frases cortadas y la recapitulación; del mismo modo, el trabajo se constituye con objetos como el trabajo dirigido-grupal, el trabajo individual y el trabajo en equipo; por último, el ejercicio de calificar para clasificar, usa como medios una serie de señalamientos que terminan siendo las legítimas caracterizaciones del ser de los alumnos.

¹² Ver anexo No. 4.

3.6 De la construcción metodológica al texto etnográfico.

El proceso de apropiación de los significados como formas culturales concretas, en un ambiente de interacción social como el que ocurre en los salones de clases, situado en un espacio y en un momento histórico concreto, asegura una densa experiencia, misma que, acompañada de elementos teóricos suficientes, genera nuevos conocimientos sobre la realidad en cuestión.

El proceso de construcción metodológica da lugar justamente a la generación de una serie de categorías sociales definidas por la configuración de una amalgama con las categorías analíticas dentro del texto etnográfico para dar sentido a la realidad. Las categorías que han emergido del trabajo de análisis integran los siguientes capítulos, como la serie de hallazgos que podemos exhibir en forma de un texto etnográfico.

Hemos adjetivado como etnográfica a nuestra descripción, porque es el resultado de una serie de procesos de orden metodológico que portan de forma implícita una visión procesual, es decir, que implican situarse en distintos niveles para la reconstrucción de una trama de significación. Así nos situamos dentro de los tres niveles de reconstrucción epistemológica que Bertely (2002) pondera como necesarios. Al explorar el salón de clases en el plano de la vida cotidiana, hemos incursionado en lo que dicen y hacen los actores, abordando también el sentido que para ellos tienen sus propios actos; esto nos sitúa en el primer nivel de reconstrucción. Tratamos además, de dar cuenta de la estructura social conformada a partir de los modos y medios de clasificación existentes en los salones de clase, con lo que abordamos los procesos sociales y estructurales que intervienen en la configuración de la vida cotidiana, esto nos ubica en el segundo nivel. Y al explicitar quiénes y bajo qué circunstancias producen el discurso dominante, así como la forma en que cada actor sirve a los fines estructurales del aparato de control en los salones de clases; nos ubicamos en el tercer nivel de reconstrucción epistemológica.

El arribo a dichos niveles, permite explicitar la propia complejidad de la realidad en un texto etnográfico. Éste está integrado desde diferentes referencias teóricas que, en correspondencia con cada uno de los niveles de reconstrucción epistemológica explicitan el carácter socio-antropológico del enfoque de nuestra construcción.

3.6.1 El discurso en las aulas de clases y el sentido para los actores. Una dilucidación desde la teoría de la vida cotidiana.

Afianzamos la penetración en el primer nivel de reconstrucción epistemológica en la integración de los hallazgos, en la medida en que nos centramos en los objetivos de la investigación. Estos nos orientan hacia la captación de los recursos y mecanismos que el maestro pone en marcha para formar la identidad de los alumnos. Los recursos y mecanismos, son justamente las características específicas de las objetivaciones genéricas en-sí, es decir, por un lado el lenguaje y el mundo de los objetos son los medios fundamentales para la actividad que emerge en la vida cotidiana, por otro, el mundo de los usos es justamente el cúmulo de contenidos procedimentales que constituyen también, dicha actividad. Por lo tanto, podemos decir que el presente texto etnográfico se afirma dentro de la teoría de la vida cotidiana porque atiende al "...conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 1994: 19).

La presencia de los alumnos en los salones de clases implica tal reproducción, ellos han de apropiarse de los sistemas de uso y de los sistemas de expectativas que confluyen en las condiciones concretas de estos espacios para conservarse en el modo necesario y posible, aunque tal apropiación no es el resultado de la acción vertical que, como en otro tiempo, se creía que ejercía el currículum como fuente única movilizadora de la dinámica interna de las aulas.

Desde la teoría de la vida cotidiana damos cuenta de aquellos elementos repetitivos, expresamos cómo llega el acto, a cobrar un carácter de regla y la manera en que está presente la simplificación de la diversidad de procedimientos inclinándose hacia el economismo. Estos tres elementos son características comunes de las objetivaciones genéricas en-sí.

Lo cotidiano surge en el conjunto de actividades producidas en los salones de clases como resultado de las objetivaciones de los individuos; tales actividades tienen como base aquellas experiencias personales y sus interiorizaciones en un proceso comunicativo; su naturaleza oscila entre las determinaciones y la libertad; sin embargo, "...la nueva y libre individualidad puede darse solamente allí donde las relaciones establecidas no son los límites para el hombre, sino

obstáculos que hay que superar continuamente” (Heller, 1994: 51); así, la indeterminación es la característica fundamental en el proceso de construcción de la identidad.

El análisis hecho desde esta teoría, surge bajo la premisa de que “...sólo se tiene una imagen completa analizando la totalidad de la estructura social, no al hombre singular” (Heller, 1994: 50), pues en la vida cotidiana, este, al no poder apropiarse al máximo de la cultura y al no objetivarse como genérico desde la toma de conciencia de la humanidad, sus objetivaciones no pueden ser representativas de esta última; por esta razón, los procesos de construcción de la identidad de los alumnos en el aula, son interpretados desde las estructuras que entre ellos y en ellos se consolidan durante la interrelación generada a partir de la orientación que le imprime la práctica docente a ese escenario.

3.6.2 Una revisión de la recreación del texto legítimo.

El tercero de los objetivos particulares que mueven esta investigación nos sitúa en el plano de las interacciones sociales, en su abordaje hemos encontrado que la práctica docente está cimentada en el control de dichas interacciones. Esta es una categoría transversal en nuestro texto etnográfico, por medio de la cual, dilucidamos el carácter de las relaciones sociales y estructurales del salón de clases a través de la comprensión de los modos y los medios de clasificación existentes. Esto nos sitúa en el segundo plano de reconstrucción epistemológica, que consiste en el abordaje de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la generación de la vida cotidiana.

Desde el control, distinguimos el salón de clases como un escenario signado por relaciones de poder sostenidas en una estructura que termina por dar sentido a las acciones de los individuos a través de la dotación y construcción de conocimientos prácticos que obedecen a una serie de reglas impuestas.

Este ángulo de reconstrucción encuentra filiación en la teoría del control simbólico de Bernstein (1998), en ella captamos el papel de la escuela como reproductora de las relaciones jerárquicas de clase social. El control simbólico es un proceso pedagógico por medio del cual la escuela logra desconectar su jerarquía interna de éxito de las jerarquías de clase social exteriores a ella por

medio de un discurso mitológico. A través de esta teoría comprendemos cómo las relaciones de poder se transforman en discurso y éste a su vez, en relaciones de poder.

La práctica del maestro está cimentada en el ejercicio de un código elaborado que es universalista, no depende del contexto y está enmarcado en el ámbito de la reproducción del control simbólico. El poder que fluye en la clasificación –que ocurre entre las relaciones de las categorías del discurso– por medio de reglas de reconocimiento, permite a los individuos reconocer el carácter especial del contexto de interacción. Mientras tanto, los principios del control traducidos en valores de enmarcamiento actúan de forma selectiva sobre las reglas de realización, estas a su vez, regulan el modo de unir los significados para crear un texto legítimo.

En el aula, producen un texto legítimo cuya plataforma es el control –actividad imprescindible de la práctica docente–, lo que posibilita el flujo de una relación anticipada por el maestro. De esta forma, su práctica sólo puede ser sobresaliente cuando es capaz de anticiparse a las acciones de los alumnos frente a las circunstancias que él mismo les plantea. El texto producido fuera de la lógica prevista, es relativizado en torno a las reglas y reencausado por medio de una relación de vigilancia o en su defecto, a través de amenazas que pueden ser la síntesis de las condiciones de legitimidad del texto.

3.6.3 Un acercamiento a las normas, creencias y valores no declarados en el salón de clases.

En un esfuerzo por enunciar aquellas actividades, mecanismos y recursos que el maestro pone en juego a la hora de realizar su práctica, – más marcados por el toque personal que le otorga a su labor y por las manifestaciones de los alumnos, que por las exigencias del currículum oficial–; construimos una segunda categoría transversal –la orientación– en el contexto del currículum oculto, comprendido como “...un conjunto de normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 2008: 72).

Al explicitar quiénes y bajo qué circunstancias producen el discurso dominante, así como la forma en que cada actor sirve a los fines estructurales del aparato de control en los salones de clase, nos ubicamos en el tercer nivel de reconstrucción epistemológica en tanto nos insertamos

tratando de comprender la situación política que define las relaciones culturales en el aula y las posibilidades e imposibilidades que estas llegan a detonar para los actores involucrados.

Penetrar en lo oculto implica pues, comprender a través de los actos manifiestos y del significado que el propio actor le otorga a su hacer, cómo surgen esas categorías sociales que gobiernan su vida en el salón tomando la forma de normas, creencias o valores.

De ahí que, en la labor de dar contenido a las categorías y conceptos, nos ocupamos en explicitar, apoyados en Freire (2010), desde la crítica a la concepción bancaria de la educación, cómo la práctica docente vende la idea de transformación cultural por medio de procesos de formación que imponen una visión del mundo a través del habla, misma que no es una práctica de diálogo, porque no propicia el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo; es más bien una pronunciación de unos para otros, con ella el maestro favorece la formación de un pensar ingenuo que promueve la acomodación, negando el pensamiento crítico.

La práctica del maestro aparece en medio de un discurso que oculta aquellas acciones rutinarias sostenidas en relaciones de dominación, donde el educador es un agente indiscutible cuya tarea es llenar a los educandos con el contenido de su narración. Ante este panorama, la condición de posibilidad que sostiene nuestra visión, se sitúa en la concepción problematizadora de la educación, misma que plantea la relación entre los alumnos y el maestro como un proceso dialéctico en el que ambos se educan.

CAPÍTULO IV

**EL CONTROL. UNA PRÁCTICA QUE MODELA LAS RELACIONES
PARA ESTABLECER UN ORDEN**

Introducción

El maestro es –en el aula– la persona que ha recibido poder a través de un nombramiento que lo legitima como la autoridad, “...el control del acceso al lugar se realiza mediante la selección de los agentes que han sido pedagogizados” (Bernstein, 1998: 61). Pese a eso, la verticalidad del poder es suspendida en cuanto el maestro interactúa con el grupo de alumnos –que espera atento para identificar aquellas posibilidades explicitadas en el proceder del maestro–, para hacer evidentes sus potencialidades como sujetos libres de determinar ese espacio. Es precisamente en este proceso de relaciones determinadas e indeterminadas, donde surge como necesario el ejercicio del control.

La práctica docente, tiene como base una serie de categorías establecidas institucional y culturalmente, integradas como un todo en el ejercicio del poder; su determinismo se manifiesta en un clima de relaciones modeladas. “Un modelo de actuación, de práctica y contexto pedagógicos concede interés a un resultado específico del adquiriente y a destrezas específicas necesarias para la producción de este resultado, ya sea texto o producto concreto” (Bernstein, 1998: 73); es decir, existen ciertos modos legítimos para actuar, pensar y expresarse dentro del salón de clases, que funcionan como piezas fundamentales del control que ejerce el maestro.

Por medio de dicho ejercicio, el maestro “...establece las formas legítimas de comunicación” (Bernstein, 1998: 37); sin embargo, la legitimidad del contenido de las categorías y sus límites, así como la producción de un el discurso adecuado, son elementos construidos en el escenario específico del salón de clases.

Así, el control en el aula es una tarea que, si bien está enfocada hacia la conservación o construcción del poder, en la práctica, no parece tratarse de una actividad que deliberadamente gire en torno a la limitación de la libertad de los alumnos.

El presente capítulo está dedicado al análisis de la categoría de control, para tal fin, realizamos una descripción de algunos rasgos de la misma, explicitamos los modos –las amenazas y el sistema de vigilancia– útiles para el maestro a la hora de imponer dicho régimen y damos cuenta

de la manera en que, a través de dichos mecanismos y por medio de recursos como la asignación de un lugar para cada alumno, el maestro llega a instaurarlo como una necesidad.

4.1 El control, una estrategia para la libertad condicionada.

En este régimen, las reglas son el recurso privilegiado para imponer cierto tipo de valores, pues es frecuente la promoción de la reflexión acerca del peligro de violentarlas; en consecuencia, los alumnos deben pedir permiso o avisar para hacer cualquier actividad. Necesitan que su trabajo o sus actos sean revisados o legitimados por el profesor. Así, éste logra crear la necesidad de control en los alumnos, es decir, ellos sienten la necesidad de ser controlados; por lo tanto, esta situación es una de las bases para promover la formación de su identidad, donde predomina la heteronomía.

El control, es un elemento relacionado con el ideal de disciplina forjado en la acción de los maestros y alumnos. Porque la experiencia les enseña que donde existe disciplina, el desarrollo del trabajo es posible; así, los esfuerzos del maestro están orientados hacia este fin y en apariencia, los alumnos terminan por admirar a aquel maestro que hace posible ese clima.

El control es una actividad, en torno a la cual gira la práctica docente con el objeto de que el desempeño de su tarea resulte más eficaz. Es una práctica que realiza el maestro en el afán de hacer posible el entendimiento ante una diversidad de gustos, deseos, intereses, creencias e ideologías que cruzan el ámbito del salón de clases. Esta actividad no es tan explícita a la hora de revisar la práctica del maestro, puede verse subsumida en su calidad de un medio para el logro de los aprendizajes que cotidianamente promueve.

Esta actividad es determinante dentro de un proceso de formación, ya que el límite del mismo no es la instrumentación de técnicas de enseñanza y de aprendizaje, tampoco debe confundirse con la cantidad de aprendizajes acumulados en la memoria de los alumnos. El modo en que opera el control en el aula de clases, define los procesos de formación construidos en cada uno de los alumnos, asimismo define la construcción de su identidad.

No es una actividad ingenua, porque atiende las consecuencias inmediatas relacionadas con los resultados de aprendizaje. Aunque algunas veces tampoco es consciente, por ser una construcción

histórica cuya naturaleza cotidiana no permite la toma de conciencia, debido a que no es una actividad manifiesta en el plan de trabajo de los maestros.

Cuando en la entrevista, cuestionamos al maestro sobre la libertad de sus alumnos, él expresa: “...pero ellos agarran el marcador y tienen la libertad de hacer lo que quieran, siempre y cuando haya trabajo; primero trabajo, luego trabajo y después trabajo” (RAN1B/30072011). Esta expresión, denota la existencia de un velo muy delgado entre las acciones emprendidas por parte del maestro con el afán de promover el proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellas relacionadas con el control propiamente dicho, las cuales permiten al maestro, conservar el poder que lo mantiene dirigiendo, por lo que es común encontrar más tareas que apuntan hacia este último propósito hasta el grado de confundirse con él.

Dentro de este análisis encontramos que los maestros asocian los problemas de aprendizaje y el bajo rendimiento con aquellos actos de los alumnos que contravienen a sus decisiones; estos casos problemáticos están relacionados con el grado de control que el maestro pueda imponer para “encausarlos a lo que se trae planeado”¹³. En la charla establecida dentro de una entrevista, conversando sobre aquellos alumnos de bajo rendimiento, este maestro afirmó:

La educación es la que se trae de casa, aquí uno nada más la va moldeando, pero aquí la vienes a reflejar...¹⁴ Es lo mismo, el interés, los problemas que arrastran. A lo mejor uno dice: –Ese niño, es un niño que no tiene ningún problema. A lo mejor él no, pero en su casa él ve los problemas que hay, a veces ocasionados por muchas cosas, el alcohol, el exceso de trabajo, la falta de atención, que no tienen que comer... (SAL3A/01072011).

El control del grupo es percibido por los maestros –seguramente por influencia propia de los aportes de la psicología– como un problema sobre el cual es posible instrumentar una serie de pautas de acción basadas en una lectura de la realidad del propio grupo y a nivel individual, que pone especial énfasis en la interpretación de factores relacionados con el desarrollo evolutivo de los alumnos, el sexo, sus condiciones socioeconómicas, culturales y emocionales o incluso con cuestiones genéticas.

¹³ Utilizamos las comillas para citar expresiones relevantes de nuestros registros obtenidos del trabajo de campo.

¹⁴ En nuestros registros obtenidos del trabajo de campo, utilizamos los puntos suspensivos (...) para indicar pausas largas en el discurso.

Aunque esta exploración, es factible para fines del reconocimiento del grupo, su posicionamiento olvida de la responsabilidad del maestro, que al tratar con sujetos, tiene la obligación de colocarse en el lugar del otro; es decir, el control es una actividad que [se instrumenta para...] pero, no debe pensarse, por necesario, como un asunto que puede naturalizar los actos de los alumnos.

La definición de esta percepción, tiene relación con la necesidad de la escuela de "...desconectar su propia jerarquía interna de éxito y fracaso de la ineficiencia de la enseñanza que se imparte en ella y de la jerarquía externa de las relaciones de poder existente entre los grupos sociales fuera del ámbito escolar" (Bernstein, 1998: 29). El control entonces, no hace más que someter los actos de los alumnos para ocultar uno de los motivos de la existencia de la escuela que consiste en revestir de naturales, las relaciones de poder entre las clases sociales.

La conducta de los alumnos, es calificada como mala cuando esta no corresponde a la serie de normas que sostienen la actividad del control. El alumno es considerado un ser que reacciona ante ciertas circunstancias, pero no ante dicha actividad con todo lo que implica al condicionar la libertad, por ejemplo; Fontana (1992) afirma que mientras los alumnos, paulatinamente se dan cuenta de la necesidad de estructurar sus conductas personales y someterlas a ciertas restricciones, van mejorando sus posibilidades de integrar esos principios y restricciones a sus propias vidas; contrario a esto, pensamos que el ejercicio de la libertad de los alumnos no puede entenderse, en tanto gama de posibilidades, que devienen al haber presentado una buena conducta, esta es una mecánica de estímulo-respuesta donde la conciencia de los alumnos ocupa un espacio marginal.

Esta práctica la encontramos matizada de un benévolo intento de formar en valores, entre los que destacan, el respeto. Al maestro le interesa que este valor tenga una clara definición entre los alumnos, ponderando su persona como el ente que lo merece con mayor énfasis; así, este valor puede confundirse con sumisión y obediencia.

Cuando en las entrevistas, los maestros hablan de los problemas de control, nos remiten a "los hábitos que se traen de casa", han aprendido a asociar de esa manera los problemas porque es la psicología la ciencia que cruza en el ámbito educativo por estar presente en la tira curricular del

proceso de formación del maestro; así que, es esta la que dota de herramientas a los maestros para interpretar su realidad e instrumentar ciertas pautas de acción sobre la misma.

Es clara la desventaja de los alumnos frente a la figura del docente, quien ve la necesidad de mantener un clima de orden en el aula, cuya "...estructura típica es asimétrica; donde el docente inicia, dirige, controla..." (Rockwell, 1995: 23). Así, el alumno necesita pedir permiso incluso para realizar la tarea más elemental como: sacar punta, escribir la fecha, etc. o para satisfacer la necesidad más básica como: "ir al baño" o "tirarse un gas".

En la conversación con alumnos de sexto grado durante las entrevistas, al cuestionarles sobre lo que pasa en el salón con su libertad, encontramos la siguiente expresión: "Me paso trabajando y estamos encerrados siempre ¡sería mejor acostumbrarnos! pero todavía no" (CRIS04072011); donde percibimos que lamentan profundamente el hecho de tener que estar encerrados dentro del salón de clases; casi de manera irónica reconocen que deben acostumbrarse. Cris es un alumno que acepta ser enojón y bronquero, afirma que ha perdido la credibilidad de los maestros cuando trata de enterarlos de su situación, al ser víctima de apodos y malas expresiones.

El salón de clases, es un lugar donde deben permanecer. La obligatoriedad de la enseñanza básica está presente, comandada por el poder altruista del Estado para mantener a los alumnos dentro de sus salones durante la jornada de trabajo establecida, por lo tanto, la salida del salón implica un permiso que es concedido mediante una negociación. Hay que obtener el derecho de salir, por medio de méritos relacionados con los atributos del alumno ideal: sentado, cayado, cumplido, obediente, limpio, ordenado, etc.

4.2 La vigilancia: ¡no le pediste permiso al maestro!

El acto de vigilar privilegia la vista, mantener la mirada atenta hacia los demás es un asunto que ocupa gran parte del tiempo de la vida social, pero ¿por qué mirar a los demás? La vigilancia que hacemos del otro no es simple, transita entre una necesidad infinita de auto-reconocimiento¹⁵ y el

¹⁵ Consideramos que los sujetos necesitan de la presencia del otro para comprenderlo y en esa medida, pueden forjar una imagen propia.

juego de poder presente en las relaciones humanas. Saber más acerca del otro es un asunto que otorga poder sobre él.

El maestro ocupa un lugar central en la labor de vigilancia dentro del salón de clases, aunque no es necesariamente él quien vigila más, pues generalmente lo hace a través de los sentidos de sus alumnos. Una vez que ellos han aprendido el oficio de vigilar, la atención del maestro puede estar puesta en cuestiones específicas sobre el trabajo de enseñanza-aprendizaje –que es un ámbito de vigilancia más particular del maestro– mientras los alumnos informan lo que sucede o deja de suceder con cada uno de sus compañeros. En cada salón de clases tejen una red de vigilancia, en ella, toman un lugar cada uno de los estudiantes, incluso el que frecuentemente es convertido en “culpable” y que ocupa un espacio marginal en el salón de clases, es un vigilante experto.

Así por ejemplo, mientras el maestro demanda un trabajo individual: (–Lo van a hacer solitos); –precedido de la explicación dada en el afán de promover la apropiación del contenido–, los alumnos mantienen fija la atención en aquellos que intentan copiar. De modo que, la manifestación del reclamo: –¡tú copiaste! No implica necesariamente una construcción consciente del valor de la honestidad. Heller (1994) afirma que en el proceso de alienación, debido a que las esferas en las que se desenvuelven las personas, se hallan unidas; normalmente ni siquiera se dan cuenta de interiorizar sistemas de valores radicalmente distintos, los cuales coexisten después en la particularidad, en la más perfecta armonía. De este modo, el significado de la honestidad puede ser tan ambiguo, que al relacionarlo con el “respeto” hacia el maestro, queda desarticulado del contenido otorgado en otras esferas de la vida y pasa a ser un simple señalamiento.

Dichas protestas forman parte más bien, de un impulso que tiene por objeto en primer lugar, darle el mensaje al maestro de lo que está aconteciendo con respecto de la orden que le dio al grupo; en segundo lugar, ese alumno está buscando el reconocimiento del maestro para ocupar un lugar más cercano a él en el sistema piramidal de vigilancia.

Aunque, la vigilancia es un mecanismo que pocos alumnos logran entender, pues el maestro se interesa tanto en el orden del salón, como en los aprendizajes de los alumnos. Aquellos que logran entender esta dinámica, pronto llegan muy cerca de la cumbre de la estructura piramidal,

mientras la mayoría muestra interés por vigilar a sus compañeros o por obtener el mejor aprovechamiento.

Los alumnos intentan ganar un espacio cerca del maestro a sabiendas de que dicho espacio, no es un lugar en el que permanentemente puedan estar, porque al encontrarse cerca de él, son más vulnerables; por lo tanto, esa posición obtenida –para la mayoría– puede ser muy efímera.

En el salón de clases, encontramos vigilantes expertos de todo tipo, cuyo marco de referencia son los valores que el maestro pondera, de tal suerte que el respeto a su persona es el valor fundamental. Expresiones como: ¡no le pediste permiso al maestro! para ir a sacar punta al lápiz, para salir del salón o entrar, a la vez que legitiman la autoridad del maestro, aclaran para todos, el significado del respeto, de modo que buena parte de ese significado está definido por el grado de obediencia que los alumnos son capaces de practicar.

Los alumnos, señalan a otro cuando transgrede las reglas, sabiendo que en algún momento, un compañero señalará también su falta. Así, se constituyen como vigilantes-vigilados, atentos por ejemplo, a la honestidad, porque la verdad hacia el maestro es –entre otros valores– una condición necesaria en la escala gradual que coloca al respeto en la cumbre.

Durante la observación en el grupo de cuarto grado, encontramos un maestro que trata de recapitular –antes de abordar un nuevo contenido sobre los hechos de la historia de México– nombres de personajes, fechas y lugares, sin llegar a promover un análisis crítico; luego dos alumnos que recurren a la revisión del libro para contestar ante la ausencia de respuestas de parte de los compañeros; un segundo alumno que vigila atento y los pone en evidencia: –¡esos están viendo maestro! (en su libro). Los primeros que ante la mirada de reproche del maestro y una leve pausa en su discurso, responden: – ¡No es cierto, eres bien mentiroso! para contrarrestar la investida hacia su persona y sus actos. Tenemos pues, un maestro que tolera porque, a pesar de todo, ha recibido la respuesta que buscaba y un vigilante con un fallido intento de promover penalización.

Los vigilantes, buscan objetivarse adaptándose y señalando las transgresiones al marco de acciones autorizadas por el maestro. “Las objetivaciones genéricas en-sí exhiben un carácter de regla. La regla nace cuando hay <<adaptación>> es decir, cuando hay <<referencia>> a algo

cuya observancia es obvia y natural (no se percibe la repetición) que sólo se evidencia cuando se da una violación” (Heller, 1994: 254). El vigilante logra objetivarse, cuando su señalamiento es una valoración atinada sobre la eficacia con la que los compañeros son capaces de responder a las reglas explícitas del salón, cuando logra realizar la valoración de la adaptación de otro, a la diversidad de valores convertidos en reglas en un momento y situación dados.

La vigilancia, es un mecanismo mediante el cual los alumnos muestran actitudes solidarias con el interés del maestro, colocando al “culpable” –de inmediato– a disposición de su autoridad; de este modo, la posibilidad de defensa de parte del acusado es escasa debido a que, aquel que hace el señalamiento suele contar con testigos; por su parte, los que vigilan pronto tienen que actuar tácticamente sabiendo, a quién es conveniente señalar. Apuntan, tanto las situaciones que pueden tener importancia venial para el señalado, por ejemplo: ¡ella no se apura!, donde la pena procuraría mejorar su eficiencia en el trabajo; como aquellas que dan lugar a penalizaciones más duras que tienen la clara intención de evidenciar al compañero como: ¡va dice que le contestó a lo puro gorra!

Ser enfático y oportuno para hacer una acusación, son dos habilidades que los alumnos tienen que desarrollar para que su acusación tenga el efecto deseado, de esa habilidad depende el hecho de que, aunque el tipo de falta señalada halla sido considerada grave en otro momento, pase desapercibida y la palabra del que señala, sólo tenga el alcance de informar al grupo sin producir alguna reacción en el maestro, una mirada al “culpable”, por ejemplo, para desaprobando su comportamiento.

La vigilancia, es un modo de relación forjado en el salón de clases que apunta hacia la creación de un ambiente de convivencia hostil, con el cual el maestro logra reducir al máximo las posibilidades de empatía entre los alumnos, mismas que ponen en riesgo su posición como autoridad o por lo menos lo orillan a flexibilizar sus mecanismos y recursos de control. De modo que, si la empatía en sí –con lo que esta implica (sensibilidad hacia las emociones de otros)– representa un riesgo para el control; las relaciones basadas en el diálogo tenderían a desarticular por completo la estructura de control en la medida en que estas enfatizan la existencia de relaciones horizontales. El diálogo “...se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe,

de la confianza. Por eso el diálogo sólo comunica” (Freire, 2011: 100). El único poder que puede cruzar entre estas relaciones de diálogo, es el poder de la voluntad de vivir tal como lo afirma Dussel:

La voluntad-de-vida es la tendencia originaria de todos los seres humanos[...] [...]es la esencia positiva, el contenido como fuerza, como potencia que puede mover, arrastrar, impulsar.” “Si las voluntades pudieran *aunar* sus objetivos, sus propósitos, sus fines estratégicos, alcanzarían (sumando orgánicamente sus fuerzas como una “voluntad-de-vivir-común”) mayor potencia (Dussel, 2006: 23 y 24).

Esta perspectiva del poder desde las clases dominadas, nos ayuda a comprender la relación entre maestro y alumnos, debido a que la visión del primero, está centrada en la tendencia a dominar la voluntad de los últimos; en ella, la potencia de la voluntad de vivir en común se traduce en impotencia, porque la voluntad particular socaba el interés común.

En la impotencia vivenciamos un clima de desconfianza, el vigilante-vigilado no puede reconocerse frente al otro y en relación con él, porque esa relación de vigilancia y acusación los convierte en rivales. El acto de vigilar puede considerarse un acto consciente, porque el que señala una falta, seguramente ha estado en condición de acusado en algún momento. Pero, cuál sería el sentido de acusar, sino es el goce que provoca el poner al otro en esa situación.

Los reglamentos del salón, pueden parecer una tira de condicionantes cuyo único propósito radica en crear el ambiente necesario para el trabajo propio del aprendizaje; aunque, lo cierto es que están muy lejos de hacer explícitas todas aquellas reglas coactivas que operan en el sistema de vigilancia, su sistematicidad no puede tener un alcance tal que, para cada acto –con todas sus especificidades que conlleva– le corresponda una regla.

A cada regla corresponden muchos modos de transgredirla por lo que, el sistema de vigilancia tiene que ser infinitamente potente para responder o anticiparse a las reacciones de los sujetos frente a la regla impuesta. Este obstáculo metodológico hace explícitas las razones por las que el sistema de penalización que opera frente al acto de vigilar como un mecanismo, parece tan diverso –ante una falta que tiene la apariencia de repetirse del mismo modo– pues en la singularidad de un acto o de cada fenómeno social, está presente el mundo de las subjetividades.

Existen eventos que no pueden ser contables ni medibles, pero sí valorados, por lo tanto, el sistema se torna arbitrario al generarse desde la valoración única del maestro.

En la vigilancia del otro obtenemos un aprendizaje de él; saber cómo procedió a la hora de resolver un problema, cómo articuló una idea con otra o cómo hizo tal o cual maniobra para evadir una regla sin que los compañeros (vigilantes) no lo delaten ante la autoridad; saber cuál es ese privilegio que lo pone en ese lugar de poder. Son aprendizajes que ayudan a los alumnos a desplazarse entre la sensible red de vigilancia, con dispositivos ocultos activados con el más mínimo acto que no tenga un contenido que el maestro pueda calificar como normal.

Lo anterior, parece apuntar al hecho de que nada pasa en el salón, sin que alguien lo sepa; sin embargo, la red de vigilancia estandariza las miradas en la medida en que, lo que los alumnos vigilan es justo lo que el maestro quiere. Puesto el asunto en esta perspectiva, comprenderemos que no todo está controlado, pero debemos reconocer el peso que la dinámica tiene para estandarizar los actos de los alumnos.

El acto de vigilar llega a tal punto, que los alumnos optan por desempeñar esa labor, olvidando el trabajo. En el señalamiento que hacen varios alumnos de segundo grado, con respecto al acto de una compañera que lleva una goma de mascar en la boca, apreciamos el reclamo de la maestra intentando mediar la ocupación de aquellos entre esta labor y el trabajo mismo:

Aos¹⁶. Maestra, esta Adriana anda masticando chicle.

M¹⁷. Déjala, es que están cuidando a sus compañeros y no están cuidando lo que estamos haciendo (8GUA2B/06-05-2011).

Hay alumnos en los primeros grados, más dedicados a vigilar, pues no han encontrado el equilibrio entre esta labor y la ejecución de la tarea asignada, de tal modo que, la vigilancia representa un obstáculo que provoca la pérdida de atención sobre el objetivo del trabajo promovido por el maestro para el aprendizaje.

¹⁶ “Aos.” Se usa esta abreviatura, para hacer referencia a la participación de varios alumnos pronunciando la misma expresión.

¹⁷ La “M” mayúscula hace referencia a la participación del maestro o maestra en el diálogo con sus alumnos.

De acuerdo con las singularidades ya expuestas, el acto de vigilar puede interpretarse como un empoderamiento propiciado por el maestro, que brinda la posibilidad de tener decisiones propias en tanto, el alumno valora permanentemente los actos de los compañeros, siendo partícipe en la definición del castigo que ha de imponerse, procurando el aparente beneficio y progreso del grupo. El empoderamiento así, resulta como esa serie de actos concebidos en un estado de inconsciencia respecto del sentido de los mismos y de las repercusiones que están generando.

La red de vigilancia llega al exterior del aula de clases, donde toma un papel activo el director de la escuela y el padre de familia; estos confabulan en favor del maestro para que éste pueda ejercer su labor. En este sentido, un maestro en la entrevista reconoce que ante un problema de falta hacia las reglas que operan en su aula, hay una acertada intervención del director y el padre de familia.

Tenían muy de moda esas cosas de los chicles que consumen en el salón de clases y lo hacíamos de esa manera, incluso a veces les decía que trajeran uno, para que gastaran y le pidieran dinero al papá y para que supieran en qué lo iban a gastar, así el papá se daba cuenta que el hijo se portaba mal [...] [...] quién iba a querer comprar chicles para gastarse el dinero que les daban de casa. Y el papá se informaba, incluso venía, preguntaba dice... –mi hijo me pidió dinero que para esto. Le digo: – ¡Ah! pero no le dijo qué hizo. Dice: –No. Y ya entonces yo le explicaba delante de su hijo. Todavía hasta la vez estamos llevando a cabo eso (AMB6B/01072011).

Al dar cuenta de los actos que los alumnos manifiestan en el salón de clases –a los padres o al director–, el maestro se exhibe como un vigilante más. En este caso, apreciamos que no es un vigilante ingenuo, pues si bien el padre es la persona con más poder sobre el alumno por tener aún la facultad de aplicar castigos corporales –facultad que el maestro ha perdido–, no es sino una pieza más que ayuda a controlarlo. El maestro ha encontrado un recurso: atentar contra la economía familiar para lograr la colaboración de los padres.

Ante este panorama, queda preguntarnos, qué tipo de lectura hacen del otro en la escuela primaria para reconocerle en sus debilidades y sus virtudes. Sabiendo que ese, es el sujeto que han de superar, en tanto al vigilarlo y acusarlo lo han convertido en un rival.

4.3 La amenaza, una llamada de atención ante la imposibilidad de castigar.

Entre los mecanismos para ejercer el control, está presente la amenaza, manifiesta como un acto o palabra de parte del maestro o de los alumnos, que advierte la intención de dañar. Dicho daño anunciado, siempre es ilícito y aunque no existe la certeza de su cumplimiento, el que amenaza puede tener la seguridad de que ha causado miedo o inquietud en los alumnos amenazados.

Hoy, construyen leyes en nuestro país que pugnan por los derechos de los niños, por ejemplo, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su título segundo de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en el Capítulo décimo, art. 32, inciso G. dice que las leyes promoverán las medidas necesarias para que: "se favorezcan en las instituciones educativas, mecanismos para la solución de conflictos, que contengan claramente las conductas que impliquen faltas a la disciplina y los procedimientos para su aplicación" (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2006: 6).

En el título primero, capítulo segundo de la misma ley, trata de las obligaciones de ascendientes, tutores y custodios; artículo 11, inciso B. de la misma ley, dice: "...protegerlos contra toda forma de maltrato, prejuicio, daño, agresión, abuso, trata y explotación" (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2006: 2). Esto implica que la facultad de quienes ejercen la patria potestad o la custodia de niñas, niños y adolescentes no podrán al ejercerla, atender contra su integridad física o mental ni actuar en menoscabo de su desarrollo.

La construcción de estas leyes y su esporádica aplicación para los maestros, provoca que en la práctica actual del maestro, el castigo, –que era un recurso arraigado en la práctica del maestro tradicional– pase a ocupar un lugar marginal. Foucault (2002), en su análisis histórico del castigo como un recurso del sistema de justicia, va a decir que el castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos. Hoy en las aulas de clase, el castigo permuta su lugar con las amenazas, siendo estas el mecanismo por excelencia que no deja una marca visible en aquel que la padece, porque versa en una serie gradual de suspensión de los derechos. En una entrevista realizada a un maestro donde hablamos acerca de los mecanismos que utiliza para el control del grupo, él afirma: "Se tiene que negociar, porque ¡no se le puede castigar! lo que hacemos es llamarle la atención, una vez, la segunda vez, si cometen lo

mismo, lo que hago es mandar traer al papá y platicar para que me ayude a mejorar la conducta de los niños” (AMB6B/01072011).

El acompañamiento del padre¹⁸ es vital para la conformación de la estructura de control integrada en el salón. En ella, negociar no implica necesariamente un acuerdo entre el maestro y el alumno, del que ambos saquen ventaja; más bien la negociación deriva de un juicio condicionante de los comportamientos que el alumno va manifestando. “En la vida cotidiana los hombres principalmente no se encuentran frente a conceptos morales, sino frente a juicios morales” (Heller, 1994: 142). Así, en la medida en que, desde el juicio del maestro, el comportamiento es exacerbado, la amenaza tiene un desenvolvimiento paralelo para responder a cada variante del mismo.

Generalmente como primera acción, el “llamarle la atención” a los alumnos consiste en recordarles las reglas que han violentado o que están a punto de violentar y amenazarlos con suspenderles algún derecho. En una falta subsecuente, relacionada con la transgresión de la misma regla, lo que procede es una plática para aclarar su significado. Es ahí donde comienza la negociación, que gira en torno al compromiso de parte del alumno, de no volver a incurrir en el mismo comportamiento, en este caso el alumno compromete su palabra frente a la presión de “mandarlo con el director o decirle a su papá”.

El tratamiento de los problemas de control con el director, presenta un esquema similar: recordar la regla que ha violentado, bajo las mismas condicionantes de suspender algún derecho a sabiendas de que el siguiente paso consiste en “decirle a su papá”. Además, “correr al alumno a su casa” es una estrategia funcional, en caso de no recibir la respuesta esperada del padre o la madre con castigos adecuados para reprimir el comportamiento indeseado.

Esta dinámica afecta la libertad de los alumnos, su derecho a la paz y a la tranquilidad. Cuando el maestro entreteje este sistema, lo que genera es una ruptura de la amistad y confianza que pueden gestarse en la relación con los alumnos. De esta manera, la desconfianza, el miedo y la

¹⁸ La figura paterna se pondera en este acompañamiento, en detrimento de la figura materna, porque es el padre el que suele aplicar castigos más severos en casa. Quizás el caso más ilustrativo lo encontremos con una maestra, quien para regular el comportamiento de su hijo (alumno), le amenaza con “decir a su papá”; ella dice que el juego de fútbol lo trae loco, que ya no la obedece y que “sólo cuando le habla su padre, comprende”.

inseguridad integran la base de la formación de la identidad de los alumnos. Estos, pronto aprenden a moverse entre las amenazas, al saber que hay amenazas creíbles que deben tomarse en serio y otras que no tienen sustento en la realidad. Estas les permiten entrar en pugna con el maestro, como un modo de manifestarse, tal vez tan solo a cambio de una pizca de la atención de este último.

En el tratamiento de este tema, existe una difusión mayor de los problemas de amenaza que sufren los maestros de parte de los alumnos, sin haber puesto atención aún, en que ese tipo de conductas pueden originarse en los procesos que el propio maestro implementa a fin de mantener el control en el aula de clases. Los actos de los alumnos, están subordinados a la voluntad del maestro; aparecen bajo un esquema de riesgos como: quedarse en el mismo grado, quedarse sin recreo, decirle al director o avisarle al papá.

El maestro, tiene la necesidad de amenazar a los alumnos cuyos actos representan una “mala conducta”. El fragmento de una observación realizada en primer grado lo hace más evidente, cuando, después de que un alumno ha manifestado en repetidas ocasiones actitudes indeseables, la interacción llega a un punto de intolerancia.

Aos. Onceee... (Gritando muy fuerte).
 M. A ver quién fue el del escándalo.
 Aos. Gaby... (Señalándolo).
 Gaby. Y Gael (indicando que también gritó). ¡También ellos no nomás yo!
 M. Ira toda la mañana hemos tenido ese problema contigo. ¿Qué pasó, vamos por Doña Native (su mamá) o qué? No quieres trabajar, no quieres ver videos, entonces...
 (RAN1B/30072011).

Gaby y otro compañero irrumpen la dinámica del trabajo con un grito, mientras tanto, el maestro lo amenaza con ir por su mamá. La pregunta del maestro sobre, de quién fue el escándalo, en realidad es una pregunta retórica, pues sólo atiende a nueve alumnos, que bien puede identificar. El maestro, tiene más bien la intención de que los compañeros terminen por señalar a Gaby, omitiendo su aseveración acerca del otro participante del grito que lo incomoda. Y así, bajo esta dinámica, el señalado aparece como “culpable”.

Ante la evidencia de la transgresión de las reglas, debe haber un “culpable” que sea señalado preferentemente por todos; así, el valor que da fundamento a la regla transgredida, adquiere

fuerza porque aparece bajo un esquema de aleccionamiento. Frente a un comportamiento como este, pierde el derecho a ser escuchado; seguramente Gaby quiere obtener atención para sí, hacer evidente su presencia, sus gustos, intereses y necesidades, pero en lugar de eso, lo que encuentra es que ni siquiera su voz es escuchada aun cuando porta la verdad.

El maestro espera encontrar la solución del control del grupo en el apoyo de los padres de familia. Ellos, son la figura en quien la amenaza adquiere sustento, porque fijan una penalidad por transgredir las normas del salón.

Desde esta práctica, es difundida la cultura del miedo, los maestros estimulan a los alumnos para que le teman a la autoridad; no por el poder que represente en sí misma, sino por aquellas relaciones, nexos y confabulaciones que esta logra tejer para que en algún lugar (preferentemente en casa), el alumno reciba una sanción. Esta puede consistir en un castigo físico que el padre aplica por recomendación indirecta del maestro, al ser éste quien les informa sobre el comportamiento de sus hijos.

Cabe aquí aclarar que la amenaza como un mecanismo para controlar es aceptada socialmente dentro de esta comunidad, algunos incluso autorizan el castigo de parte del maestro hacia su hijo; sin embargo, existen padres o tutores que no aceptan las quejas del maestro, tampoco son solidarios con él para reorientar las actitudes de los alumnos.

El siguiente fragmento de observación, pertenece a una fase posterior de la misma jornada de trabajo citada arriba y versa sobre el tratamiento del mismo caso:

M. Vamos a escribir un poquito o si no, vamos a hacer un dibujo de lo que nosotros captemos del video.

A¹⁹. Maestro, yo no quiero ver eso.

M. Es de caricaturas.

A. Y si no, va a ver lo que le va a pasar (se retira hacia la puerta).

M. Qué me vas a hacer, me vas a pegar o qué.

M. Si no te sientas, le voy a decir al maestro de EF que no te saque. Gaby, si no te sientas, le voy a decir a tu mamá.

A. Yo no lo quiero escuchar (se tapa las orejas).

M. Güero, si te sales el maestro Bertín te va a agarrar y se va a ir contigo.

A. No lo quiero escuchar (RAN1B/30072011).

¹⁹ Usamos la letra “A” para indicar la participación individual de los alumnos.

La razón que nos trae a este fragmento, consiste en revisar el ambiente de oposición creado a partir de las amenazas de parte del maestro, mismas que al final desencadenan reacciones similares en los alumnos. Cuando los alumnos han recibido un castigo constante, saben que nada más ocurrirá, por lo tanto, comienzan a reproducir las conductas del maestro. Las amenazas son mecanismos propios también de los alumnos, implementadas para controlar a sus compañeros, que pronto podrían funcionar además, probablemente en una edad más avanzada, para infundir temor en el propio maestro.

Una vez que los alumnos saben, que las amenazas no tienen sustento en la realidad –que no reciben el castigo expuesto en la amenaza y que, ni sus padres, ni los maestros pueden violentar sus derechos–, la actividad del control es un reto cuya exigencia parece apuntar hacia la necesidad de implementar acciones más severas.

Es importante que para las transgresiones a las reglas existan límites cada vez más extremos, en tanto representan un obstáculo para la orientación del proceso de formación, sin embargo, tanto las transgresiones como las determinaciones son elementos que deben estar presentes manteniendo una relación dialéctica en todo espacio de formación.

Lo que las determinaciones buscan, son –en términos de la teoría de la vida cotidiana–: “objetivaciones genéricas en-sí (la elevación por encima de las motivaciones particulares), a las que el particular simplemente se subordina intentando conservar al máximo sus motivaciones y su conocimiento de la verdad...” (Heller, 1994: 236); mientras tanto, las transgresiones si bien, no pueden ser modos explícitos y conscientes de la manifestación de la genericidad, sí pueden considerarse como manifestaciones latentes de la presencia de sujetos cuyas transgresiones actuales pueden emerger de deseos o motivaciones, pero con la disponibilidad suficiente desde ahora, para percibir el peso de tales determinaciones.

Ante este desalentador clima de reproducción, es preciso pensar a los alumnos de la primaria como sujetos capaces de determinar su situación, pese a que no parece haber prueba alguna de una toma de conciencia antes o después del acto.

Podemos afirmar, que existe autodeterminación en los alumnos porque son capaces de percibir y pensar de diferente modo la realidad, no piensan todo necesariamente, desde el entramado de la

cultura de los adultos. Los alumnos son capaces aún, de ver y captar la realidad extrañándose de ella porque sus conceptos están en construcción. Son capaces aún, de ver las cosas fuera del concepto de las mismas, de percibir la imagen de las cosas sin atraparlas dentro del propio concepto. Como Krishnamurti (1961), debemos concebir al alumnos como sujetos con una mente inocente que nunca está en conflicto; más bien está en estado de acción. Él afirma que una mente en acción, moviéndose, renovándose todo el tiempo, jamás puede estar en conflicto; que es sólo la mente que tiene contradicciones dentro de sí la que está perpetuamente luchando.

Hay heteronomía mientras existe la voluntad de apropiarse de la cultura, pero al fusionarse una diversidad de voluntades, el salón de clases aparece como un lugar de lucha, misma que emerge entre la manera de ver la realidad de la cultura establecida y la de aquella que ellos son capaces de percibir.

Los maestros no otorgan suficiente importancia a su resistencia porque es posible aún, considerarles ingenuos, pero sobre todo porque la represión aún no representa un riesgo físicamente. Es decir, el adolescente o preadolescente logra ser escuchado en un ambiente de resistencia, en la medida que su complejión física comienza a representar un serio riesgo para quien le amenaza.

Con esto, no tratamos de afirmar que el régimen de control impuesto por el maestro en el salón de clases se rompe, lo que admitimos es que esas esporádicas acciones, conscientes o no, hablan de la presencia de sujetos; lo que indica que todos logran auto-determinarse, porque los mecanismos que los maestros implementan son cada vez más eficaces.

4.4 Las reglas, resultado del “consenso”.

Para comprender mejor cómo llega el maestro a implementar un régimen de control de esta naturaleza, tenemos que reflexionar acerca de los medios que utiliza para lograrlo. En este sentido, las reglas tienen un papel fundamental porque son la manifestación de los valores que mantienen el orden en el salón de clases y centran la atención de los alumnos hacia los contenidos en cuestión. “Las reglas de comportamiento en la vida cotidiana son concretas, prescriben con relativa exactitud qué se debe hacer y qué no” (Heller, 1994: 153). Hay por lo tanto, ciertas

actitudes aparentemente necesarias; por lo mismo, los alumnos tienen que interiorizarlas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o durante el proceso de socialización, sean estas promovidas desde el currículum formal o desde el currículum oculto.

Las reglas, obedecen a la necesidad inmediata que el maestro tiene de establecer el orden, por lo tanto, toman un lugar superior a los valores que las sustentan, ya que son entidades inamovibles, establecidas bajo un supuesto consenso, que rompe con el carácter histórico de los valores morales. El maestro tiene la necesidad de propiciar reflexiones sobre el peligro de violentar las reglas, esta es una tarea que ocupa gran parte del tiempo del alumno y orienta su experiencia hacia el miedo o la angustia.

El cauce que toma la reflexión en relación al peligro de violentar las reglas no es una simple estratagema del maestro, ya que dentro de la vida cotidiana, "...el respeto a las normas que se derivan de las objetivaciones genéricas en-sí es –al menos dentro de ciertos límites– obligatorio para cada uno, si no lo realiza, el particular no está en condiciones de vivir y se hunde". (Heller, 1994: 251). Sin embargo, la necesidad de reflexión sobre el peligro de violentar las normas y la obligación de respetarlas son dos elementos que determinan un proceso de formación. Someten los actos de los alumnos bajo un clima de miedo e inseguridad. Cuando la verdadera responsabilidad de la práctica docente tiene que enfocarse hacia el cuestionamiento de la realidad, a fin de que esta pugne por el desenvolvimiento de la cultura. Pues a la hora de reflexionar no sólo los límites que una norma impone, sino su pertinencia, su contenido en el contexto concreto donde interviene, los alcances y límites que debe tener en relación a la necesidad de convivencia, las normas pueden constituirse como actos conscientes.

Para cada tarea, operan una serie de reglas que funcionan de tal forma que limitan la voluntad de los alumnos orientándola hacia la determinación del propósito de la propia tarea. Además, el maestro tiene la necesidad de inventar reglas emergentes para legitimar su razonamiento. Es decir, dentro del discurso cotidiano del maestro encontramos muchos términos ambiguos que los alumnos pronto comienzan a identificar como ventanas por donde es posible entrar para refutar las ideas del mismo o bien, hay contenidos que el maestro no domina del todo y de pronto tiene la

necesidad de imponer reglas para darle un giro a la conversación con la finalidad de que no resulte evidente su falta de dominio.

En ocasiones, los alumnos reconocen la intención de la maniobra del maestro, porque ellos no son ingenuos, pronto aprenden que los adultos no lo saben todo. Aunque algunas veces, esa maniobra es manejada con tal habilidad, que terminan actuando, incluso, sobre el error que ha cometido el maestro.

La “disposición”, es esencial para el trabajo, su desarrollo ocurre en medio de una serie de reglas explícitas en los reglamentos como producto del “consenso” del grupo, en el ánimo de lograr un clima de socialización más satisfactorio. La estructura de las reglas, obedece generalmente a patrones construidos históricamente en la escuela y recogidos por los alumnos, en relación a lo que “debe ser” el aula de clases. Además, existen reglas que aparecen de modo intermitente en las decisiones del maestro, durante la solución de los conflictos suscitados entre los alumnos y al definir el cauce que deben tomar las tareas. Dichas reglas tienen relación con la imagen que la escuela proyecta hacia su exterior.

Además, hay reglas que aparecen a través de aquellos alumnos que gozan de poder. Sirva para ilustrar esto, el caso de un maestro tratando de apresurar a su alumno, cuestionando su avance, al aproximarse más a él, le reclama: –¿no sabes qué es ama? Mientras tanto, otro alumno que observa la agresión responde: –!pero no lo regañe! (5SAL3A/27-05-2011); éste sabe que los maestros no deben regañar a los alumnos cuando éstos manifiestan sus dudas sobre el tema en cuestión; así, al darse cuenta de la anomalía, pone de manifiesto el poder de la regla.

Las reglas, así construidas en el salón de clases, terminan como una clara amenaza hacia aquellos que no logran ocupar un lugar cercano al maestro. Su lugar, más bien puede estar determinado por: la posición social de los alumnos (su lugar depende de quiénes son sus padres: ingeniero, campesino, maestro, etc); por la capacidad que han desarrollado para interpretar el sistema de reglas puestas en movimiento a la hora de interactuar; por la disposición para acatar puntualmente las reglas, al cumplir incluso con lo que el maestro –en el fondo– no desea que cumpla: aquel que expresa con exigencia ¡califique la tarea! Está apelando al lado bueno de la regla para comprometer al maestro con trabajo y demostrarle que él ha cumplido con su parte; o

por su determinación para fijar su postura frente a las reglas, al tener la capacidad de decir enfáticamente “no” a una regla impuesta.

En cualquiera de los casos, estamos aludiendo a la falta de reconocimiento del otro. La identidad se está construyendo en medio de una serie de reglas con un pobre desenvolvimiento en términos de reflexión. El interés de los sujetos radica en salir bien librados de las disposiciones del maestro y los compañeros.

Ante este escenario, el alumno necesita que el maestro legitime su trabajo, preguntando: –¡así profe! o el procedimiento que está por utilizar, preguntando: –¡puedo hacerlo...!, porque la mecánica de trabajo desarrollada en el aula, lo orilla a querer transitar siempre sobre un camino seguro; esto es, la posición del maestro le da la facultad de controlar lo que el alumno hace y lo que está por hacer.

Los alumnos están implicados en este clima de determinaciones, sin embargo, “...sacan provecho de lo suave que oculta lo duro, crean en este medio sus propias pertinencias” (Bourdieu citado en De Certeau, 2000: 62). Ellos –fuera de la dirección del maestro–, comparten sus útiles escolares, comida, etc., son solidarios con el menos destacado brindándole apoyo para realizar sus trabajos o incluso frenando los ataques del maestro hacia el mismo.

Aparecen como sujetos capaces de autodeterminarse, aun cuando el espacio del aula de clases parece absolutamente controlado, “...la práctica cotidiana restaura con paciencia y tenacidad un espacio de juego, un intervalo de libertad, una resistencia a la imposición (de un modelo, de un sistema o de un orden): poder hacer es tomar distancia, defender la autonomía de algo propio” (De Ceteau, 1999: 263), así, los alumnos, bajo seguro riesgo de “perder” frente a la autoridad del maestro, toman determinaciones que no parecen tener el fin de desafiarlo, sino más bien, de hacerse presentes como sujetos que merecen ser vistos y escuchados, con preferencias, intereses, necesidades y sobre todo, capacidad de decisión. La alumna Carmen, en la entrevista afirma: “Sí, tenemos libertad, pero tenemos que hacer lo que el maestro nos dice... A veces nos dice que hagamos algo y no lo obedecemos” (CAR04072011).

El lugar y la forma de la presencia del sujeto, están relacionados con sus propios significados, con su contexto sociocultural y la profundidad de las interacciones sociales. En el contexto del

aula, el maestro limita el flujo de interacción entre sujetos de hogares diferentes con distintas “microculturas”, éstas abonarían en los procesos de formación de los sujetos, cuando la práctica docente sea más horizontal, en la medida en que el maestro sea capaz de dar apertura a una interacción más intensa, en la que el alumno recupere su protagonismo.

4.5 El lugar para “estar” es un lugar para “ser”.

Los salones de clases, son espacios designados para la promoción de aprendizajes, están integrados en cercos perimetrales de tela ciclónica diseñados para impedir el paso a las personas que no son miembros de la institución educativa. Esto como parte de un ambiente de “seguridad” que los padres y los maestros preparan conjuntamente para el bienestar de los alumnos. Aunque desde otra óptica, resulta ser un espacio con las condiciones necesarias para aislar a los menores, con sus sueños, inquietudes, fantasías, etc., porque tal vez con todo esto, sin recibir una “preparación para la vida”, la lógica que impone el orden de la sociedad adulta, se tornaría absurda.

Cerrados por cuatro paredes, los salones de clases, se han construido con la participación de los habitantes de la comunidad, a fin de proteger a los alumnos y al maestro de las inclemencias del tiempo. Las ventanas de estos espacios, tienen una orientación adecuada hacia el norte y sur, sin cristales, con varillas colocadas de forma horizontal. Sus paredes son un recurso para aislar al alumno del mundo exterior, para que pueda centrar su atención en el trabajo que el maestro promueve en el afán de edificar actitudes, modos convenientes de ser y de actuar, para definir su identidad.

4.5.1 Un lugar para proteger de las inclemencias del tiempo o para contener la conciencia.

La condición para que se concrete el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiste en que el alumno debe aislarse del mundo exterior. Los elementos que los alumnos pueden captar del exterior, desde sonidos hasta imágenes visuales, sólo pueden ser distractores desde el punto de vista de los maestros. Podemos ver que el significado que el maestro recrea en relación al aula de clases, transita más allá de la ingenua protección que esta puede brindar.

Durante la entrevista con una maestra de primer grado, le cuestionamos sobre los factores que limitan su práctica, además de hacer señalamientos personales de algunos alumnos, ella afirma: “...ellos se salen y me quieren meter a otro tema, entonces hago que aterricemos a lo mismo; se me distraen, pero sin en cambio siento que a veces, sí lo llego a lograr” (PAT1A/30072011). El aula figura entonces, como un espacio que ha sido creado para alojar alumnos, donde tienen que “aterrizar” obligatoriamente, porque además, la presencia de los alumnos en los salones de clase, –desde nuestra legislación– es obligatoria.

El alumno no puede deambular por las afueras de los salones de clases o de la escuela durante el horario de clases, como tampoco puede dejar que su imaginación, su vista u otro de sus sentidos puedan viajar por espacios exteriores a los salones; cualquier tema que viene del exterior, aparece como una cosa extraña cuyo contenido tiene que ser suprimido de la realidad que representa ese espacio.

El salón, no puede ser violentado por elementos distintos a los que el maestro piensa que son mejores para desarrollar una mayor acumulación de los conocimientos, situados dentro del marco de su programa o dentro del repertorio de su formación o su herencia cultural.

El salón de clases es el escenario donde convergen distintas culturas, situadas en una relación temporal, espacial, sensorial, afectiva, emotiva, hipotética, axiológica, imaginativa volitiva, etc., por lo que no podemos pensar a los alumnos solamente en un ambiente de determinaciones, porque el salón es un espacio de lucha.

Hay en medio de estas una apropiación e interpretación de ese escenario. El aula de clases es un instrumento de uso que, si bien es interpretado, desde la perspectiva de las instituciones, también los alumnos tienen una interpretación singular del mismo “...el uso que tiene cada instrumento es el resultado de esa interpretación” (Osorio, 2002: 56).

Así, la dinámica que constituyen los maestros y los alumnos en los salones de clases, muchas veces rompe con esquemas determinados que permiten definir por ejemplo a un “buen alumno”, como aquel que obedece o a un “buen maestro”, como el que mantiene a los alumnos obedeciendo.

Sobrepasar las paredes de los salones de clases, es un reto forjado en un nivel de interpretación que va más allá de esas definiciones, de manera que en ocasiones como la que sigue, vemos a los alumnos al menos de manera intermitente, ponderando su deseo de salir. En este fragmento observamos la interacción de los alumnos de segundo grado con su maestra, quien conducía una clase de matemáticas, mediante la resolución colectiva de planteamientos problemáticos; en esta etapa leían conjuntamente el libro de texto:

M. Chui y Alejandro, ¡Váyanse a su lugar!
 A. Maestra, va, ayer dicen que iban a cambiar el poste y todavía está chueco (un poste del servicio de eléctrico que recibió el impacto de un carro).
 M. Ahí déjalo, mañana lo cambiarán, ¡no terminaron! vente Patricio.
 M. El siguiente problema lo lee Elis. A ver Eli, la siguiente pregunta... Explica por qué.
 A. Es...
 M. Niños, se va uno allá y se van todos.
 A. Yo estoy en mi lugar (parada sobre el asiento de la banca y con la vista hacia afuera).
 Seis niños se encuentran viendo hacia afuera en la esquina del salón –que cuenta con tela ciclónica en ese extremo en lugar de barda–, sólo dos atienden a la maestra. (8GUA2B/06-05-2011).

El deseo de los alumnos de estar más allá de las paredes los lleva a entablar diálogos acerca del exterior, que a primera vista parecen irrelevantes y sin sentido. Ellos permanecen atentos a los asuntos exteriores a su aula y escuela, su mirada e inquietudes no se reducen al escenario del salón de clases. Esta es sólo una ocasión que revela de manera tangible cómo los alumnos – estando dentro del salón de clases– son capaces de transitar fuera de él.

Un caso menos tangible pero más ilustrativo lo encontramos en el momento en que el maestro da una orden o indicación. Si éste no es lo suficientemente enfático al hacerlo –ya sea que levante más el tono de su voz, sea repetitivo al pedir que le pongan atención, haga cambios notables en sus expresiones faciales, etcétera–, habrá alumnos que no asimilen la consigna, pues generalmente ellos tienen temas de conversación distintos a lo que el maestro está comunicando o simplemente su pensamiento permanece en esferas distintas de la propia vida, cuyos retos pueden tornarse más urgentes o interesantes.

Los alumnos diseñan (mentalmente) dentro de la clase, las estrategias que les ayudarán a ganar: el partido de fútbol que jugarán en el recreo, el juego de los encantados, etc. No es mera casualidad que confundan los términos maestro y papá o maestra con mamá. Ellos transitan por los espacios de sus hogares mientras están presentes en los salones de clases, pueden encontrarse

pensando en la escena que les resulta más relevante de su programa favorito de televisión o en el recorrido que darán durante la tarde para ir a ver su ganado.

La vida cotidiana de la escuela, nace en espacios determinados, construidos por razones concretas y designados para ciertos usos. En dichos espacios, la identidad adquiere una definición relacionada con los propósitos instituidos y con las características de la interacción del grupo. Además, de acuerdo con los significados de cada maestro y de cada grupo, con sus condiciones socioculturales y económicas: los alumnos pueden obtener sus lugares. Estos, bien pueden ser lugares deseados o despreciados, pero finalmente atribuidos a cada miembro del salón de clases.

4.5.2 Sentaditos, es un modo de estar en el salón.

La tendencia del interés del maestro, apunta hacia el control de aquellos actos perturbadores que ponen en riesgo el orden establecido en el salón de clases. Por su parte, el control ejercido puede sobrepasar la necesidad, pues la permanencia de los alumnos dentro de las aulas está definida; pero esta se da preferentemente en una posición: sentado. Este modo de estar en el salón, atrae nuestra atención porque en apariencia, el alumno tiene un lugar que le pertenece: –¡vete a tu lugar!, es la orden que reciben cuando adoptan una posición distinta. Lógicamente su lugar, lo puede personificar con su nombre, pero está bastante condicionado: le pertenece si no transgrede las reglas del salón, si no contradice la voluntad del maestro o no lo desafía.

El lugar es asignado también, de acuerdo con la forma en que los miembros del grupo conceptualizan a cada uno, tiene relación con las características particulares de los sujetos; de modo que el lugar para estar, es en realidad un lugar para ser; en virtud de que los alumnos pueden ocupar la posición de “líderes”, de “culpables” o de “intrascendentes”. Esta posición está condicionada por el hecho de ser de cierta manera: respetuoso, tolerante, amable y tranquilo. Nadie desea ocupar el lugar del “culpable”, en cambio sí existe el deseo de ocupar el lugar del “líder”, pero cumplir con las exigencias de la dinámica del control, es una condición básica.

El maestro define dónde han de colocarse algunos alumnos, con base en las necesidades especiales que observan como: una deficiencia en la vista, dificultades para escuchar, entre otras; privilegia para ellos la parte más cercana al pizarrón. Ocupan también un lugar cercano al

maestro, aquellos cuyos padres lo han decidido así, en el afán de que adquieran mejores aprendizajes. Para estos alumnos o por lo menos para sus padres, la parte más cercana al pizarrón puede representar un privilegio; mientras que para aquellos que frecuentemente presentan conductas no deseadas, este lugar es en un espacio de castigo, pues la proximidad con el maestro permite a este, sofisticar aún más la vigilancia.

El espacio de relativo confort por el contrario, lo encontramos en la esquina del salón más alejada del escritorio del maestro; mientras el lugar privilegiado para extremar la vigilancia hacia aquel alumno que no logra acatar las disposiciones del maestro, es un extremo del escritorio mismo. Así lo testimonia la vivencia de Patricio, –recuperada durante el trabajo de observación– un alumno que, a decir del maestro, es grosero y distrae a sus compañeros.

[...]Patricio se pone de pie en diversas ocasiones para colorear, ya que se encuentra trabajando en el escritorio del maestro (en un costado). El escritorio tiene una cubierta de lámina al frente y a los costados, lo que no permite acercarse a la silla, lo suficiente para trabajar sentado cómodamente [...] [...] el maestro ordena: –integren equipos de tres (mientras a Patricio le indica volver al escritorio) (IAMB6B/08-04-2011).

En este escenario, la cercanía con el maestro puede también representar un lugar marginal, en tanto la presencia del mismo es fuente de condicionamiento para controlar los actos de los alumnos. Evidentemente, las conductas son valoradas con base en las reglas y normas que sostienen la lógica del trabajo en el aula, comprendiendo que los actos emergen de la voluntad de acatarlas; sin embargo, “...a causa de la infinita multiplicidad de las situaciones, del contenido personal de los conflictos, y de su complejidad, el encuadramiento a la norma es prácticamente imposible” (Heller, 1994: 138). Este escenario revela un condicionamiento, cuya existencia está basada en actos coercitivos limitantes de la apertura de espacios de reflexión sobre los valores, las reglas y normas que guían nuestras acciones.

La mesa o el escritorio del maestro, aparecen como la antesala a la puerta del salón, lugar por donde el alumno es obligado a transitar cuando no responde positivamente a las restricciones impuestas; existe la posibilidad de ir de ahí, hacia la dirección o a su casa.

En otro orden de ideas, en la atención personalizada hacia los alumnos, cuando de calificar se trata, algunos maestros prefieren ir al lugar de los alumnos, a fin de evitar conductas disruptivas

mientras realizan esta tarea; esto demuestra que el maestro tiene interés de que los alumnos permanezcan sentados. Esta posición debe entenderse más a fondo, porque, mantener la vista hacia el pizarrón mientras están sentados, forma parte del requisito de sentarse.

Existen muchas situaciones que pueden ser negociadas dentro del salón, pero es requisito fundamental permanecer sentados. El alumno puede decidir no trabajar durante la jornada, pero no así desplazarse de su lugar. El lugar de los alumnos está tan condicionado, que depende de la forma de estar y de la forma de ser. Estar sentado es un castigo evidente cuando desarrollan tareas que implica desplazarse del lugar: ¡siéntate! es el recurso que el maestro utiliza para controlar las acciones de los alumnos.

En medio de este clima de determinaciones, los alumnos son capaces de percibir los intersticios para moverse de su lugar: rompen la punta del lápiz para ir al bote de basura a sacarle más, tiran la goma u otro de sus útiles a fin de tener motivo para desplazarse, etc.

En conclusión, cuando el maestro controla trata de administrar los actos de los alumnos en el afán de instaurar el orden necesario para la adquisición de aprendizajes. De esto devienen dos opciones: el encuadramiento y las transgresiones. Las características de los mecanismos y los recursos que el maestro utiliza para controlar, definen el problema de las transgresiones porque los alumnos no persiguen propiciar el conflicto; sin embargo, las transgresiones son atribuidas a las características particulares y a la definición que adquieren los alumnos de acuerdo con su capacidad de adaptarse al sistema del aula. Por lo tanto, el control determina la formación de la identidad bajo un clima de libertad condicionada por la obediencia, donde está ausente la reflexión sobre los valores que sustentan las reglas.

CAPÍTULO V

ORIENTAR. UNA ACCIÓN QUE FAVORECE LA REPRODUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL MAESTRO

Introducción

El maestro considera que su práctica debe basarse en la plataforma de los programas de estudio, sin embargo, la reconoce en un punto de convergencia de múltiples formas construidas históricamente como parte de una herencia cultural que la escuela ha venido forjando dentro de la pedagogía y la didáctica.

Cada maestro imprime un sello singular a su trabajo desde lo que es él: su propia experiencia, capacidad de relacionarse, aspecto personal, estatus económico, reconocimiento social que ha podido construir y su postura con respecto a cuestiones políticas, sociales, culturales y religiosas; entre otros elementos, constituyen la unicidad de su práctica.

La orientación, es la categoría que tratamos en el presente capítulo a través de dos acciones fundamentales convertidas en recursos para guiar el descubrimiento de la realidad: la explicación y las órdenes, objetos que si bien están dirigidos por el currículum formal, también encuentran su definición en la emergencia de la acción social del aula. Por lo tanto, colocamos en el centro la práctica docente, como un ejercicio capaz de orientar subrepticamente la formación de los alumnos hacia fines concretos bastante relacionados con las propias características psicológicas y culturales del maestro.

5.1 El oficio de explicar, una dilucidación de lo que se sabe oculto.

La explicación es un mecanismo que requiere del convencimiento —de parte del maestro—, de que cierta temática, fenómeno, objeto o tarea, representa una dificultad por tratarse de algo que para los alumnos está oculto, velado o disfrazado, para poder intervenir en la dilucidación de los sentidos y los significados aceptados socialmente, en el afán de hacer posible su comprensión mediante la razón.

La intervención del maestro como agente que explica, no es un asunto consciente de parte del mismo, en la medida en que está inserto dentro del sistema de la escuela, en el cual operan lógicas en forma de leyes y normas cuyas determinaciones tienen el alcance de crear “necesidades” o por lo menos, de crear mecanismos que aparecen como necesidades reales. Tales lógicas, gestadas principalmente dentro de la psicología, definen por ejemplo, ya sean ciclos,

periodos, niveles en relación con la edad de los alumnos. La virtual “necesidad” creada, consiste en el acomodo de las necesidades reales de los alumnos, sus gustos, deseos, etc. Estos aparecen como ingenuos, frente a lo que la escuela –en su papel de benefactora– les tiene preparado. Y, si esa diagnosis está instituida, lo que al maestro le queda es intervenir sobre lo dispuesto. Es así que, debe asumirse como el experto, desconociendo los intereses reales de los alumnos, por ejemplo, de relacionarse con sujetos de todas las edades, en tanto es una condición existencial. Mientras tanto, el alumno debe arrojar su verdadera necesidad –y con ella su conciencia– fuera de la escuela.

Pero, ¿es posible, por medio de esta práctica, poner a los alumnos en situación de aprender? Toda vez que la explicación coloca al alumno en la posición del que ignora el mundo y al maestro, en la posición del que lo sabe. Nuestra opinión coincide con el planteamiento de Freire (2010); el papel del maestro no es hablar al pueblo sobre su visión del mundo o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre sus diferentes visiones. Los maestros han de estar convencidos de que la visión del mundo que tienen los alumnos se manifiesta en diversas formas de su acción y reflejan su situación en el mundo.

La consideración de la situación temporal y espacial de los alumnos, es un elemento fundamental de todo proceso de formación promovido desde el diálogo; porque es, sólo dentro del diálogo, dentro de la intersubjetividad, donde es posible elegir infaliblemente y de forma permanente lo que queremos ser, justamente en relación al ser del otro.

Sin embargo, aunque este mecanismo está muy arraigado en la práctica del maestro, la necesidad o la mera tradición, no lo convierte en algo trivial, porque encontramos un maestro ocupado en hacer articulaciones constantes entre los temas o situaciones nuevas para los alumnos y aquellas experiencias vividas que pueden posibilitar la recuperación de esos elementos necesarios para seguir interpretando la realidad.

El maestro, lleva a cabo este ejercicio en medio de una serie de estrategias que promueven formas concretas de relación. En general, dentro de la explicación, frente a la diversidad de interpretaciones de la realidad que es posible encontrar en un salón de clases sobre un tema en cuestión; cruza una lógica única, delineando, tanto los procesos de introyección de saberes por

medio de una serie de recursos orales, como aquellos procedimientos relativos al hacer. Después de la explicación, el alumno –su esquema cognitivo– tiene que “aterrizar” en algo concreto, para esto, el maestro va a recapitular como un modo de comprobación y una oportunidad de reiterar lo que quiere fijar en los esquemas cognitivos de los alumnos.

5.1.1 Los procedimientos convencionales: un diseño acabado para la trayectoria del pensamiento de los alumnos.

La explicación del maestro, es un mecanismo desarrollado en medio de dos vertientes principales, aunque no únicas: por un lado está centrado en la revisión de un contenido –(currículum formal) que no está necesariamente sujeto a cuestionamientos– aceptado socialmente o por lo menos aceptado por la comunidad de científicos; por otro lado, la orientación de los aprendizajes ocurre generalmente, bajo procesos de apropiación únicos, en los que la naturaleza de los contenidos pasa a un segundo plano. En cada asignatura existen procesos que el maestro prefiere promover en detrimento de la gran diversidad de aquellos que los alumnos son capaces de construir.

Un contenido que es el motivo de la presencia de la maestra. Una maestra que enfrenta de entrada la riña con un alumno (su hijo), el desafío de poder introducir una explicación sobre un contenido que sus alumnos ya reconocen y la necesidad misma de problematizar el contenido –por tratarse de problemas abstractos y por situarse a la altura del discurso escolar: “educar para la vida”–; es el panorama que devela el siguiente fragmento de observación en segundo grado:

M. (comenzando la clase) A ver, alguien me dice qué significa este signo.
 A. No, no, no le digan.
 A. Mayor, menor.
 M. Qué otro me falta (refiriéndose a los signos $<$, $>$ e $=$, mientras los escribe en el pizarrón). Vamos a trabajar con estos signos, a ver, está bien 200.
 A. No, no (su hijo).
 M. $200 + 50 + 3$ _____ 247. Con estos datos me voy a formular un problema. A ver. Carlitos tiene 200, ¿quién se los regaló?
 A. Nadie (contesta el hijo molesto aún).
 M. Más 50 que tenía, más tres que ganó y Carlos tiene 247 ¿Quién tiene más? A ver, cuál de los tres signos voy a colocar ($<$, $>$ ó $=$)
 A. Mayor.
 A. Menor.
 M. A ver, qué cantidad tengo aquí en total.
 A. 253.
 M. Mayor, mayor (sigue escribiendo en el pizarrón). A ver ¿qué cantidad sigue? $300+20+7$, a ver ¿quién quiere redactar un problema con estos datos?

Estos 30 los tiene Victoria en su alcancía, luego le dan 20 y su prima le da 7. Estos 322 los tiene José y los tiene guardados. ¿Quién tiene más?

A. José, José.

M. A ver, vamos con el siguiente $846 \text{ _____ } 800+40+9$. A ver, observamos las dos cantidades de la derecha y de la izquierda.

A. Menor, menor.

M. A ver José, ayúdame a redactarlo. Tenemos 800 manzanas, pero nos regalan 4, luego otras 9. A ver la cantidad, léela Gerardo.

A. 846.

M. A ver Jorgito.

A. 848.

M. Está bien 848.

A. No, no.

A ver Gerardo.

A. 849.

M. A ver otro dícteme $559 \text{ _____ } 259$.

A. Va, ya le entendimos.

M. Ya nada más esta, quién la resuelve. (cita tres ejemplos más sin plantear problemas con ellos: $400+10+9 \text{ _____ } 419$; Vamos con otra $322 \text{ _____ } 300+80+4$).

A. Que pase Jorge, que pase Jorge.

M. Quién me dicta otra $900+80+9 \text{ _____ } 890$ [...] (6MAR2A/06-05-2011).

La pregunta por el significado de los signos, es un mero pretexto para fijar la atención de los alumnos hacia ese tema, pues, aunque en ningún momento aclararon tal significado, los alumnos comenzaron por responder con la naturalidad que le caracteriza a alguien que ya reconoce un contenido.

El recurso que la maestra utiliza en la problematización –la suma de distintas cantidades para compararlas con otra suma–, si bien complejiza la tarea de forma que los alumnos ponen en juego más que la habilidad de comparar dos cantidades, en los ejercicios toma prioridad el contenido de la suma por encima de la comparación.

La táctica que suele utilizarse para complejizar los temas, obedece a la necesidad del maestro de hacerse presente con una explicación anticipada al trabajo de los alumnos. Un contenido o tarea que represente ciertas dificultades para los alumnos justifica la presencia del maestro explicando.

Consumada la explicación, el maestro no resiste la tentación de decir a sus alumnos cómo actuar ante la nueva realidad, los ejemplos reiterados, algunas pistas o preguntas orientadoras, prediseñan la trayectoria que seguirán. En este caso, llega el momento en que la situación problemática pierde sentido, la maestra termina por dejar a un lado los problemas para continuar con la comparación de los números acompañada de una suma previa, porque los elementos

incorporados en las situaciones problemáticas no fueron suficientes para mantener en pie la interlocución.

El mensaje que porta la expresión: –¡Va, ya le entendimos! no resulta ser un acierto para una explicación satisfactoria, indica más bien, que la actuación repetitiva de la maestra está excediendo los límites de tolerancia de los alumnos al escuchar la explicación, con la cual reclama el lugar del que sabe. “La praxis repetitiva puede sustraer al hombre la sensibilidad (y a menudo lo hace efectivamente insensible) hacia los nuevos fenómenos o los problemas que están ocultos en ella” (Heller, 1994: 248). Los alumnos son sensibles al tedio provocado por la repetición, pero el aprehender procedimientos convencionales implica la repetición como estrategia.

La repetición, es una estrategia implícita de la economía de la vida cotidiana y está presente particularmente en el salón de clases; “...la praxis y el pensamiento repetitivo permiten hacer las cosas de un modo incomparablemente *más rápido*, que el pensamiento inventivo” (Heller, 1994: 247). Por eso, en la ejecución del trabajo, bajo la exigencia de hacerlo “rapidito”, obtienen primacía los procesos que aseguran la homogeneización en relación a tiempos y modos iguales de realización.

Aunque, dentro de la naturaleza pragmática de la vida cotidiana podemos encontrar la repetición bastante funcional, en la medida en que evita recorrer caminos obsoletos que en apariencia no llevan a ninguna parte. Puede resultar muy útil para el desarrollo del pensamiento, pues permite a los alumnos involucrados en este proceso de formación, recorrer cada vez desde el principio, el proceso en cuestión. Nótese que, es la repetición de complejos procesos de construcción que el género humano ha alcanzado, por lo que no negamos la existencia de un proceso de humanización dentro de la vida cotidiana: lo hay, pero incrustado en un humanismo ahistórico, donde lo humano se confunde fácilmente con el ingenuo sometimiento.

En nuestro planteamiento, por el contrario le apostamos al carácter histórico del proceso de humanización que incorpora el pensamiento crítico como posibilidad de movimiento hacia lo indeterminado. En este sentido Freire (2010) realiza la siguiente diferenciación: para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la

permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres.

La humanización, bajo el esquema del pensar crítico, no puede ser más que el pretexto para la transformación que sucede en el plano de la indeterminación de los sujetos, porque sólo en esa condición, es posible el análisis desde la complejidad. Cuya apuesta está centrada, en el uso de procesos múltiples frente a los desafíos que tienen la apariencia de ser lo mismo.

Sin embargo, en nuestro análisis encontramos que la práctica del maestro –en su explicación y más allá de ella– privilegia los procedimientos convencionales, mientras los procedimientos y miradas diferentes, suelen considerarse como errores. El maestro está muy atento para reencausar la reflexión o los procesos que no apuntan hacia lo que él cree –desde su experiencia– que es lo correcto. Trata de evitar los errores y los señala severamente para impedir comportamientos reincidentes; pero al desconocer los errores como parte del proceso de construcción de la realidad, ignora también la propia constitución de la humanidad y así, al sujeto como imperfecto e inacabado.

En efecto, si dentro de este proceso de formación encontramos relaciones de dominación que parecen necesarias, cuando la práctica docente promueve procesos únicos, puede incluso tornarse violenta, en la medida en que deja menos margen a las indeterminaciones de los sujetos en formación. En esa relación, no importa que la dominación “...se haga a través de medios drásticos o no. Es a un tiempo desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y el dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas” (Freire, 2011: 43). Es evidente pues, la necesidad de una relación mucho más horizontal, basada más en el amor y el diálogo, apoyada en las determinaciones de la cultura, únicamente para lograr el desenvolvimiento hacia la construcción de articulaciones entre lo determinado y lo indeterminado que todo proceso de formación exige. Tales articulaciones permitirían que en la vida cotidiana de las aulas de clases, las construcciones diferentes, dejen de percibirse como transgresiones y en esa misma medida dejen de resultar catastróficas.

5.1.2 Las frases cortadas como un recurso en la oralidad.

La oralidad es una forma de comunicación natural que –a diferencia del lenguaje escrito– está presente en todas las relaciones sociales. Así, en el salón de clases toma la forma de un recurso privilegiado, porque a partir de él, los alumnos pueden obtener la mayor cantidad de aprendizajes. Este recurso es –desde que el niño nace–, el medio más importante para la adquisición de las costumbres y experiencias familiares y sociales, detonantes de un conjunto de elementos y características manifiestas de una manera especial, en su identidad.

En la explicación del maestro, aparecen recursos que por su repetición constante cobran sentido en este análisis. Aquí los llamamos frases cortadas; las definimos como los segmentos presentes en la complejidad gramatical que porta la oralidad del maestro, tributarios de una lógica de control porque contienen elementos que enmarcan la expresión oral de los alumnos en la linealidad de un discurso. Las frases cortadas son expresiones inconclusas cuya concreción es alcanzada mediante la participación de los alumnos, en la medida en que ellos logran la atención y la habilidad suficientes para anticipar el desenlace de cada expresión.

El maestro hace uso de la oralidad para explicar (enseñar o transmitir cultura); este proceso determina una relación coercitiva con los alumnos. En la oralidad, armonizan las relaciones sociales y las estructuras de las emociones de cada sujeto que entra en el escenario del salón de clases, lo que la convierte en un proceso complejo. Por esta razón, es necesario aclarar lo que por diálogo estamos comprendiendo, “...dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (Freire, 2010: 107). Esta argumentación nos permite distinguir la oralidad del diálogo. Queda claro que en el diálogo así entendido, no hay lugar para la existencia de la relación coercitiva antes mencionada, en la que el maestro enuncia el mundo mediante la explicación, cuyo conducto no es el diálogo sino la llana oralidad que lleva por objeto imponer una verdad.

Estamos aludiendo a la imposición de la verdad, sólo como intencionalidad de la práctica docente; no como una característica absoluta de esta dinámica, pues en las relaciones sociales del salón de clases, la relación coercitiva tiene la apariencia de determinar el escenario. Sin embargo,

es ahí donde los alumnos pueden constituirse actores que, aún entre un margen extenso de determinaciones, constituyen su propia oralidad; misma que, –de acuerdo con el aprendizaje de la propia lógica de interacción– también llega a cobrar un sentido coactivo, en la medida en que, la forma de utilización de la oralidad es un asunto que aprendemos.

A un maestro hábil para atar un discurso cuyo aderezo artístico son los ademanes, expresiones faciales y una gran diversidad de matices en la entonación de su voz, corresponden alumnos hábiles en el tratamiento de la lógica de su lenguaje.

Pongamos por caso el abordaje de un contenido: Los ejes de simetría, (como pretexto del discurso) en el cuarto grado: Un maestro esmerado en hacer tangible la abstracción que compromete el propio concepto, utilizando hojas blancas (cuerpos geométricos) para simular con ellas, figuras geométricas (superficies manipulables). Los dobleces son percibidos como ejes de simetría y los alumnos que doblan una y otra vez por la mitad, aquello que han interpretado como una figura geométrica, de modo que terminan por doblar la hoja –que cada vez toma la apariencia de una nueva figura con dimensiones más pequeñas–, por la mitad hasta tener la hoja tan doblada que es imposible volver a marcar otra mitad. Los alumnos han confundido el eje de simetría con la línea única que marca por la mitad a un cuerpo geométrico. En seguida exponemos los momentos de inicio y de cierre de la clase:

- [...] M. A ver, arriba, arriba, quién ya lo hizo...
- A. Yo... (responden 4).
- M. En cuántas partes lo dividimos.
- A. En un medio.
- M. ¿Serán iguales?
- A. Sí.
- M. A ver hijo, préstame (refiriéndose a la hoja), ¿esta parte, será igual que esta parte?
¿En cuántas partes lo dividió?
- A. En dos...
- A. Se puede dividir en más.
- M. Entonces, esta rayita, cómo se llamará.
- A. Eje.
- M. ¿Cómo? (con entusiasmo).
- A. Eje.
- M. ¿Y cómo es un eje? Es una...
- A. Una rayita.
- M. Es una línea qué.
- A. Rayita.
- M. Es una línea curva o recta.
- A. Recta [...]

- [...] M. Muy bien, a ver, fíjense primero lo que voy a hacer, ustedes me van a decir si acertaron o no acertaron, a ver primero, ya saben lo que es un eje.
- A. Sí.
- M. ¿Qué es? Una línea... (cede la palabra con un ademán).
- A. Que divide a la mitad una figura o en partes iguales.
- M. Es una línea recta, ¿que divide qué?
- A. Una figura en partes iguales.
- M. En partes iguales, partecitas iguales. A ver, esta parte, si es que la doblamos, debe de coincidir con la otra, ¿estamos de acuerdo? ¿Ya coincide? (mostrando cómo se hace) son partes iguales, esta parte con esta si la doblamos deben de ser iguales, ¿ya estamos?
- Correcto. Muy bien ya llevamos uno.
- M. Entonces, ¿qué es un eje entonces?
- A. Un eje es una línea recta.
- M. Que, qué... que divide en qué...
- A. Que divide una figura en partes iguales [...] (4JOR4A/26-05-2011).

En la relación dialógica el ejercicio de la memoria es fundamental, mientras el maestro explica, el alumno ha de guardar los elementos necesarios –no así, el discurso tal cual– en su memoria, para lograr captar el mensaje en forma global. Del mismo modo, el maestro está obligado a ir recogiendo los elementos del discurso de los alumnos, esto lo pone en plena desventaja, porque debe responder de forma coherente a los discursos de todos los miembros del grupo. Sin embargo, las cosas no suelen ser tan catastróficas para él, porque la pretensión de su discurso consiste en acomodar las participaciones de los alumnos como un complemento del mismo.

Existe un trabajo loable de parte del alumno en la lectura de la lógica del maestro para poder ajustarse en ella de forma congruente, porque ese es el trabajo que el maestro realmente valora. Por ejemplo, cuando el maestro pregunta ¿en cuántas partes se dividió?, todos (excepto uno) contestan –En dos; pero aquél contesta: –Se puede dividir en más. Aunque él tenía razón, su respuesta no tuvo eco, por ser producto de un pensamiento que estaba transgrediendo el límite del discurso de instrucción.

Es decir, era importante enterarlos de la posibilidad de dividir la hoja en más partes; pero, de acuerdo con el maestro, ese elemento debía incorporarse después; por eso deja de ser relevante al no pronunciarse en el momento indicado. La palabra atinada para ese momento, es eje y los hace repetir con entusiasmo. En seguida, para la demanda del maestro –¿Y cómo es un eje? Es una... La respuesta esperada es “recta”, por lo que la palabra “rayita” (sugerida en dos ocasiones) no vale, los alumnos tienen que responder: “línea recta”.

El maestro ocupa el centro de atención, un lugar privilegiado; cuando hace una demanda, alguien tiene que responder. Por su parte, el alumno es vulnerable porque tiene mucha probabilidad de incurrir en un error, al tener que pronunciar las palabras apropiadas, en el momento y del modo apropiado para el maestro. Al respecto, en su análisis acerca de las relaciones educando-educador, Freire afirma que la escuela es:

[...] fundamentalmente *narrativa, discursiva y disertadora*". Y que [...] en la realidad de la educación, el educador aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (Freire, 2010: 77).

Los contenidos, son ajenos –al menos en la mayoría de los casos– a la experiencia existencial de los alumnos, además existen como retazos de la realidad. En este caso, la estructura discursiva tiene alcances para transgredir incluso, la intención de la explicación del contenido y es colocada al servicio de los fines del control a través de las frases cortadas. Estas son útiles porque fijan los esquemas de pensamiento del propio maestro, en los alumnos. De este modo, el primero se perfila como el que "sabe", porque aun aquel alumno convertido en el más experto en la lectura de la lógica del maestro, tiende a fallar en la tarea de completar el final de la frase pronunciada por el maestro.

La frase cortada adopta varios matices, a nivel morfológico:

- a) Es la definición de un concepto que espera ser completado.
- b) Es aquella frase que contiene una pista para un dato concreto.
- c) Es la expresión que define el punto de partida de un procedimiento que debe ser del dominio de los alumnos.
- d) Es una frase que enuncia la causa esperando que la consecuencia sea pronunciada por los alumnos.

En un nivel metodológico, las frases cortadas se utilizan:

- a) Como calza en el discurso mientras fluye otra idea. En este plano, no existe un esfuerzo loable de parte de los alumnos por ayudar a terminarla, ya que saben que el maestro tiene pensado el final.

- b) En forma de una solicitud real de ayuda para completar el desenlace del discurso que no ha logrado tejer.
- c) Como relleno en los espacios de silencio que quedan mientras escribe en el pizarrón, sin pretender hacer una lectura o reflexión de la frase que está escribiendo.
- d) Como una expresión que contiene al final, una palabra interrogativa referida a un contenido que emanará de los alumnos o que pretende introducir la explicación faltante en el propio discurso.

Los alumnos completan las frases cortadas por razones distintas:

- a) Como una muestra de respeto, porque cuando el maestro convoca la participación del alumno, éste está obligado a cooperar, de lo contrario su silencio lo interpreta como una actitud negativa.
- b) Como un esfuerzo real por aprender.
- c) Como una necesidad de sobresalir.
- d) Por gusto hacia el tema tratado.
- e) Por ganar puntos que ayudan a obtener el reconocimiento del maestro y del grupo

Aunque los alumnos tienen diversas razones para tomar parte en la elaboración del discurso del maestro, en realidad la participación es propia de los que han logrado acostumbrarse a seguir la lógica de dicho discurso.

5.1.3 Recapitulación: de la “realidad” a la “realidad anónima”.

Llamamos recapitulación al recurso presente, previo a la explicación de los maestros. La recapitulación no está sostenida necesariamente en la intención de generar elementos para motivar a los alumnos (aunque pueda tener esa singularidad en algunos casos). Consiste en la articulación entre, la realidad vivida “conocida” o aquella cuya dilucidación se dio por hecho y la realidad anónima, próxima a conocerse.

Este recurso, no suele estar en la fase de cierre de las sesiones que observamos, es común que queden sueltos muchos elementos que los maestros utilizan como pretexto para potenciar un

aprendizaje: trátase de las explicaciones del maestro acerca del qué, cómo, por qué; o bien de construcciones de los alumnos al tener la oportunidad de aportar elementos.

La fase misma de cierre, no es muy evidente pues de acuerdo con la lógica de una sesión, ésta debería consistir en una evaluación, aunque no formal. Pero, debido a los periodos calendarizados de evaluación, esta fase puede concretarse en el principio de la subsiguiente; en ese momento, contestar acertadamente, para el alumno, es un indicador de la buena atención prestada a la explicación.

El punto de partida generado por el maestro, en el afán de promover aprendizajes en los alumnos suele anclarse, según lo observado, en dos alternativas metodológicas de acuerdo con su estrategia de trabajo: por un lado hay quien implementa el trabajo por proyectos –propuesto en los materiales de la Reforma Integral de Educación Básica 2009 (RIEB)–, mismo que hace necesaria una recapitulación para movilizar una construcción posterior; es decir, no se trata de una recapitulación sólo para recordar el tema visto con anterioridad, sino para tener la posibilidad de poner en perspectiva a los alumnos sobre la actual construcción. Una observación en el segundo grado, nos ilustra la recapitulación hecha por la maestra para darle continuidad al proyecto acerca de recetas de cocina:

- M. A ver, ¿Con cuál proyecto estábamos?
 A. Con la receta de cocina.
 M. A ver recordamos un poco qué es una receta de cocina.
 A. Algo que se puede saber cómo cocinar.
 A. Donde trae todo anotado.
 A. Algo que se come.
 M. ¿Para qué nos sirve esta receta?
 A. Para hacer lo que uno quiere.
 M. ¿No más para hacer platillos nos sirve?
 A. Para hacer ensaladas.
 A. Para hacer aguas.
 A. Postres.
 A. El chile.
 A. El café.
 M. Muy bien, dice José que para hacer aguas (ella repite y va anotando en el pizarrón).
 A. Los duraznos.
 A. Los tamales.
 A. El atole.
 A. El mole.
 A. El pan.
 M. Exactamente, si yo no sé cómo se prepara el pan, ¿me será más fácil hacerlo con una receta? A ver, alguien diga qué son los ingredientes.

Aos. Las cosas que se le ponen (6MAR2A/06-05-2011).

En el desarrollo de los proyectos, los alumnos cuentan con elementos frescos poco distantes de su vida cotidiana, útiles para potenciar el diálogo y la construcción de los aprendizajes en el grupo; no son elementos exclusivos que pertenezcan al dominio de unos cuantos miembros del grupo que, por tener una memoria privilegiada sean capaces de estar a la altura de la conversación.

Aunque, cabe cuestionar la forma en que este trabajo enfatiza el aprendizaje procedimental (aprender cómo hacer es lo más importante). En este caso, los alumnos manifiestan interés en la recta final del proyecto, por elaborar y compartir un platillo: (–¿Qué? ¡Vamos a traer la comida que nos guste! – ¿La vamos a hacer en nuestra casa y la vamos a traer?). Este impulso llevaría al aprendizaje al plano de las actitudes y a la manifestación ciertos valores para la convivencia; la maestra sin embargo, está interesada por aquel trabajo que sólo alcanza un nivel de análisis de contenido del procedimiento.

La recapitulación, detona respuestas muy diversas para un contenido que puede ser muy concreto. El reto de la maestra, consiste en anclar este recurso como un momento de cierre –en tanto hace un resumen más o menos ordenado de lo que previamente han trabajado–, para valorar en forma general los aprendizajes logrados; y como un momento de apertura, cuando moviliza los elementos necesarios para trabajar cada vez, en la reconfiguración de la realidad en construcción.

La recapitulación, puede parecer una práctica instrumental que busca sólo la apropiación memorística de contenidos. El interés de fondo del maestro que realiza esta práctica, radica en la observancia de esos elementos (conocimientos) establecidos en la memoria, que con relativa certeza, su existencia en ella, representa indicios del cambio de comportamiento esperado. Dicho cambio, debe enmarcarse preferentemente, fuera de la vida cotidiana de los niños a fin de que haya una distinción entre esta y los patrones de conducta que la escuela promueve para los alumnos.

El maestro, espera observar un cambio en la estructura del saber cotidiano, creyendo que promueve por añadidura un cambio de actitud hacia la vida. Sin embargo, lo que en esta dinámica no es claro, es que “...cuando el saber no cotidiano plasma (o perfecciona) la conducta de vida,

aun no cambiando la estructura del saber cotidiano, cambia sin embargo la *actitud* hacia la vida cotidiana del hombre que la vive” (Heller, 1994: 325). Es decir, pueden no cambiar –y de hecho no cambian con base en el trabajo de memoria– los esquemas del saber cotidiano, pero sí cambia el comportamiento. Un saber no anclado en los esquemas de la vida cotidiana capaz de cambiar la conducta, es un elemento sin sustento en la realidad, cuya distancia de la estructura del saber cotidiano, puede propiciar un comportamiento simulado.

Por otro lado, el trabajo del maestro se desarrolla bajo una lógica de captación netamente teórica de parte de los alumnos, en la que el interés radica en la memorización de datos concretos. La recapitulación tiene ese mismo sentido (recuperar datos concretos para apoyar el descubrimiento de una realidad diferente). Una observación en cuarto grado de primaria, durante el arranque de una sesión de historia de México, nos ilustra mejor acerca del desarrollo del recurso de recapitulación:

[...] M. A ver Carlos, vimos tres temas ayer, recordamos tres temas ayer, el tema fue (el que vimos al último): Los primeros años del México Independiente, pero ¿primero qué sucedió? ¿Qué hubo primero? ¿La lucha por la que...?

A. Independencia...

M. Independencia ¿cuándo fue?

A. El día 16 de septiembre...

A. En 1821

M. A ver tú Leobardo ¿cuándo?

A. El 3.

M. ¿El 3?

A. No, el 13.

A. El 13...

A. No, el 16...

A. El 13 de septiembre de 1821.

M. Cuándo inicia Miguel Hidalgo...

A. El 16 de septiembre.

M. Exacto... ¿pero de qué año?

A. Eso iba a decir.

A. De 1821...

A. 1810.

M. Escúchenme, ése fue el primer tema que vimos, el segundo ¿cómo se llamó?, ¿la qué...?

A. La independencia.

M. No, eso fue primero. Eso que decía que el 27, de septiembre de no sé de qué año.

Cuando Oliver decía: ala, once años.

A. Ah.

M. ¿La consumación de qué?

A. De la independencia.

M. ¿Cuándo dijimos que fue eso?

A. El 27 de septiembre.

M. No, no, pero la fecha completa.

A. 27 de septiembre de 1821.

M. Por eso, a ver, la lucha por la independencia empieza en 1910...

A. Se acaba en...

A. Y hasta 1821 se termina. ¿Cuántos años pasaron? [...] (10VAL4B06-05-2011).

En la utilización de este recurso, el maestro realiza un esfuerzo por recuperar el contenido abordado en sesiones anteriores, poniendo especial énfasis en los personajes, las fechas y los nombres de los acontecimientos; con ello promueve un resumen acotado, que cierra la brecha de posibilidades para pensar al hombre como un ser en la historia, capaz y responsable de determinarla.

El maestro propicia, más bien, una lluvia de respuestas azarosas: responder de forma correcta a este tipo de cuestionamientos que buscan respuestas cerradas, es un privilegio para los poseedores de una buena memoria; el resto del grupo por su parte, responde para fingir interés, al darse cuenta de la importancia que tiene para el maestro, el hecho de no quedarse callados, aunque no tengan algo que decir. Porque la clase necesita tener la apariencia de dinamismo, en ella, los gritos y las respuestas desorbitadas cobran sentido para llenar los vacíos que genera la interlocución a partir de la pregunta de respuesta cerrada.

La recapitulación, al principio de la sesión tiene por objeto poner en perspectiva a los alumnos sobre los hechos subsecuentes que están por revisar; sin embargo, se transforma en un obstáculo metodológico, mientras los elementos seleccionados no potencian la conexión con el acontecimiento posterior. De tal manera que, en vez de conectar un hecho con otro, ante la vista de la mayoría del grupo, los hechos aparecen desvinculados.

Cabe preguntarnos aquí, cuánta lógica puede tener la historia, –así planteada– para la mayoría del grupo, cuando aquí percibimos que el alumno (Carlos) aporta la mayor cantidad de respuestas correctas y es el mismo que reniega al principio, al momento de sacar su libro de historia: –A mí la historia no me gusta, mejor matemáticas. Puede apreciarse que no es un alumno apasionado por la historia, sin embargo su capacidad de memoria, le favorece para estar a la altura del discurso en construcción, aunque la recuperación misma no resulte significativa a nivel personal, él responde y se inserta bien en la dinámica.

5.2 Las órdenes: reglas implícitas en el discurso que configuran un marco de acción.

Ordenar es un mecanismo cuya singularidad radica en la normalidad con que es aceptado, –por necesario– frente a la diversidad de pensamientos, sentimientos, intereses y necesidades que cruzan en el ejercicio cotidiano de los miembros del grupo en su conjunto. Regularmente no es cuestionado porque está normalizado en las conciencias de los alumnos y en las de los padres de familia.

La serie de órdenes dictadas alrededor de una actividad de aprendizaje, pueden ser consideradas – en un momento dado– como reglas, porque se solidarizan con aquellas reglas generales que operan en la dinámica cotidiana del salón de clases. Las órdenes configuran las reglas invisibles. El alumno llega por la mañana con la incertidumbre respecto a la jornada de trabajo, sin más, que lo que alcanza a percibir: las reglas explícitas ya memorizadas o que ya sabe transgredir. De tal manera que las órdenes, son la base para estructurar cada uno de los marcos de acción que delimitan de manera singular los actos de los alumnos dentro de la especificidad de cada tarea.

Las órdenes dictadas alrededor de una tarea, en su conjunto crean un sistema, en este, cada uno ocupa un lugar y ha de disponerse a proceder –por lo tanto a pensar– de cierto modo. Por consiguiente, las órdenes tienen una relación especial con la economía del tiempo, del lugar y del lenguaje, porque a través de ellas el maestro realiza una acomodación de hechos ordenados diacrónica y sincrónicamente en cada tarea. Las órdenes, a través de su ejecución imponen un equilibrio, traen consigo la tranquilidad del maestro, quien puede tener la impresión de estar generando un clima de armonía.

El mandato aquí, debe atenderse porque tiene su origen en la autoridad en sí, es una acción que busca la adecuación de las actuaciones de los alumnos bajo determinados criterios. Una orden persigue la normalidad en una clase, busca lo común en detrimento de lo individual, busca evitar alteraciones y controlar. El control así establecido, siempre ha sido problemático en la medida en que las trasgresiones son tan violentas como los métodos de represión utilizados, porque el maestro no es una figura representativa de autoridad, cuando esta no emerge de la voluntad de los subordinados.

Sin embargo, no estamos planteando ingenuamente que la autoridad en los salones de clases debe emerger únicamente de la delegación del poder de parte de los alumnos en el maestro. Consideramos que, al ser la relación entre los alumnos y el maestro, un proceso dialéctico en el que ambos se educan; "...así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas" (Freire, 2010: 92). El estar siendo con las libertades implica necesariamente, tanto una delegación consciente de la autoridad de parte de los alumnos en el maestro, como la conciencia de éste en relación a la necesidad de forjar la identidad de ambos en un marco de libre búsqueda.

5.2.1 Las formas de la orden, un medio para imponer.

Consideramos la estructura de las órdenes, como un recurso para la formación de la identidad, en la medida en que al tener una configuración determinada, se manifiesta como un instrumento. La forma en que el maestro dirige una orden puede hacer la diferencia entre una legítima imposición y una convocatoria acompañada de razones justas que patentan la existencia de la misma. En el momento de dar la orden, el maestro opta por introducirla comenzando por enunciar expresiones como: [quiero que...] o [me van a...], tendientes a centrar las razones por las cuales realizan el trabajo, en las intenciones, preferencias o deseos del mismo.

Esta lógica incurre en un obstáculo metodológico, en cuanto el alumno comprende –aunque no sea de manera consciente– que la tarea orbita fuera de sus intereses y que está respondiendo a la lógica imperante de la autoridad del maestro. Los alumnos deben dedicarse a satisfacer los intereses del maestro, a pesar de la distancia que toma en la participación, a la hora de ejecutar el trabajo, pues éste no es más que una serie de encomiendas para el alumno.

Además, identificamos otra disposición de la orden que dicta el maestro: [vamos a...], en esta, el maestro aparece incorporado como miembro activo durante la ejecución de una orden; aunque, es necesario matizar esta expresión, ya que por mucho, no se asemeja a una orden, pues la integración del maestro en el trabajo que esta propicia, parece incorporarlo como un miembro más del grupo interesado de manera ingenua, en realizar la tarea.

Esta visión, nos convoca a percibir la otra parte, vale preguntarnos si, ¿en realidad existe la participación activa del maestro en la ejecución del trabajo o únicamente la expresión es utilizada como una pantomima para entretejer la construcción de un compromiso hacia él? y ¿qué se juega en realidad en una orden cuya ejecución integra a quien la emite? No entra en juego acaso, la vigilancia cercana de parte del maestro otorgando una orientación cada vez con mayor estrechez al proceder de los alumnos. Si bien estos, llegan a sentir en él, el estímulo de un compañero, ese acompañamiento no deja de ser un espejismo pues no alienta la discusión y el debate porque ha dado seguimiento puntual al cumplimiento de su dictado.

Cabe aquí la pregunta que Freire (2011) plantea en el contexto de la educación de Brasil de los años sesenta: ¿cómo aprender a discutir y a debatir en una educación que impone? La respuesta que él nos ofrece y que consideramos en cierto modo aún vigente para nuestro tiempo y nuestro contexto, es la siguiente: “Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos y discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda” (Freire, 2011: 91).

Compartimos esta idea, hasta el punto en el que la práctica docente tiene la plena intención de determinar; mas, en relación al acomodo de los alumnos, cabe aclarar que no es una acción inmediatamente correspondiente a la práctica docente, tampoco satisfactoria, en tanto las transgresiones son un asunto muy frecuente en este contexto –y si lo es, sólo será por el pragmatismo de la vida cotidiana (por lo conveniente que para ellos resulte acomodarse en la inmediatez)– pero en general podríamos percibirla como el producto del largo proceso de formación que la escuela procura y sólo en torno a las reglas más generales.

En este escenario, el desarrollo de la práctica docente, orienta –mediante órdenes y un seguimiento puntual– el qué y cómo aprender. Delinea el sendero del desarrollo de la identidad del alumno, paralizado en una dinámica de elección de senderos prefabricados y acomodados dentro de una lógica única, dejando de lado la posibilidad de actuación a través de una construcción consensuada que movilice la conciencia hacia el tránsito de construcción de posibilidades.

Sirva para ilustrar la dispersión de una orden como contraparte de lo expuesto arriba, el siguiente fragmento de observación que pertenece al segundo grado, en el que la maestra, al momento de dar una orden, usa expresiones que la involucran directamente en la ejecución de la tarea: [vamos a...]; mientras utiliza otras que la distancian de la misma: [van a...]. Mostrando además un acelerado intento de ilustrar la orden con un ejemplo –que no concluye– por la sensación de no haber sido explícita a la hora de ordenar:

M. Ahorita les voy a repartir una hojita. A ver miren, cierren su libro, rapidito. Escúchenme, en esta hojita ustedes van a escribir una palabra.

A. ¿Vamos a investigar una palabra de otros?

A. No nos calificó la tarea de matemáticas.

A. ¿Y abajo le vamos a anotar qué significa?

M. Miren, aquí, en una parte (mostrando el pedazo de hoja) le van a escribir una palabra en español; al reverso, van a escribir una palabra en otro lenguaje, en otro tipo de lengua ¿sí?

A. A mí deme tres, yo me sé tres.

M. Y les voy a dar otra, porque vamos a hacer como un tipo memorama, vamos a hacer un memorama. En una, la palabra en español y en otro, este..., en otra lengua.

A. A mí no más una, yo me sé una.

A. A mí no más deme dos.

M. A ver, díganme una palabra, por ejemplo.

A. Táchachi

M. Y qué significa esa palabra, qué quiere decir.

A. Cálmate.

M. ¿cálmate?

M. De las palabras que ya analizamos, hasta de la hojita que se las di al inicio, ustedes recuerden una palabra de las que ya hicimos. Bueno ¿sí le entendieron? Adriana, sí le entendieron a la actividad que van a hacer.

A. No, yo no (sonriendo).

M. Su dibujito grande sí, que sea por lo menos del tamaño de la hojita. En un lado la palabra y en otro el dibujo.

A. Ah, maestra, ya le entendí, vamos a escribir la palabra y atrás le vamos a poner el dibujo.

A. ¿Dibujamos o escribimos?

M. No mira, en una escribes la palabra, por ejemplo vamos a pensar en una en español, por ejemplo casa y busco en este, en un lenguaje, ya sea en mixteco, en zapoteco o en maya o en náhuatl, nos vamos a apoyar en nuestro libro, de alguna palabra que ustedes identifiquen de ahí (8GUA2B/06-05-2011).

De acuerdo con la observación, las órdenes del maestro contienen generalmente dos elementos centrales: claridad y concreción; aquel maestro que al dar órdenes no cumple este requisito, tiene serias dificultades para vigilar el cumplimiento de la orden y para obtener un control, porque no ha sido capaz de delimitar las condiciones de acción de su grupo.

El maestro que obvia esto, transita de la orden rígida y absoluta a la orden dispersa. Se desgasta demasiado tratando de diversificar la explicación de la orden que quiere dar; al diversificarla incorpora en ella, elementos que la distorsionan: la maestra reparte la hoja definiendo en un primer momento que en cada cara han de escribir una palabra, luego incorpora el elemento del dibujo; cuando un alumno confundido pregunta: –¿Dibujamos o escribimos? La maestra vuelve a responder con un argumento disperso, dejando suelta la idea de incorporar o no el dibujo.

Aunque el maestro suele dar órdenes claras y concretas, es común que los alumnos no interpreten la lógica de estas, por eso es necesario que desarrolle habilidades especiales para poder expresar la misma orden de diversas maneras, cumpliendo cada vez con los elementos antes mencionados, de lo contrario, pueden existir frente a ella, una diversidad tan amplia de interpretaciones como alumnos existan en el salón de clases.

El maestro no dicta órdenes en forma insensata, es prudente al asegurarse de que sus órdenes han quedado claras. Utiliza formas verbales incluidas al final de la orden. –¿Me entienden? Es una expresión común que socava el interés de explicar y lo coloca en la posición de aquel que porta siempre la capacidad de ser explícito en todo lo que dice. La tarea de los alumnos, de construir el significado correcto de la encomienda, representa un desafío que pone en entredicho su reputación de atentos o desatentos; por lo que prefieren responder –¡sí! o ¡yo sí entendí!, tímidamente cuando no tienen la certeza de haber captado correctamente la orden o con seguridad cuando es al contrario.

Es importante para la mayoría de los alumnos, responder justo lo que el maestro desea oír, pero a algunos les queda claro que es más importante aprender o simplemente manifestarse, rompiendo con ese ritual y propiciando –aunque esporádicamente– la constitución de actos diferentes en la práctica del maestro. Alumnos que llegan a decir –¡no, yo no! respondiéndolo con sarcasmo para fastidiar al maestro que ha repetido una orden sin claridad o –¡Ya le entendimos! Como un mensaje que le comunica al maestro que es suficiente, que no está teniendo el pulso de su nivel de entendimiento, ante una serie de ejemplos que utiliza con la pretensión de dejar claro lo que ha ordenado.

En esta problemática, cabe destacar la interminable tarea del maestro, de crear y recrear escenarios a través de órdenes seriadas; se trata de una trampa para el maestro, creada desde su lugar, pues ante la necesidad de acotar de forma puntual las decisiones y los actos de los alumnos, tiene que potenciar su capacidad de orientación y hacer un colosal esfuerzo para construir esos marcos de acción que mantienen controlado al grupo.

De ahí que, en la medida en que el maestro valora su desempeño en razón del grado de control que ha logrado durante el día, él encuentra que es preciso reforzar dicho sistema de control, porque aun poniendo todo de su parte, los problemas de control continúan presentes y no encuentra respuestas dentro de su propia práctica, por eso considera los elementos externos como por ejemplo, el interés del propio alumno, el insuficiente apoyo de los padres de familia, etc., como posibles causales.

En conclusión, la formación de la identidad del alumno está permeada fundamentalmente por lo que el maestro es. Éste orienta a los alumnos hacia el marco de las habilidades cognoscitivas básicas que le han permitido conservarse en el modo necesario y posible; por medio de la orientación, fija el rumbo del desenvolvimiento esperado. La explicación y las órdenes son los filtros utilizados para transmitir, de un modo económico, una visión de la realidad, con el pretexto de estar guiando el des-cubrimiento de contenidos que pertenecen a un saber no cotidiano y que por lo mismo son ajenos a la experiencia existencial del alumno. La orientación es un ejercicio pragmático que propicia el cambio del comportamiento del alumno sin cambiar la estructura de su saber cotidiano. En este clima el maestro es el sujeto real, un modelo de identificación, por lo tanto, hay una demanda importante de alumnos hábiles en el tratamiento de la lógica del lenguaje del maestro.

CAPÍTULO VI

**TRABAJAR. UNA EXIGENCIA DE LA SUSPENSIÓN DE LOS
ESTÍMULOS Y MOTIVACIONES PARTICULARES PARA
ACOMODARSE**

Introducción

Dentro de la escuela primaria, –a diferencia del preescolar, un espacio caracterizado por el desarrollo de actividades lúdicas– a los alumnos les queda claro que los salones de clases son lugares constituidos ex profeso para trabajar, por lo que el concepto de trabajo comienza a hacer sentido en ellos. El estudio llega a ser sinónimo de trabajo para un estudiante, pues esa es la ocupación que atañe a un alumno de primaria. El trabajo acontece bajo la dirección del maestro, con ejercicios muy específicos que llevan a la obtención de productos concretos.

El trabajo, es un elemento constitutivo de la identidad de los alumnos, cuando tiene como soporte una relación de diálogo y fraternidad. En este capítulo hemos generado polémica en torno a esta categoría, principalmente porque su existencia está naturalizada en las aulas, mientras se presupone una relación fraterna y el diálogo es confundido con comunicación.

En este análisis, logramos percibir el trabajo como un mecanismo útil para “formar”, para imponer una estructura que pretende determinar la conciencia de los colectivos en los salones de clase. De modo que, el maestro resuelve la forma de dirigir un trabajo grupal que no se desdibuja cuando la organización del grupo transita por la modalidad individual o de equipo, por contrario, esas modalidades del trabajo son facetas distintas que el trabajo dirigido-grupal adopta, a fin de que los alumnos estén convencidos de que la uniformidad en el empleo de métodos, el dominio de herramientas y el rendimiento de cada uno, es una condición asequible.

6.1 Trabajar en el aula, tiene su recompensa.

El trabajo aquí, tiene características especiales porque, como hemos expuesto, está enmarcado en un sistema de control, en el que incluso hay una forma de estar para trabajar. Las características de un alumno que trabaja en el aula, así como las condiciones del propio trabajo, están bien delimitadas, por lo menos antes de la práctica misma, porque cuando ésta ocurre, a pesar del rígido marco que la delimita, hay otras características y condiciones de la contingencia misma, relacionadas con la condición de indeterminación de los sujetos.

Nuestro posicionamiento en relación a la categoría de trabajo, nos lleva a comprenderlo como una necesidad vital. “El trabajo como necesidad vital significa entre otras cosas que, para que

tenga lugar ese desarrollo de las capacidades, una parte de la vida humana será ocupada por aquel tipo de atención concentrada, por esa aplicación finalizada de las energías materiales e intelectuales que caracteriza el trabajo (físico e intelectual)” (Heller, 1994: 126). El trabajo es una necesidad vital de todo sujeto, porque es un elemento fundamental en la formación de su identidad.

Al ser un asunto que requiere de una atención concentrada, el trabajo, forja el carácter humano en tanto posibilita las objetivaciones genéricas para-sí; sin embargo, esta posibilidad se cancela en él, cuando el por qué y el para qué del propio hacer, está instituido y por lo mismo, fuera de la conciencia de transformación de lo dado. La naturaleza del trabajo de los hombres porta una relación dialéctica entre las determinaciones y la libertad: “...al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las “situaciones límites” que no deben ser tomadas como barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera” (Freire, 2010: 121).

Esta inscripción nos permite reflexionar hasta dónde, el desafío que encontramos en la escuela, de aprender más, en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo, posibilita el ser o el ser más de los alumnos. Cuando la conciencia de transformación de lo dado no aparece anclada a sus necesidades, gustos, deseos, inquietudes, etc. y la sociedad da por hecho que la escuela responde a ello instaurando lo más cabalmente posible la serie de contenidos del currículum formal.

El trabajo nace en medio de una serie de condiciones de índole económica, impuestas desde la perspectiva del maestro. El alumno ha de aprender a trabajar “rapidito”, de lo contrario el tiempo que el maestro prevé, se termina y sin más, ese trabajo quedará inconcluso.

En contraparte, hay alumnos con habilidades especiales para el desarrollo de cierto tipo de trabajo, atienden a la petición de terminar rápido y toman ventaja. Esto también representa un problema para el maestro, quien ha de ocuparse de aquel que, por distintas razones, “no ha hecho nada” y del otro que ya ha culminado la actividad. Por consiguiente, entre menor sea el margen de diferencia con respecto del momento de la conclusión de la tarea, esta tendrá un valor más satisfactorio para el maestro, en tanto le permite pasar de una actividad a otra sin contratiempos.

Para que el maestro logre empatar el momento de culminación del trabajo de los alumnos, tiene que convencerse, de que si bien, no son iguales, existe la posibilidad de que la tarea desarrollada, pueda igualarlos, porque los ritmos iguales exigen también iguales pensamientos y modos de proceder.

La consecuencia de esta valoración no es simple, porque enfatiza la tendencia hacia la homogeneización, en cuyo momento psicológico, "...concentramos todas nuestras energías en el cumplimiento de la tarea determinada y suspendemos todos los estímulos y motivaciones que obstaculicen nuestra concentración..." (Heller, 1994: 131), de tal manera que la suspensión no está marcada por la necesidad particular –nos parece que como máximo podría valerse como necesidad el acomodo: estar allí (en el llano sentido del término), mantenerse allí o conservarse–, como tampoco lo está, por el desenvolvimiento de la conciencia hacia la genericidad. En todo caso el aprendizaje en sí mismo, puede ser el objeto sobre el cual se trabaja sin la necesaria mediación de la conciencia o la necesidad, que posibilite su existencia en los salones de clase.

El trabajo aquí, es una categoría que, por su dimensión de análisis, cobra sentido como un mecanismo que el maestro implementa para orientar los canales de percepción de los alumnos hacia un modo legítimo de captar el mundo. Porque "...sólo en la medida en que el hombre se prepara para esa captación podrá interferir y no sólo permanecer como simple espectador, ajustado a las prescripciones ajenas que, dolorosamente, juzga como sus propias opciones" (Freire, 2011: 37). La captación, ha de asociarse a un complejo proceso de integración, demandante de un compromiso de transformar conscientemente la naturaleza del conocimiento que sostiene la propia captación de la realidad.

El maestro, ha interiorizado la cultura escolar mediante su formación en las escuelas, pero su experiencia ha sido única; por lo tanto, valora de una manera singular los contenidos y el trabajo que promueven el aprendizaje. Lo que ha vivido, rebasa la simple experiencia de integración al sistema educativo. Así, en la orientación del trabajo de los alumnos, encontramos prácticas sesgadas hacia las preferencias del maestro con apariencia de personales, aunque muchas de ellas, a la hora de analizarlas se tornan comunes.

“Los maestros y los alumnos se relacionan con el conocimiento, con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia...” (Gilles, 1997: 11). En la relación pedagógica, el docente promueve trabajo que produce conocimiento, ciertas habilidades y actitudes; así, realiza su valoración en función de cuánto conocimiento pudo promover, qué tipo de habilidades potencia y cuáles son las actitudes que cambian a partir de su intervención. Sin embargo, aunque el trabajo promovido por el maestro descansa en objetivos generalmente explícitos en un diario de trabajo, a nivel de prácticas, su orientación no suele ser tan clara, pues hay que matizar que existe un trabajo que promueve el maestro, frente al trabajo que en realidad desarrolla el alumno. Pero sin importar hasta qué punto el trabajo realizado por los alumnos responde a las expectativas del maestro, el poder que media la orientación del maestro a través de la imposición de modos de pensar y proceder se hace ostensible.

Aunque el trabajo es una práctica común en los salones de clase, los alumnos suelen cuestionar el motivo por el que han de trabajar: –¿y para qué? resulta una expresión trascendente porque sitúa al maestro en una posición obligada de tener que justificar a través de razones válidas, la intencionalidad que conlleva la realización de dicho trabajo.

Sin embargo, tal exaltación está situada aún, en el plano pragmático toda vez que el trabajo es comprendido como un asunto instrumental. Por medio de él, es posible satisfacer ciertos fines. “El particular se apropia –de un modo económico– del significado (función) de las objetivaciones genéricas en-sí prescindiendo prácticamente del *porqué* de la función, reaccionando a ésta tal como es y sin cuestionar cuál es su génesis” (Heller, 1994: 295). Este apunte pone de relieve el cuestionamiento del por qué funcionan las cosas de determinada manera, ubicando en un plano inferior a la pregunta hecha en busca de reconocer el fin.

Además, de acuerdo con la noción de trabajo forjada desde el sistema capitalista, éste implica un desgaste indeseado, que es posible evitar una vez que los sujetos hayan adquirido la habilidad de vivir del trabajo de otros (de la gente que no estudia), quien estudia lo hace para “mejorar su calidad de vida”.

Los maestros, en esta región venden la idea de estudiar para “ser mejores” (que sus padres y vecinos adultos que no han logrado un buen nivel económico). Por lo tanto, el trabajo en las aulas

tiene que condicionarse; dado que hay una asociación entre éste y el sufrimiento, entonces debe haber una recompensa por realizarlo. Por ejemplo, a cambio del derecho al juego: en el recreo, en Educación Física o activación física.

Los maestros, no perciben el trabajo como un objetivo que pueda aportar a los alumnos su realización mental, física o espiritual y por añadidura, la satisfacción de sus propias necesidades de aprehender el mundo. En este escenario, no pueden verse participando de forma activa en el trabajo, convencidos de que éste implica su propia realización, porque más bien significa un estado de sufrimiento o una penalidad.

Al encontrarse bien delimitado el concepto dentro de márgenes de forma, espacio y tiempo, restringe la oportunidad de los alumnos de ver el ¿para qué? de la realización del mismo; aunque, “...en el proceso de trabajo no es necesaria una relación consciente con él” (Heller, 1994: 131); debido a que en ese marco, tanto los objetos o productos sobre los que trabajan, como el material concreto utilizado, son manipulados y generalmente definidos explícitamente. Los alumnos intuyen que, –independientemente de la cantidad de conocimiento que logren acumular– la elaboración del producto y el modo de realizarse, mediante el uso correcto de los elementos e instrumentos puestos en juego, es el modo más legítimo de definirse.

La abstracción del concepto de trabajo, en el ámbito social, lo posiciona como un medio para producir y obtener bienes materiales; es fundamental a la hora de que el maestro conceptualiza el trabajo que promueve. Por eso la oferta de la escuela puede traducirse en: trabaja toda tu niñez y juventud para que logres un mejor nivel de vida y un buen estatus económico. Los estudiantes han de ir a trabajar a la escuela durante un largo tiempo de su vida y al final les espera una recompensa, por lo que vale la pena ser pacientes, tolerantes, respetuosos, etc., mientras dura el proceso educativo de la escuela.

6.2 El trabajo dirigido-grupal, un recurso para el logro del objetivo común.

El trabajo dirigido-grupal, es una configuración específica que contiene el equilibrio como un requisito. Este recurso, es una manifestación de los sujetos individuales que coinciden en un objetivo común. Pero ¿cómo llega a ser común un objetivo dentro del aula de clases cuando el

trabajo dirigido-grupal, es aquí la respuesta del maestro a la complejidad de puntos de vista que convergen en relación a una misma actividad de aprendizaje? El maestro pretende integrar a todos los miembros del grupo sin distinguir entre: amigos, amigas, más o menos capaces, trabajadores o flojos.

Al ponerse en juego tantos elementos en torno al trabajo, el maestro pondera unos en detrimento de otros; incluso, el objetivo del trabajo puede no ser la prioridad dentro del desarrollo del mismo, como ya hemos mostrado anteriormente, el control de parte del maestro es la actividad privilegiada. Por su parte, aquí el trabajo dirigido-grupal lo percibimos como un recurso que el maestro utiliza para orientar el modo de ser, de hacer y de pensar de los alumnos.

El trabajo dirigido-grupal apunta hacia la formación de hábitos para lograr una apropiación mucho más práctica de los contenidos de aprendizaje. Existe de tal manera porque cumple una función; por lo tanto, es pragmático en sí en tanto su orientación no propicia el cuestionamiento de los usos que promueve. Desde esta perspectiva, podríamos decir que los contenidos de aprendizaje son objetos de uso, en la medida que están sometidos bajo esquemas de hábitos o costumbres superiores capaces de dar elementos (prototipos) a nivel personal para una identificación satisfactoria.

La especificidad del trabajo dirigido-grupal, está definida por la figura del maestro. Podemos distinguirlo del trabajo grupal porque en este, es necesaria la construcción de un objetivo común que luego representa el marco de actuación; mas, en el trabajo dirigido-grupal, el maestro determina el objetivo, por lo mismo, la interdependencia de los miembros del grupo es limitada y lo que tenemos más bien, es una actuación individual en respuesta a esos mecanismos coactivos sugerentes de un objetivo para el trabajo a desarrollar.

Los alumnos de sexto grado son capaces de dibujar de manera esquemática la práctica del maestro, cuando en una entrevista, ante la pregunta: ¿cómo conducen la clase los maestros de la primaria?, aluden a un procedimiento concreto sobre el cual promueven el trabajo: “Primero ¡saca un libro! y después dice ¡váyanse a la página...! luego ¡leen en grupo o sino, solos! Explica, luego les pregunta a cada uno, qué aprendió de la lectura. Luego ¡sacan los cuadernos! y escriben

preguntas o algo así; después sacan otra materia e igual. Ah y revisa la tarea, después ya pasó, luego ya, el recreo” (DOM04072011).

La descripción del procedimiento utilizado por el maestro, acentúa la verticalidad de la toma de decisiones sobre el trabajo, de modo que el maestro no ve la necesidad de propiciar la construcción de objetivos grupales como marco de actuación, porque la definición de estos ocurre a la hora de abordar el contenido de los libros, mismo que, en la descripción de los alumnos, es la antesala del verdadero trabajo de aprehensión.

La lectura del libro queda como el simple reconocimiento de lo que han de aprehender o mejor dicho, como el reconocimiento del objetivo que el grupo ha de perseguir. Comprendamos que, dentro de esta lógica, es la explicación del maestro un mecanismo que debe hacer posible la apropiación de los aprendizajes. Los esquemas mentales del maestro –a través de su palabra– funcionan como filtros de la realidad que los alumnos aprehenden; con los cuales, sólo pueden tener una mirada parcial de la realidad, mirada que está muy distante de poder fijar aquellos paradigmas básicos necesarios para captar la totalidad de la realidad en su intenso desenvolvimiento. Y más aún, el proceso intersubjetivo termina cuando el maestro ha dictado su clase. En ese momento, los anhelos, los deseos, la esperanza, las ilusiones, las inquietudes, etc. se sustituyen por el contenido del dictado.

Consideramos que estos elementos son fundamentales en los procesos de formación de la identidad en la medida en que cada sujeto tiene inquietudes, persigue, espera, desea, etc., cuestiones o experiencias radicalmente distintas. Por consiguiente, el alumno no llega a ser “parasí”, si su saber está desligado de esos elementos, pues, “...sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire, 2010: 79).

La negación de la búsqueda y la esperanza de los alumnos en los salones de clase, está relacionada con los conflictos emocionales que genera el acto de competencia en el plano del individualismo. Así, la búsqueda que el hombre realiza en el mundo, con el mundo y con los otros, se cambia por la violencia emocional.

Como parte final de la dinámica, el maestro incluye recursos de verificación, como preguntas orales o ejercicios escritos, en los que el alumno tiene que manifestar los logros que a nivel personal ha obtenido, a partir de la revisión del contenido como intencionalidad y de la explicación que ha recibido.

En una entrevista, al conversar con un maestro en relación a la estructura que cotidianamente tienen las sesiones que promueve, él reconoce los mismos elementos que los alumnos de sexto grado nos describen como partes constitutivas de lo que implica la clase:

La explico, trato de explicarlo, hago ejercicios, con los niños, ya sea... les doy también material, material individual. Ya sea, primero les doy el material o primero hacemos los ejercicios o sea, para que allí uno ve si el niño en verdad entendió lo que uno les trató de dar y si no le entendió. Bueno, pues yo trato de, otro día, de volver a darlo, ¡Pero que se entienda! ¡Que no se quede! ¡Que ya lo di, ah pues ya que se quede así! Aunque a veces uno lo hace por falta de tiempo a la mejor, ya uno está a las carreras por irse (SAL3A/01072011).

Nótese que, el trabajo dirigido-grupal es la síntesis de la labor del maestro. En el desarrollo de esta forma de trabajo, el maestro hace una recuperación de lo que está explícito en los planes, programas y libros de texto, para mediar una explicación considerada como parte de su responsabilidad en el acto de enseñar: –¡que se entienda!, lo que explica, es su meta a nivel profesional.

Una vez que en los salones de clases se determina una dinámica de esta naturaleza, queda preguntarnos qué pasa con los alumnos dentro de ella. Los sentidos construidos ahí, tienen su propia singularidad. En primer lugar, puesto que es una forma de trabajo capaz de homogeneizar tiempos, espacios, el qué pensar y el cómo hacer; el acto de calificar –que para el maestro implica poder identificar sus propias debilidades y fortalezas– es fundamental para los alumnos. Estos necesitan terminar satisfactoriamente su trabajo para ser calificados, porque eso les brinda un lugar en el grupo.

La posición que adquieren al ser calificados puede representar: una limitación del ejercicio de sus derechos, sólo conservarlos o bien puede permitir la obtención de facultades que son el privilegio de unos cuantos.

Al transformarse el trabajo en una encomienda del maestro que debe cumplirse, terminar “rapidito y muy bien hecho”, otorga al alumno el crédito del maestro y la ventaja frente sus compañeros, incluso puede posicionarse en situación de poder transgredir, aun aquellas reglas claras que parecen nunca transgredirse en el salón de clases, como: burlarse de aquellos que no pueden cumplir con la meta o etiquetarlos; gritar dentro del salón para orientar el trabajo o los actos de los compañeros.

Cruza en segundo lugar la necesidad de los alumnos de sentirse integrados dentro de esa dinámica de trabajo, de modo que, aunque su ejecución no represente placer alguno, la mayor parte del grupo hará todo lo que le sea posible por no aparecer como los acusados o en el peor de los casos, como los castigados; por eso, encontramos expresiones como: –¿estoy bien? –¿Voy bien? –¿Qué me faltó? Que hablan de su preocupación por evitar fallar o por saber en qué fallaron.

Tener la sensación de encontrarse integrado resulta un asunto singular porque, en la vida cotidiana, es el modo más seguro de adquisición de los usos y costumbres propios del salón de clases. Aunque, si creemos que la integración surge precisamente en el plano emocional, lógicamente no es de ningún modo el simple acomodo lo que hay en la voluntad de los alumnos. Estos seguramente intuyen que allí, donde van los otros, hay posibilidades reales de objetivarse.

“La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica...” (Freire, 2011: 34); podemos decir entonces que los alumnos pueden objetivarse, al tener la oportunidad de hacer y por lo tanto, de transformar. No así o no en la misma medida, de optar para llegar a la crítica. No al menos desde lo que el maestro determina o promueve, que apunta más al acomodo o la adaptación.

El motivo por el cual el alumno trabaja cotidianamente en las aulas (el objetivo del trabajo), la forma y el contenido de la calificación recibida y la naturaleza de las interacciones generadas a partir del marco que define el trabajo dirigido-grupal, determinan el acto de valoración personal de cada alumno sobre sí mismo; estar “bien o mal”, es definitivo para la constitución de estos sujetos.

El maestro vigila así la ejecución del trabajo que promueve. Él puede ser tolerante con los errores, pero no permite que alguien ponga en peligro la ejecución del trabajo. Aunque, durante el acto de vigilar, no tiene la certeza de cuál es la expresión o acto cuyo propósito es poner en peligro el trabajo que ha emprendido, porque la intención del modo de actuación o del pensamiento (expresado) no es tangible; el maestro anticipa –por comunes– los actos que representan una amenaza y desbordan el margen de los objetivos de la propia tarea. Los parámetros de comportamiento normados dentro del trabajo de grupo, permiten anticipar las actuaciones de los alumnos.

El maestro pretende responder al limitado tiempo dispuesto para la tarea, por lo que ve la necesidad de imponer ritmos comunes, atenuando la igualdad de oportunidades que atiende a las diferentes necesidades de los alumnos. No hay, en este trabajo, tareas diferenciadas, es una misma tarea la que ha de resolver el grupo. Pero no como una construcción colectiva, sino como una serie de aportes individuales incrustados en el formato metodológico constituido por el maestro a la hora de orientar el trabajo.

El ejercicio que realiza el maestro, en esta forma de trabajo le permite reprender –o en su caso exaltar– de forma inmediata y puntual el tipo de colaboración de cada uno; así, modifica la actitud de los miembros del grupo hacia los requerimientos que considera necesarios para integrarlos en el marco de valores socialmente construidos y aceptados.

6.3 El trabajo individual brinda al maestro la seguridad de que el alumno está aprendiendo.

En el ejercicio del trabajo individual los sujetos gozan de cierta autonomía e independencia. Esta forma de trabajo, es posible cuando el sujeto ha adquirido cierto grado de conciencia en relación al esfuerzo individual requerido para impulsar el desarrollo del bien colectivo. Este tipo de trabajo demanda una participación activa, que en un ejercicio de libertad, accede a la auto-exigencia como parte de un proceso metacognitivo.

El trabajo individual, está inmerso en la dinámica del trabajo dirigido-grupal, porque los aportes que el maestro gestiona a través del esquema de trabajo arriba analizado, deben ser el resultado de un esfuerzo individual. Es decir, luego de la explicación del maestro, lo que viene es el

ejercicio individual en el que el alumno tiene que “responder”, debido a que el maestro ya ha hecho un esfuerzo por dilucidar –ante los sentidos de los alumnos– la realidad “desconocida”. El compromiso de los alumnos consiste en hacer un trabajo para demostrar, que la realidad explicitada por el maestro, ha sido interpretada.

En la antesala del acto de aprehender la realidad, encontramos la explicación del maestro. Los alumnos están obligados a leer la realidad desde las palabras y actos de este mismo, para luego dar cuenta de su propio aprendizaje a través de ejercicios concretos, porque el aprendizaje es objetivado en determinado momento en una calificación. La siguiente observación en un grupo de tercer grado, puede servir de pretexto a este análisis, en ella podemos captar la intención del maestro de propiciar la construcción de productos individuales: –¡Déjala, déjala a ella!, –¡Cada quien a lo suyo!, –¡Hazlo tú! como parámetros para que el producto del trabajo individual sea confiable.

[...] M. ¡Sí, ya ves! es que tú no quieres quemarte nada tus... ¡hazlo tú! ¡Piensa tantito tú, sí! le quieres copiar a... le copeas a ella, le copeas a Jania, ¡hazlo tú! aunque estés mal pero que sea tuyo, órale pues.

A. ¿Así está bien maestro? [...]

[...] A. Ya terminó Jania?

M. No pero ya mero. Apúrate ¡cada quien a lo suyo! [...]

[...] M. Ira, tú no has hecho nada, apúrate ¡te vas a quedar sin recreo eh! (Una niña se desplaza de su lugar para auxiliar a una compañera de cerca y en voz baja) ¡Déjala, déjala a ella! es que ustedes le dicen todo y la acostumbran, por eso no hace nada, igual que Gabriel.

A. Pero ahora le va a ganar Gabriel a ella, verdad Gabriel [...] (5SAL3A/27-05-2011).

El trabajo individual construido desde esta lógica obedece a dos necesidades fundamentales. En primer lugar, es necesario controlar al alumno. Tener la certeza de que, lo que hace y piensa todo el tiempo dedicado para aprender, pueda pasar por un filtro de inspección. Por eso, durante el ejercicio individual de los alumnos, el maestro toma el papel necesario de vigilante único; en ese momento los alumnos deben dejar de vigilar lo que los otros hacen, como un signo de honestidad, de lo contrario su labor de vigilancia puede interpretarse como intento de copiar.

Cualquier intercambio suscitado durante el trabajo individual es considerado como un intento de copiar, esto ocurre también durante la explicación; en esta se da un intercambio de ideas entre los alumnos y el maestro, reducido a respuestas concretas hacia lo que este último solicita y privativo de la interacción entre alumnos.

En esta dinámica, podemos apreciar la importancia de los aportes generados desde lo individual. El maestro valora de una manera singular, con expresiones como: ¡perfecto!, ¡correcto!, ¡exacto!, ponderando al alumno, como el ejemplo a seguir. El que responde acertadamente, marca la pauta para la actuación y el modo de reflexión de los demás. Así, encontramos un grupo escindido que desarrolla un trabajo competitivo; en él, la ayuda mutua pierde sentido y el éxito de unos adquiere sustento en el fracaso de otros porque ese es un modo de control efectivo.

Ante el cuestionamiento sobre la preferencia de impulsar el trabajo individual, un maestro responde “Yo digo que sí, porque yo así, como que me siento más seguro de que el niño está aprendiendo o no está aprendiendo; y en equipo, pues a lo mejor se lo hicieron o lo copió” (SAL3A/01072011). El maestro desea tener la certeza del avance de sus alumnos, esto lo obliga a adoptar las prácticas que él considera más eficaces para que el aprendizaje sea un asunto tangible, aunque esa necesidad deviene de la lógica expositiva en la que aparece el concepto de enseñanza, misma que exige un sólido control de parte del maestro.

En segundo lugar, el maestro tiene la necesidad de orientar el aprendizaje hacia su propio posicionamiento de la realidad. En el desarrollo de actividades individuales basadas en la autonomía y la libertad, son los alumnos los que definen el qué y el cómo hacer y pensar; lo que determina además su propio ritmo de trabajo. Pero en el caso del trabajo individual –que forma parte del trabajo dirigido-grupal– el qué hacer y pensar está dictado por el maestro, quien hace evidente la desventaja de aquellos que no cuentan con la habilidad suficiente para adecuar sus ideas o actos a lo que él está demandando.

En contraparte, el trabajo individual también puede ser un recurso para penalizar, “trabajar solo” es un castigo impuesto al alumno que no ha logrado –aun haciendo el esfuerzo– formar parte del sistema organizado para dar solución a los problemas planteados como reales en el aula.

El trabajo en el aula, es comprendido como un proceso de adquisición de cultura que puede, a largo plazo, ayudar a superar el sufrimiento. Es una inversión de sufrimiento para obtener el entretenimiento anhelado. En la discusión del concepto cultural de entretenimiento, en el contexto de la racionalidad positiva, Giroux (2008) habla de una reducción de dicho concepto, afirma que existe una división estructural entre trabajo y juego; que en ella, el trabajo se confina a

los imperativos de la faena pesada, aburrimiento e impotencia para la gran mayoría; y la cultura llega a ser el vehículo por medio del cual se escapa del trabajo.

El sufrimiento, está imbricado en el proceso de adquisición de la cultura, porque promueve la máxima adquisición y la demostración individual del desarrollo esperado. Percibimos el trabajo individual también, como una forma de sufrimiento, cuando se convierte en amenaza. “Trabajar solo” implica quedarse al margen de la mecánica del grupo para comenzar a buscar respuestas por cuenta propia. Pero llega a ser un castigo porque, en el trabajo dirigido-grupal, las respuestas emanan principalmente del maestro o en su defecto, de algún “líder”; en tal caso, el grupo va respondiendo de manera simultánea y sin contratiempos a los retos que impone cada tarea.

6.4 Trabajar en equipo desde una visión colectiva, un reto que implica colocarse más allá del entrenamiento.

El trabajo de equipo exige un intercambio mediado por el auto-reconocimiento, que posiciona al sujeto como un ser incompleto, gestor de la interacción con el otro, como un acto de complementariedad de sí mismo, porque es consciente de lo que lo hace diferente; en esta forma de trabajo convergen distintas percepciones sobre las formas de proceder, las metas y las reglas que orientan la construcción.

La actividad del equipo, está mediada por una visión colectiva en relación al propósito de la misma, por consiguiente, tiene sustento en una responsabilidad compartida movilizadora de la organización interna del propio equipo. El alcance de esta visión no ocurre por ósmosis al formar parte de un equipo. Aun reconociendo que un alumno en edad escolar, “...está ansioso por realizar cosas junto a otros, por compartir construcciones y proyectos, en lugar de intentar coaccionar a otros niños o provocar sanciones” (Erikson, 1992: 105). Esta actitud no representa una garantía para que la práctica docente promueva una visión colectiva en relación a los logros.

El trabajo en equipo, en este análisis, es una práctica inserta dentro del trabajo dirigido-grupal como un elemento complementario. Pues, a éste también le antecede una explicación, pero a diferencia del trabajo individual, éste es implementado en dos situaciones distintas: a).- con el

propósito de reafirmar el contenido explicado y b).- una gestión promovida desde los libros de texto.

6.4.1 Trabajar en equipo implica la ejecución de las tareas para las cuales han sido entrenados.

Cobra importancia en primer lugar, el trabajo en equipo cuya intención consiste en reafirmar el contenido explicado, porque en este caso, mantiene la lógica del formato de la clase explicada, que va de la lectura a la explicación para cerrar con la comprobación de lo aprendido.

Esta forma de trabajo, resulta ser un recurso consistente en la ejecución de ciertas tareas para las cuales los alumnos han sido entrenados previamente desde lo individual. Durante el trabajo en equipo, reconocerán el procedimiento por medio del cual han de resolver la situación problemática planteada. Así, el trabajo en equipo puede verse como un ejercicio más de entrenamiento; en él, los miembros tienen la oportunidad de mostrar cuan hábiles son desempeñando una tarea concreta.

En el siguiente fragmento de observación, en un grupo de primer grado, el maestro ha iniciado a abordar la suma por medio del algoritmo convencional. Este proceso da cuenta de algunos elementos fundamentales que nos ayudan a definir el concepto de trabajo en equipo:

[...] M. (anota las dos cantidades: $62 + 16$, una por debajo de la otra y el signo de la suma en la parte izquierda para ensayar el algoritmo convencional de la suma). Vamos a ver, seis más dos...

A. Ocho.

A. Seis (algunos se apoyan con sus dedos para obtener el resultado).

M. Seis más uno...

M. Vieron, qué facilito ¿Cuánto nos da siete más uno?

A. Ocho.

M. Y ya tenemos el resultado, vieron qué fácil, tenemos...

A. Ochenta y ocho [...]

[...] M. A ver espérenme ahorita, yo les digo (escribe la suma para resolverla a través del algoritmo). Háganla en su cuaderno, hagan los dos en su cuaderno. Ahora, van a plantear un problema de los que yo les he puesto aquí en el pizarrón ¿sí? Pedro compro tres gallinas y tres que tenía en su corral, ¿cuántas gallinas tiene?

A. Seis [...]

[...] A. Yo con esta Jaky.

M. No, yo les voy a decir con quién, sí. Entonces, ya que ustedes lo hayan hecho y lo hayan escrito, yo lo voy a estar revisando para ver que esté correcto. Entonces, sí se acuerdan de los problemas que yo les he puesto, que José tenía 5 canicas y su prima Sara le regaló 13 canicas ¿cuántas canicas tiene en total? Entonces vamos a hacer problemas de sumas ¿de acuerdo?

A. Maestro a dónde.

M. (Se rasca la cabeza) Te digo, te digo... Gaby guarda tus colores, siempre eres el último en sacar tus cosas y eres el primero en estar alegando que no vas a trabajar ¡aquí! (mostrando el cuaderno). A ver vamos a juntar primero a los niños: se va a ir Yaki con Lacy, no, Jaky con Gabi, Fernanda con Lacy, Gael con Kevin.

A. ¡maestro! (protestando).

M. Manuel con Julio y Gaby con Joana.

A. ¡No, yo no quiero ser con nadie! Yo no quiero ser con Joana.

M. ¿no vas a trabajar con nadie? ¿Con quién quieres ser entonces? a ver dime con quién quieres ser entonces... Nunca quieres trabajar con nadie.

A. Conmigo, conmigo (un compañero invitándolo).

M. Pero ayer que trabajó contigo qué hizo... ¿Qué estaba haciendo?

A. Nada [...] (7RAN1B/02-06-2011).

Durante el ejercicio de explicación, el maestro hace un esfuerzo por convencer a los alumnos de los beneficios proporcionados por el método en cuestión. En su expresión: – ¡Vieron qué facilito! les demuestra que pueden ahorrarse el trabajo de pensar; es decir, dentro de la resolución de problemas, presenta el reto de realizar un trabajo mental para manipular cantidades cada vez mayores. El uso del algoritmo convencional circunscribe la actividad mental del alumno, en la suma de cantidades menores de 19. Con esto, además de que en apariencia resuelve el problema de desarrollar habilidades mentales para crear y resolver problemas que impliquen la suma de ciertas cantidades de elementos, les comunica su propia perspectiva del trabajo.

Efectivamente, el trabajo de pensar puede resultar bastante económico. Si nos ubicamos en el plano de la vida cotidiana, veremos que el pragmatismo de esta hace que, "...respecto a una gran parte de las actividades necesarias para la vida, el trabajo del pensamiento cotidiano no sea más que la preparación mental de estas actividades o bien la reflexión sobre acciones concretas ya realizadas" (Heller, 1994: 334). En este plano, el maestro trata de consolidar ciertas prácticas en sus alumnos que les permitan conservarse en el modo necesario dentro del grupo, de lo contrario –cuando la apropiación de los usos: la preparación mental para las actividades, la ejecución de las mismas y la reflexión sobre el hacer, no es suficiente– pasarán a formar parte de otro grupo de nivel inferior.

Por otra parte, la encomienda para los alumnos es: “plantear un problema de los que yo les he puesto aquí en el pizarrón”; en ella, observamos la tendencia de enmarcar el trabajo del equipo,

en torno de las características que presentan la serie de ejemplos que han permitido al maestro, el ejercicio de explicación.

Es notable además, la atribución del maestro de integrar los equipos, cuando hay demandas específicas de algunos alumnos para integrarse preferentemente con ciertos elementos de su grupo. Esta lucha, como es de esperarse, no la resuelve el maestro con la asignación que realiza. Uno de los alumnos fija su postura también: –¡No, yo no quiero ser con nadie! Es una expresión que enfatiza su descontento ante la imposición. Luego, ante la descalificación del maestro “Nunca quieres trabajar con nadie”, la apertura de otro compañero en el afán de calmar los ánimos en esa discusión, aunque al final es el maestro el que toma el control de la situación por medio de la solicitud a los alumnos para que señalen a su compañero.

El trabajo en equipo, es utilizado como un recurso más, en la lógica de un trabajo dirigido-grupal, sus objetivos también están instituidos verticalmente desde la figura del maestro. Al servir como un recurso de reafirmación, requiere de la vigilancia de parte del maestro: –Yo se los voy a ir revisando para ver si estamos o no estamos correctos; esta expresión configura el trabajo en equipo como un ejercicio de entrenamiento. Pero ¿hacia dónde apunta el entrenamiento? Erikson sostiene que:

Las configuraciones de la cultura y las manipulaciones básicas de la *tecnología predominante*, han de incluirse plenas de sentido, en la vida escolar, apoyando en todo niño un sentimiento de competencia, es decir, el libre ejercicio de destreza e inteligencia en la realización de tareas serias, no obstaculizadas por un infantil sentimiento de inferioridad. Esto constituye la sólida base para una cooperación participativa en la vida adulta productiva (Erikson, 1992: 108).

Sin embargo, la dimensión tecnológica del hombre actual, por su complejidad, no puede simplificarse en un mero entrenamiento para los modos de producción predominantes.

La especificidad de las configuraciones de la cultura, que determina la construcción en el salón de clases, no aparece anclada necesariamente o no directamente, a los requerimientos de la división social del trabajo determinada por la producción en serie, porque éste es un ambiente rural; sin embargo, la presencia del entrenamiento es un síntoma de la posición de la escuela frente a las culturas locales, en comunión con el proceso de construcción de una cultura global.

En el trabajo en equipo, el maestro comparte con el grupo la responsabilidad de vigilar el cumplimiento bajo un marco de acción. Hay vigilancia dentro del equipo, realizada por cada alumno que lo integra; vigila también el maestro, en el tenor de fijar la dirección del trabajo de equipo.

La postura de ahorrarse el trabajo de pensar –enmarcando el trabajo bajo esquemas predeterminados–, la imposición y el disgusto en la integración de los equipos, así como los objetivos determinados, son elementos del trabajo en equipo que están asociados con un producto fragmentado del trabajo dirigido-grupal, porque su intención general no radica en la recuperación de los productos del trabajo en equipo como componentes de una construcción de grupo; los productos del trabajo en equipo son ejercitaciones tendientes a fijar en la memoria de los alumnos cierto contenido, procedimientos o actitudes como parte del acto de aprender.

6.4.2 El trabajo en equipo desde los libros de texto adaptado a la necesidad de explicar.

En segundo lugar, distinguimos el trabajo en equipo como un recurso movilizad desde los libros de texto. Es un rasgo distintivo en la transición de la práctica del maestro, desarrollado entre la puesta en marcha de la RIEB²⁰ y las prácticas sedentarias que promueven un trabajo cuyo precedente es la explicación.

La constante en este trabajo en equipo es que tiene como base la investigación, cuyo fin consiste en recabar elementos del entorno que luego son utilizados para promover el diálogo. Esta forma de trabajo rompe con el formato de clase arriba analizado, colocando al maestro en una situación diferente.

El siguiente fragmento de observación da cuenta de la necesidad que enfrenta la maestra de segundo grado, quien tiene que relajar el tiempo que traía planeado para desarrollar una actividad en equipo –indicada en el libro–, para que algunos pudieran terminar la tarea pendiente. Ella afirma que “Los libros vienen más complicaditos, ya más para investigar”.

²⁰ Reforma Integral de Educación Básica (en el nivel de primaria, se pone en marcha en tres fases distintas: en 2009 en los grados de primero y sexto, en 2010 en segundo y quinto, en 2011 tercero y cuarto). El trabajo de campo de nuestra investigación se da en el 2010, justo en el marco de transición, por lo que encontramos una práctica que apenas comienza a integrar algunos elementos de los “nuevos” libros de texto.

M. A ver hicieron su tarea, la de español, por favor saquen su libro.
 A. No, no la hice (riendo).
 A. Yo no la terminé.
 M. Vamos a comparar el trabajo que hicimos con el de los compañeros [...]
 [...] M. A ver ahí en su libro hay una pregunta, dice: ¿has escuchado palabras de otras lenguas diferentes a la que hablas? [...]
 [...] M. La siguiente palabra dice... a pero les va a leer Adriana, como no está poniendo atención, a ver Adriana, pero siéntate bien (la maestra abre el libro de la alumna, busca la página y la alumna no le atiende) en el cuarto puntito, busca en el cuarto puntito. Tú Merlín en el cuarto puntito.
 A. ¿Qué lenguas se hablan ahí?
 A. ¿Qué palabras de esas...? ¿Cómo se dice?
 M. Dice: ¿qué palabras de esas lenguas conoces? [...]
 [...] M. La otra dice ¿cómo son esas personas y cómo se visten?, la otra dice ¿qué otras costumbres tienen esas personas? Bien, a lo mejor están un poquito, ustedes no se ubican, faltó un poquito más de investigación por eso.
 A. Maestra, yo me aprendí una palabra de mi prima que significa llevar y es calvin.
 M. Bien, a ver miren, Ruth por favor ya deja ahí (refiriéndose al sacapuntas) la voy a quitar mejor. Bien, vamos a hacer un trabajo, r, pongan mucha atención porque lo van a desarrollar ustedes, dice así (leyendo el libro): Forma tu equipo de tres o cuatro integrantes, pero aquí, el equipo lo vamos a hacer de tres porque alcanza de tres, Wendy no vino, pero se va a integrar a un equipo, sí [...] (8GUA2B/06-05-2011).

La tarea sería el pretexto para promover la dinámica del trabajo en equipo, primero a través de una coevaluación del producto del trabajo extraclase, enseguida una construcción colectiva con base en una serie de indicaciones y preguntas que llevarían al equipo a la reflexión.

El maestro, necesita acomodar su práctica a la investigación que hacen o dejan de hacer los alumnos, a la incorporación de los elementos recuperados a través de la misma y a las demandas del contexto desvinculadas con los requerimientos del libro para movilizar la reflexión. Además, tiene que conciliar los elementos configurados en su interior, como fundamentales para su práctica; con los que contienen los libros de texto, como procedimientos que potencian un clima de aprendizaje que oscila entre lo personal y el colectivo.

La estructura²¹ del trabajo en equipo, indicado en el libro de texto sufre una modificación, el maestro la adapta a su necesidad de explicar. Y si bien, organiza al grupo en equipos, estos comienzan a funcionar como pequeños grupos vigilantes de las respuestas y los actos de los compañeros del equipo, para acomodarlos a las demandas del maestro, porque las preguntas

²¹ La estructura general del trabajo que promueven los libros de texto, consiste en la recuperación –generalmente por medio de una investigación– de elementos que sirven de pretexto para generar una construcción en equipo, misma que en seguida incorpora elementos para una progresiva construcción de grupo.

propuestas en el libro de texto para promover la reflexión al interior de los equipos, son utilizadas por el maestro para imponer la lógica del trabajo dirigido-grupal.

Cualquiera que sea el objetivo que el maestro tiene, el trabajo en equipo termina viéndose como aquel entrenamiento colectivo en el que los alumnos tienen la oportunidad de dimensionar el grado de alcance o en su defecto, sus deficiencias frente al resto del equipo.

El trabajo en equipo, está definido en un ambiente de lucha que comienza en el momento de la integración de los equipos, porque prefieren estar con los más destacados y no hacer el esfuerzo por ayudar a los que son menos hábiles, además, se incluyen con aquel que cuenta con el material necesario para el desarrollo de una actividad y optan por interactuar con miembros del mismo género.

En esta dinámica, queda de lado la afinidad que puede gestarse en el plano de las relaciones humanas, así que la alternativa más viable que encuentra el maestro para integrar los equipos, es la implementación de juegos o en su defecto, por medio de la asignación de un lugar aceptado a cambio de evitar el castigo de “trabajar solo”.

Además, el maestro debe desarticular los equipos de alumnos que, por afinidad son capaces de lograr una construcción exitosa y por lo mismo, pueden fácilmente tomar ventaja sobre el resto, porque eso genera el rompimiento de la anhelada sincronía que el maestro quiere lograr en el desarrollo del trabajo y es esta misma, el elemento que le da la pauta para el control del grupo.

Al emitir su opinión en torno del trato que reciben los alumnos más destacados en su grupo, una maestra del quinto grado, durante una entrevista reconoce que en general llegan a representar un problema por la dificultad que implica empatar los ritmos de trabajo para lograr controlarlos. Sin embargo, afirma que ha encontrado una forma de integrarlos que le ha dado resultado:

Esos niños más destacados, son los que más me apoyan con los niños que no pueden. Hago equipos, por ejemplo, escojo esos tres niños más destacados, yo sé que si les toca en un equipo a los tres, lo van a hacer rápido y me dejan a los demás; entonces, ¿qué hago? hago equipos con esos tres niños que pueden más, que son más destacaditos; con ellos se incluyen los otros, aquí van los que más o menos, más o menos, más o menos, más o menos (disminuyendo el tono de voz al repetir). Entonces, este niño que le tocó aquí, le va a echar hartas ganas con su equipo, porque acá está el otro que puede y hasta acá está el otro. Entonces ellos son los que me ayudan más, a mí en vez de convertirse en un problema, son los que me apoyan más. A veces no pueden hacer algo y ésta ya

terminó ¡y la mando para allá!: –¡Ándale, como tú le entendiste, explícale al niño! y a veces se entienden más ellos, entre ellos[...] (SON5B/01072011).

El trabajo en equipo, nace en un escenario cuya ambientación posee una estructura de control aceptada por necesaria, constituida por alumnos que, “pueden más” y reclaman un lugar privilegiado porque tienen la capacidad de hacer competir al equipo y por los otros que “no pueden” y necesitan ayuda.

De esta manera, la orientación del trabajo en equipo propicia un ambiente de relaciones obligadas para el desarrollo del mismo. El producto de equipo resulta ser una construcción del “líder”, mientras el resto fungen como espectadores; el esfuerzo que hacen consiste en copiar el producto a fin de tener un respaldo que los ampara como miembros activos.

En el mejor de los casos, los equipos situados bajo esta lógica producen un trabajo fragmentado, como resultado de una construcción integrada con base en la asignación de una parte del trabajo para cada miembro del equipo, a fin de integrar una construcción general. Asimismo, a la hora de dar a conocer el trabajo, la mecánica puede consistir en el reparto de fragmentos o en la asignación de esa responsabilidad a una persona que suele ser el “líder”.

Hay un responsable de la construcción del equipo, lo que implica que en el salón de clases existe más de un “líder”. A la hora de formar equipos, ellos tienen que promover la ejecución de la tarea asignada. Para dirigirse a un equipo, el maestro lo hace utilizando el nombre del más destacado: – el equipo de (...); creando así, un lugar privilegiado desde el cual, este alumno comienza a ejercer cierto poder sobre el resto de los miembros del equipo.

En resumidas cuentas, el maestro pone en marcha el trabajo dirigido-grupal, ante la complejidad de puntos de vista, motivaciones, deseos e intereses que confluyen en el salón de clases, para instaurar los paradigmas básicos que definen el pensar y las actitudes de los alumnos; de modo que el motivo del trabajo de los alumnos, tiene su origen en la voluntad del maestro y en el contenido de los libros de texto. La acumulación de una cantidad mayor de conocimiento y el modo de elaboración del producto, es la forma más legítima de definirse. Por medio del trabajo, los alumnos logran separarse del mundo que objetivan pero no llegan necesariamente a satisfacer sus necesidades de aprehender el mundo. La formación de la identidad de los alumnos, está

relacionada con su capacidad de ajustarse o acomodarse, sin llegar a definir opciones o sin poder transformar lo que aparece como real. Por lo tanto, al no encontrarse el punto de decisión en sí, ni en las relaciones con el mundo y con los otros, incrementan los niveles de competencia y con ella el individualismo.

CAPÍTULO VII

**CALIFICAR PARA CLASIFICAR. UNA TAREA NECESARIA PARA
FORMAR LA IDENTIDAD DE LOS ALUMNOS**

Introducción

Evaluar al individuo, en el marco de los contextos y los pensamientos multiculturales exige tener una noción de la complejidad de la realidad actual, tal exigencia, incluye a todos los actores que participan en el proceso. Ya que, si este ejercicio no es un acto consciente, únicamente puede servir para fortalecer las relaciones verticales de poder.

La tarea de evaluar, es una actividad que abarca todos los ámbitos de nuestra vida, oscila entre la vigilancia que hacemos de nosotros mismos como un elemento fundamental en nuestra constitución como sujetos, la evaluación que hacemos de los miembros del grupo al que pertenecemos basada en aquellos rasgos relativamente permanentes y la visión que el colectivo construye de cada uno.

Pero en el contexto del salón de clases, "...la evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo pedagógico" (Bernstein, 1998: 66). Así, el acto de calificar está justificado por los requerimientos del sistema educativo de clasificar a los alumnos en distintos grados y niveles; estos, deben cumplir con determinados rasgos para pertenecer a cierto nivel de escolaridad. Dichas clasificaciones, se reproducen en el salón de clases, probablemente por la necesidad que hay de instaurar relaciones de poder semejantes a las que rigen la escuela.

Para Bernstein (1998), el objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia, por lo que actúa como regulador de la misma; pero según él, dicho dispositivo no es determinista en cuanto a sus consecuencias, porque: aunque está creado para controlar lo impensable, hace posible que lo impensable quede al alcance de los sujetos; además, la distribución de poder expresada a través del mismo, crea lugares potenciales de cuestionamiento y oposición.

La evaluación es necesaria porque hay cuestionamiento y transgresiones, por lo tanto, se sirve de herramientas preferentemente homogeneizadoras. Lo que aquí problematizamos, es la noción de calificación relacionada con los actos emergentes de la interacción social, que tienen por objeto caracterizar, tildar o señalar a los alumnos justamente por los límites de su desenvolvimiento; y

cómo por medio de esto, se constituyen figuras que dan la noción de ciertas clases de alumnos, conformando una estructura social en el salón de clases.

El acto de calificar, tiene relación con el rendimiento que demanda el currículum oficial y con la serie de reglas que funcionan como exigencias para la interacción de los miembros del grupo.

Diferenciamos, el acto global de evaluar es una herramienta del control que permite revisar el discurso pedagógico aprehendido y se apoya en los señalamientos para sujetar a los alumnos dentro de los límites. Mientras que la calificación –derivada del acto de evaluar– sirve a la clasificación al establecer ciertos rasgos, características o atributos que aparecen como propios y naturales, sin más objeto que conservar las relaciones de poder de las clases sociales.

7.1 Señalar es labor de todos.

Los señalamientos, son los recursos utilizados para reencausar los comportamientos que no siguen el curso de los esquemas determinados. Son las marcas asignadas a aquellos alumnos cuyos actos desbordan el marco que los delimita, tienen la intención de modificar las actitudes, estableciendo así, una ruta de progreso para cada figura. La naturaleza del señalamiento está definida por el lugar que ocupa cada sujeto en el contexto del aula de clases.

La definición de los señalamientos, depende también del lugar que ocupa aquel sujeto que realiza este ejercicio. No cobra el mismo efecto el señalamiento del maestro, por ejemplo: – ¡Tú nada más estás borre y borre!); frente al que hace un alumno: – ¡Tú Brayan nunca tienes! (refiriéndose a un cuaderno). En este apartado distinguimos los que realiza el maestro, frente a los que realizan los alumnos, al ser producto del acto necesario de calificación.

7.1.1 Los señalamientos del maestro, una caracterización para determinar una imagen.

El señalamiento del maestro, es una parte fundamental de su ejercicio de orientación, puesto que como recurso, es utilizado para reencausar los comportamientos que no siguen los esquemas determinados. Estos, consisten en rutas particulares que ha de seguir cada miembro del grupo de acuerdo con su condición frente a los compañeros. “Los intersticios para que los adquirentes construyan su propio espacio pedagógico están limitados...” (Bernstein, 1998: 74), sin embargo, debido a que la definición de la figura de cada uno, no se halla establecida del mismo modo, la

dimensión y la estructura de dichos intersticios es también bastante relativa a cada figura, porque tiene que ver más, con la capacidad de percepción de la misma, que con su existencia en sí.

El maestro hace señalamientos en el afán de exigir más rendimiento en el acto de apropiación de los contenidos o de demandar mayor cumplimiento con los requerimientos que hacen posible el ambiente propicio para el aprendizaje. Pero el ejercicio de señalar, dado que es específico para cada miembro del grupo, no sólo tiene la intención de la exigencia, sino que caracteriza a cada uno, determinando la ruta de su progreso en relación a su propio proceso de aprendizaje.

La buena disposición para el aprendizaje, el cumplimiento con el material o con la tarea solicitada y la asunción de las reglas que operan en la especificidad de cada actividad, son desde la mirada del maestro, las condiciones que hacen posible su práctica. Esto se manifiesta en el siguiente fragmento de entrevista, donde, al conversar sobre la metodología que utiliza para movilizar sus clases, un docente de primer grado señala la ausencia de estos elementos como obstáculos que, incluso pueden truncar sus objetivos:

Hay veces que si traes un buen trabajo, se te viene abajo porque pides materiales a los niños o traes el material disponible para los niños y no tienes el cien por ciento disponibles para que trabajen, no te da resultado la actividad que traes planeada; hay que modificarla porque hay que adaptarla a los alumnos, a los grupos, a los equipos. Hay veces que el tiempo apremia y si hay chavitos que no están disponibles o que están distorsionando la sesión, ya no concluyes tus actividades como las traías planeadas (RAN1B/30072011).

No concluir con las actividades planificadas, equivale a no poder cumplir con una parte de sus objetivos personales; por lo tanto, existe la necesidad de dejar claro, quién o quienes constituyen el obstáculo que determina las deficiencias del trabajo realizado; cómo y por qué llegan a constituirse como un obstáculo.

Lo que estamos planteando es que, el maestro no señala la situación que funciona como obstáculo, sino al sujeto como el agente cuyas condiciones²² lo han determinado a actuar de tal manera. Es decir, la disposición y el cumplimiento, no son problemas que estén sujetos al análisis

²² Existen marcadas diferencias en la atención personalizada, relacionadas con las condiciones económicas, sociales y culturales de los alumnos, determinan su lugar en el grupo.

del grupo; más bien, pasan a ser atributos propios de los alumnos, por lo que son ellos el objeto de discusión y señalamiento.

El señalamiento del maestro, se define en relación con el lugar que ocupa cada alumno dentro del grupo. Mientras para algunos, el ejercicio de calificación por parte del maestro puede consistir en señalar el error y con él la posibilidad, para otros puede representar la descalificación total –¡está mal! o bien puede resultar un acto increíble el haber realizado bien la tarea –¿lo hiciste tu solito? Subestimando su capacidad o reiterando su falta de esfuerzo como un signo más de su persona aun cuando ha presentado un buen trabajo por ejemplo: – ¡Ya ves! ¡Es que tú no quieres quemarte nada tus...! ¡Hazlo tú!, ¡Piensa tantito tú!

Estos señalamientos, no buscan necesariamente evitar la reincidencia sobre la falta cometida, no estriban en un escarmiento; más bien consisten en un acto o actitud del maestro durante la valoración de lo que sus alumnos son, hacen y piensan; Tal valoración reafirma o constituye el lugar que ocupa cada alumno dentro de la estructura que, con frecuencia el maestro calibra haciendo los ajustes pertinentes; de modo que cada lugar ocupado, le permite –sin importar cómo se auto-determinen en la cotidianidad– identificar a los alumnos dentro de esa imagen estática y confinarlos a ella.

Confinar a los alumnos implica determinar un lugar para ellos. Pensemos esta realidad analizando la experiencia de Patricio recuperada mediante la observación; él es un alumno del sexto grado que en su intento de integrarse en un equipo, recibe la orden de volver a “su lugar”. Él está obligado a trabajar en un extremo del escritorio²³.

Apartado del resto del grupo porque, de acuerdo con el maestro, “...sí hay algunos que intervienen a lo mejor distrayendo al grupo pero ahí está la labor de uno; no tiene porqué obstaculizar el trabajo un niño” (AMB6B/01072011). Así, una de las condiciones de la labor del docente, consiste en controlar para limitar los distractores y lograr la orientación pretendida.

²³ El escritorio tiene una cubierta de lámina al frente y a los costados, que impide a Patricio acercarse a su silla lo suficiente para trabajar sentado.

Fuera del sufrimiento o satisfacción que el confinamiento en un lugar determinado, provoque a los alumnos, lo verdaderamente crítico es apartarlos dentro de una imagen estática. Estar asignado en el borde de un escritorio cómodo o incómodo no hace la diferencia, el confinamiento real de Patricio consiste en embutirlo en una imagen determinada por los señalamientos; porque, “...de tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen, en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su incapacidad” (Freire, 2010: 65). De modo similar, los alumnos reciben señalamientos que expresan claramente la “incapacidad” que en ellos el maestro ha detectado: –¡Tú nunca lo traes! – ¡No hace nada en clase! –¡Nada más estás abriendo la boca! Todo esto los conduce claramente, tarde o temprano, hacia la introyección de estos rasgos que de entrada son indeseables.

En contraparte, aparecen mensajes especiales para aquellos que ocupan un lugar especial en la estructura organizativa del salón de clases: –¡muy bien!, ¡perfecto!, asociados con una palmada en la espalda. Pero, tanto los señalamientos constituyentes de rasgos indeseables, como los que fomentan la construcción positiva, van a determinar: qué pensar, cómo hacer y por añadidura, el ser de los alumnos.

7.1.2 Los señalamientos de los alumnos y la necesidad de mantenerse en su lugar o de escalar a otro.

La labor de orientación que el maestro realiza por medio de los señalamientos, tiene alcances que van más allá de la relación directa establecida entre éste y sus alumnos, porque es una práctica que media como un recurso para orientar –desde el lugar del docente– el proceso de formación de los alumnos, esta aparece también como una práctica común entre los propios alumnos, es decir, estos también señalan a sus propios compañeros y participan de manera activa en su configuración.

A primera vista, podemos percibir una intensa participación por parte de los alumnos en el cuidado de los intereses del grupo. En el capítulo IV abordamos la forma de involucrarse como expertos vigilantes para colaborar con el control de su grupo, utilizando como marco de referencia los valores que operan en el salón en forma de reglas explícitas, así como los que no son tan evidentes, pero los interiorizan durante la relación con el maestro.

El acto de vigilar da lugar al señalamiento. Con este, el alumno colabora en la dinámica de control impuesta bajo el marco de valores del docente. Además, lo hace desde el conocimiento que tiene de la historia que cada compañero, que dentro del propio grupo²⁴, ha logrado construir. Por lo tanto, la definición de los sujetos en el colectivo, se constituye de manera histórica.

Regularmente, cuando los maestros reciben un nuevo grupo, son informados acerca de la definición que a cada uno corresponde dentro de la estructura del mismo, de tal forma que esos elementos recuperados le sirven como punto de partida. Sin embargo, en el proceso de redefinición, entran en juego también aquellos elementos que cada maestro requiere para lograr el control, lo que hace necesarias algunas nuevas figuras. Dentro de este proceso, la figura de cada miembro, es modificada mientras el docente lo juzgue necesario –pues resulta desgastante poder, junto con el discente en cuestión, convencer al resto de sus compañeros de una cosa distinta a lo que ellos conocen de él– o dependiendo también de la voluntad de cada uno para continuar ocupando la misma posición.

No hay ninguna extrañeza cuando un estudiante destacado es comisionado para dirigir el trabajo. Pero las cosas cambian, con un alumno de bajo rendimiento con problemas de lenguaje –comisionado por el maestro de cuarto grado (mientras él contesta el teléfono) para desempeñar la tarea de reunir las hojas que contienen una serie de preguntas que cada uno ha resuelto– quien es ridiculizado por los compañeros que imitan su forma de hablar refiriéndose a él como: “señor profesor”; entre tanto, él recoge tímidamente las hojas con el rostro enrojecido de pena (10VAL4B06-05-2011). La intensidad del señalamiento, indica que ha rebasado los límites del lugar asignado a la vez que exige su inapelable retorno.

Tendríamos que cuestionar: ¿cuáles son los alcances de la voluntad del maestro a la hora de poner en juego la igualdad de oportunidades?, ¿Hacia dónde apunta su esfuerzo por involucrarlos en un ambiente de igualdad donde ya todo es desigual? y ¿cómo es ese vuelco que trata de generar entre la figura ya definida de cada uno y el reto de auto-definirse desempeñando tareas

²⁴ La escuela atiende dos grupos por cada grado y, dado que en ella regularmente los alumnos que conforman un grupo, se mantienen en el mismo, durante toda su educación primaria, llega a consolidarse entre ellos una estructura que define a cada uno por el lugar que en ella ocupa, de modo que en los últimos grados, el maestro solo modifica en tal estructura, lo que a sus intereses conviene.

que no son propias de la caracterización que de él han construido? No existe tal auto-definición actuando en un ambiente de marcadas desventajas, lo que hay es un claro confinamiento a una imagen determinada.

El salón de clases es un espacio en el que pueden adquirirse lugares, "...la experiencia de la escuela es, sobre todo, una experiencia del sistema de clasificación y del lugar que ocupan en él..." (Bernstein, 1998: 49). El acto de competir se ha naturalizado, de modo que cada miembro del grupo señala a sus compañeros, por la necesidad de mantenerse en el lugar que ocupa o bien para poder escalar hacia otro lugar.

Una de las tesis que venimos sosteniendo alude a la pretensión del maestro, de imponer los mismos valores, ritmos, la misma lógica, lo cual parece contradictorio con el razonamiento de que los alumnos son confinados a un lugar y figura diferentes del resto. No hay igualdad, mientras existen tiempos y lógicas iguales para alumnos diferentes que están acotados a actuar dentro de un espacio. La estructura generada a partir del control, así como los elementos incorporados para orientar, hacen del proceso de formación un elemento exclusivo de aquellos, para quienes ha sido diseñada la cúpula de la organización piramidal forjada en cada salón de clases.

El señalamiento no busca que el sujeto enmiende su error, sino, hacer evidente la transgresión del lugar y la figura que lo determina; de modo que, si el señalamiento de uno solo, no tiene el efecto deseado sobre el compañero, la alternativa es delatarlo a fin de que sea señalado por más personas.

Los alumnos, identifican incluso cuando alguien abandona la lógica común de razonamiento que los mantiene más o menos haciendo y pensando lo mismo. En ausencia del maestro, en un grupo de sexto grado el intercambio entre dos compañeros, nos ilustra una forma de señalamiento que lleva la intención de reprimir un cuestionamiento en relación a un fenómeno físico, que por común, no suele ser pensado. Mientras colorean un mapa, algunos lo recortan y decoran; el maestro y el director, están reunidos con un padre de familia debido al bajo desempeño de su hijo, estos dialogan:

A. (sostiene en la mano una botella de agua fría y se dirige a un compañero) ¿Cómo es que suda la botella?

A. ¡Ora suda! (se echa a reír burlándose)

A. ¿tú sabes por qué?

A. No.

A. Entonces ¿por qué te ríes? (AMB6B/08-04-2011).

A primera vista, puede interpretarse que quien responde pretende señalar el uso erróneo de la palabra suda, sabiendo que es una cualidad particular de los mamíferos. Sin embargo, esa intención tiene por objeto frenar el razonamiento del otro, porque al no tener respuesta para su cuestionamiento, éste se posiciona fuera de su propio dominio; y lo reprime porque “...el interés y la curiosidad hacia el ser-así de las cosas constituyen indudablemente el germen de la actitud teórica en el pensamiento cotidiano” (Heller, 1994: 223), dicha disposición va a romper con la linealidad que caracteriza el desenvolvimiento de la mayoría.

Cuando es cuestionado el motivo de la risa (burla), el compañero evade la pregunta dialogando con otro. Éste es un elemento que complementa el señalamiento y es precisamente lo que no tiene respuesta dentro del diálogo. Pese a que, el autor del planteamiento reflexivo defendió su postura y puso en entre dicho a aquel que señala, el contenido de la respuesta no pudo objetivarse porque iba más allá de la normalidad. La reacción debe su origen a que el cuestionamiento no se ajusta a la normalidad

Podemos deducir entonces, que esta actitud no es siempre un acto concreto, puede encontrarse matizado de ingenuidad u otras actitudes sutiles que, lo mismo forjan esa imagen que aloja a los estudiantes, también funcionan como un aviso que condiciona su definición. En efecto, mientras los valores funcionan –a través de las reglas– como un marco que limita, los señalamientos son los recursos utilizados para sujetar y confinar a un alumno dentro de una imagen y lugar particulares. Son las marcas que reciben cuando transgreden los marcos de referencia del ambiente y de la persona definida, lo que no significa que la condición del escolar esté absolutamente determinada; precisamente porque hay transgresión es posible la autodefinición.

7.2 La clasificación propicia relaciones signadas por la diferencia.

La clasificación, es producto de complejas relaciones establecidas en el salón de clases y se encuentra precedida por el acto de calificar. Comprendemos la calificación, no sólo como acción

de asignar un número, sino como la definición de un conjunto de atributos que pretenden determinar la identidad del sujeto. La calificación produce una determinación del hombre en el plano óptico, determina cómo existe en sí el sujeto, independientemente de lo que está siendo; y aquel que la realiza, es por lo tanto, indiferente, cosifica al individuo por tener que decir en su lugar, lo que él es.

Es calificado el sujeto que ha recibido una valoración en torno a la legitimidad de su discurso²⁵. La clasificación por su parte, es producto de aquellas relaciones de poder que operan, pretendiendo imponer cierto “orden” justo en los límites de las características, atributos o rasgos que –aunque no propios– les son asignados a los sujetos; “...construye el carácter del espacio social: estratificaciones, distribuciones y localizaciones” (Bernstein, 1998: 44); por medio de ella, el maestro ordena las dinámicas del salón de clases, define el ambiente y sujeta a cada alumno dentro de una clase. De esta manera, la única posibilidad explícita de movimiento es el tránsito hacia lo determinado.

Y precisamente la acción de calificar deviene de la identificación de rasgos revestidos de independencia externa, que caracterizan en este caso al sujeto. Podemos comprender con mayor amplitud este concepto profundizando en la exposición de Bernstein:

La clasificación se refiere a un atributo que no determina una categoría, sino a las relaciones entre categorías [...] [...] El carácter arbitrario de las relaciones de poder desaparece, ocultado por el principio de clasificación, ya que el principio de clasificación llega a adquirir la fuerza del orden natural y las identidades que construye aparecen como reales, auténticas e integrales, y como fuente de integridad. Por lo tanto, todo cambio en el principio de clasificación se considera una amenaza al principio de integridad, de coherencia del individuo [...] (Bernstein, 1998: 38).

Las relaciones entre categorías definen justamente las relaciones entre personas y si las primeras están marcadas por el carácter arbitrario de las relaciones de poder, las segundas son el instrumento para clasificar, también arbitrariamente, a los mismos, y en esa medida, cosificarlos, enmarcarlos dentro de una imagen que aparece como real en la medida que su existencia es pertinente para imponer un “orden”. Al ser tomada como real, la identidad constituida a fuerza de

²⁵ Discurso legítimo son los actos y la palabra que de él se esperan; en relación, con los requerimientos del currículum oficial, con la singular orientación de la práctica docente y con el lugar que ocupa respecto de las relaciones de poder.

arbitrariedades, no solo manipula la situación ontológica del sujeto, sino que cancela también la posibilidad del reconocimiento del otro.

La organización, consiste en un diseño generado a partir de una relación asimétrica entre el maestro y los alumnos en su conjunto, dicha irregularidad se manifiesta también en el trato que recibe cada estudiante de parte de los propios compañeros. Es decir, existen señalamientos especiales para cada uno, lo que nos permite inferir que hay clases de educandos dentro de un grupo, que no resultan del todo evidentes, porque su carácter oculto evita la desacreditación del discurso en relación al trato igual, sostenido en las instituciones educativas. Bernstein (1998) señala, que en la escuela discurre un discurso mitológico con el que esta, crea solidaridades horizontales y permite conservar las relaciones estructurales entre los grupos sociales, mientras modifica las existentes entre los individuos.

En el discurso del docente, hay expresiones que definen a los discentes atendiendo a una clasificación que no resulta ser muy clara también, porque la falta de claridad también en este, cumple un fin. En una entrevista, un maestro de sexto grado, conversando sobre el desarrollo del trabajo dentro del salón de clases y la relación que guardan los estudiantes afirma que "...siempre hay un líder, aunque sean tres, siempre hay uno, le dicen: –¡tú expón! y los demás, como que se escudan en los compañeros..." (AMB6B/01072011).

Con la existencia de un "líder" en un equipo, el profesor tiene la certidumbre de tener al menos una participación atinada, por lo que hay una conveniencia sobre la existencia de un "líder", que más adelante colocamos en el centro. Por otro lado, el maestro enuncia en su afirmación una figura de cuyo análisis nos ocupamos en este apartado, los alumnos "intrascendentes", aquellos que prefieren no entrar en escena para evitar exhibirse, esos que "se escudan" en el "líder".

Por supuesto, la expresión del maestro no la consideramos engañosa, dado que describe la manera en que él está significando su experiencia; sin embargo, lo que hay es una realidad que acepta como dada; en ella, la existencia de una imagen hace necesaria la presencia de otras. Así, se acciona la construcción de una estructura en la que, el docente aparentemente no tiene injerencia; por lo tanto, fácilmente puede hacer que la misma aparezca como obstáculo para su trabajo.

Por otro lado, cuando hablamos en las entrevistas –con los profesores– de aquellos estudiantes con bajo rendimiento, fueron señalados como “alumnos problema”, y lo son por causas muy diversas como: “los problemas en casa”, “bajo coeficiente intelectual”, “son lentos”, “son flojos”, “son relajo”, “groseros”. Esta figura es importante también porque en ella existe la forma de justificar los desaciertos de la práctica docente.

Dentro de este concepto, a través de la observación hemos encontrado elementos sobre el trato desigual que reciben estos escolares. Desde ahí, podemos llamarlos “culpables” porque al posicionarse al margen de las reglas que operan dentro del salón de clases, se convierten en “alumnos problema”, por lo mismo merecen un trato singular.

Dentro de esta organización jerárquica “...las clasificaciones disfrazan el carácter arbitrario de las relaciones de poder, crean identidades imaginarias, sustituyen lo necesario por lo contingente y construyen sistemas psíquicos de defensa internos al individuo” (Bernstein, 1998: 44). Cuando los mecanismos de protección son creados psíquicamente, velan para que el *ser en sí* permanezca como un soporte o referencia que posibilita la propia identificación; pero en este escenario, parecen tener como fin último la fijación de las relaciones de poder. De esto deviene el problema entre lo necesario y lo contingente; siempre como un signo de la presencia del *ser para-sí* que debe ser atendido con más prontitud que cualquier necesidad vital o consciente, porque tal presencia trae consigo la amenaza de la transformación.

En esta organización, las ventajas para unos son evidentes, mientras otros quedan notablemente “excluidos”, aunque tales ventajas en el fondo representan un modo de mantener la organización y no un fin de la misma.

Enseguida presentamos un análisis más específico de las clases de alumnos que hemos enunciado, sin la pretensión de anticipar una trayectoria lineal de su vida escolar futura. Nuestra comprensión, apunta hacia ellos como actores cuya presencia puede fluctuar de un sitio a otro debido a la determinación del maestro y al propio acomodo que puedan definir. Lo que sostenemos es que, dado que su indeterminación emerge en el plano de la vida cotidiana, estos actores pueden construir imágenes distintas de sí, en tiempos y espacios diferentes. Sin que tal

construcción implique quebrantar necesariamente el sistema de clasificación que aquí exponemos.

7.2.1 “El líder” del maestro: ¡Nadie me dice lo que tengo que decir, me dejan participar!

Las relaciones sociales se basan en un sistema de poder, es decir, son necesariamente relaciones políticas, en las que la palabra es un medio fundamental al servicio de la autoridad. De modo que, aunque el mando sea legítimo, dentro de la institución educativa, ésta implementa mecanismos de coacción porque no todos los miembros de ese grupo han delegado intencionalmente su poder en la persona que la ejerce. Imponer la voluntad del otro –dentro de un grupo– por medio de la voz es fundamental, aunque hay que distinguir que la coacción desde la práctica docente opera en aparente beneficio del coaccionado, dicho beneficio consiste en un proceso de formación que ayuda a constituir la identidad del mismo.

El “líder”, es aquel sujeto con la capacidad de coaccionar voluntades de una forma similar a la que lo hace su maestro; es un actor con una autoridad tan legítima o ilegítima como la de su maestro, por lo que es capaz de transformar una realidad.

Sin embargo, esa posibilidad para el “líder” del maestro, sólo puede ser otorgada por este último. Y al ser aquel, un sujeto del poder de dominación de la práctica docente, no puede su transformación, llegar a ser producto de objetivaciones genéricas *para-sí*, mucho menos ubicarse en el plano del *ser para-nosotros*. Si acaso tal transformación llega a ser algo, tendrá que ser parte de objetivaciones genéricas en-sí, y sólo si estas pueden considerarse enmarcadas en un contexto tan sobredeterminado en el plano de la acción.

La cuestión es si, ¿llegan a ser genéricas las objetivaciones de un alumno que es para el maestro, instrumento para testificar las bondades de su práctica? En nuestro cuestionamiento, está implícito el concepto de liderazgo que hemos analizado aquí, desde la teoría de la educación problematizadora, a la manera de Freire (2010):

El liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de la acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación (Freire, 2010: 167).

Reconozcamos que, desde esta perspectiva el líder asume el compromiso del diálogo, propiciado en un desenvolvimiento dialéctico con el análisis de la realidad, como una exigencia de superación de lo dado, misma que supone sobrepasar los límites de la realidad antagónica. Esta noción contradice la relación del docente también como dirigente, con los alumnos; así como la relación entre “El líder” del maestro y sus compañeros.

Es posible la existencia de un dirigente en resistencia en un escenario de relación vertical, como lo demostraremos más adelante, pero no es posible desde su lugar, la transformación de esa relación, en otra, fundada en la libertad. Sin embargo, su existencia puede dar cuenta del margen de indeterminación del aula de clases o por el contrario, de la utilidad de esta estructura oculta, para que la escuela continúe reproduciendo la estructura social al margen de cuestionamientos.

Por su parte, a este “líder” lo constituye el maestro porque lo requiere. En este sentido, identificamos una condición básica para que un alumno pueda llegar a ser el “líder” del maestro: un “respeto” incondicional hacia el maestro, debe contar con un gran sentido de obediencia que le posibilite el cumplimiento al máximo de las tareas asignadas.

El docente, necesita comunicar a los estudiantes a través de una evidencia –un alumno ejemplar–, que pueden ser exitosos también, pero si ese modelo le falta, le es difícil justificar su actuar. Es necesario que el profesor haga una valoración de los escolares para poder elegir, de tal manera que esa elección lo lleva a preferir a uno, a aquel que cumpla con ciertas características. El elegido es “el consentido” o “consentida”. Esta es una categoría social acuñada por Velázquez (2009), en su estudio de trayectorias estudiantiles en el contexto de la educación preparatoria, ella manifiesta que “...la existencia de favoritos es consustancial al vínculo profesor-alumno”, (7S) Beatriz (su testimonio) reconoce que “...*era la consentida de la maestra porque era muy atenta y cumplía*” (Velázquez, 2009: 132).

La preferencia, es notoria en el análisis del discurso cotidiano del salón de clases, donde encontramos que, el nombre repetido con mayor incidencia es el de “los buenos alumnos”, es ese mismo el más usado para incluirlo en ejemplos ilustrativos como situaciones de aprendizaje. El maestro dedica a ellos la mayor cantidad del discurso, el “líder” del maestro es el alumno de quien más se habla y con quien el maestro habla más.

Este estereotipo, no coexiste en el mismo plano con la categoría de la trayectoria del buen alumno que erige Velázquez (2009), en cuanto que, "...los buenos alumnos en la preparatoria, despliegan una trayectoria discontinua no en términos temporales, sino en términos de cambios sucesivos e intermitentes de *hábitus*, pues pasan por una época donde fueron muy buenos alumnos, seguida por otra de regulares alumnos, (sin llegar nunca a reprobado) para nuevamente recuperar la condición de excelencia" (Velázquez, 2009: 158). El vínculo que encontramos consiste en que el buen estudiante comienza necesariamente así, en una etapa temprana de su vida, tal vez como el "líder" del maestro o como el líder incómodo, cumpliendo al máximo con las tareas asignadas y obteniendo favores especiales por ocupar un lugar privilegiado. Pero la trayectoria de estos, consta de una continuidad más evidente en este nivel.

En la charla, durante una entrevista colectiva en torno a su experiencia en el ejercicio de sus derechos, un alumno de sexto grado que reúne estas características nos comparte: "–Nadie me dice, por decir, lo que tengo que decir, si voy a participar, me dejan participar" (MAR04072011). Esta experiencia de libertad plena dentro del régimen de control –descrito hasta ahora– es una práctica aislada. Es notable, que el beneplácito de estar en esa condición, no le permite ver la realidad que lo rodea, pues los otros dos compañeros que participan en el diálogo lo miran con sorpresa mientras él se expresa de tal manera, como si esperaran de él una mirada diferente de la realidad vivida en las aulas. Es evidente la insensibilidad con el sufrimiento del otro por el lugar de confort que le ha sido asignado.

El concepto de libertad en el plano de la vida cotidiana de estos alumnos: "nadie me dice lo que tengo que decir", no es una ilusión, es un modo de estar siendo de acuerdo con la propia voluntad y se imbrica en el concepto de libertad de la vida cotidiana que alude a ejercer nuestra propia voluntad, pero "...si alguien lleva a cabo la libertad del <<hago lo que quiero>> sobre la base de la particularidad, es seguro que pisoteará a los demás" (Heller, 1994: 221). Tal sensación de autodeterminación se debe, según ella a que "...si alguien puede reproducirse en el mundo determinado de acuerdo con su propia voluntad (con sus representaciones), en su vida cotidiana es efectivamente libre" (Heller, 1994: 213), porque percibe tener las condiciones necesarias para realizar sus fines.

Por otra parte, en el intercambio que tuvimos en relación a la forma de enseñanza de sus maestros, el mismo alumno señala: “...enseñaban bien, aprendí lo que me enseñaron, me explicaban cuando no entendía” (MAR04072011). La práctica del maestro encuentra su máxima realización, lo que él enseña es aprehendido, ya tiene un testimonio que le autoriza trabajar de tal manera; con este testimonio puede construir una realidad que a nivel de discurso es capaz de negar la existente o llevar fuera de la práctica docente aquellos problemas fundamentales que emanan de ella.

La determinación de la figura del “líder” del maestro, puede verse contenida en la heteronomía que revela el alumno; cuando le preguntamos si se considera una persona responsable, él contesta con una afirmación y añade: –Haciendo lo que nos dicen los docentes. La valoración del grado de responsabilidad que manifiesta en función de una plena obediencia a lo que el maestro dice, representa un indicio del resultado de la práctica de control y orientación durante el proceso de formación en la primaria. Así, la singularidad este alumno ha sido enmarcada para cumplir con un propósito dentro de la estructura de su grupo.

Es notable, que el impulso al progreso del “líder” del maestro, acontece en el plano del desarrollo de su personalidad. Su desenvolvimiento en el ámbito particular, desconoce la necesidad de poder ser partícipe en el desarrollo del propio grupo o de los grupos en los que éste actúa.

7.2.2 El líder incómodo: ¡Aquí haces esto! y lo que te gusta, ¡hazlo en casa!

La presencia de la figura del líder incómodo, resulta inconveniente para el maestro porque se sitúa al borde de romper los parámetros establecidos en el salón de clases. Es una figura capaz de auto-determinarse; obtiene esta posibilidad de la fusión del estatus de su familia²⁶ dentro de la comunidad y un buen rendimiento académico, lo que le autoriza ser escuchado a pesar del disgusto que sus palabras o sus actos, causen al maestro.

²⁶ El estatus social de las familias en la comunidad se encuentra determinado principalmente por rasgos que históricamente les han caracterizado, relacionados con: la economía familiar (entiéndase la posesión o no, de tierra o ganado), el rol que desempeñan los padres (profesionistas, campesinos ganaderos, etc.) y la participación de los miembros de la familia en la organización de la comunidad.

Esta clase de estudiantes, no llega a ser víctima porque cuenta con ese doble respaldo y obtiene el estatus de un líder porque lucha desde el lugar de los controlados. Estos alumnos "...acaban dándose cuenta de que el misterio del discurso no está en el orden, sino en el desorden, la incoherencia, la posibilidad de lo impensable" (Bernstein, 1998: 43). Y es justamente en el discurso donde se manifiestan, abriendo la brecha de las indeterminaciones o por lo menos haciéndolas más evidentes. En efecto, la autodeterminación a la que hacemos alusión no es total, pues al encontrarse dentro de un aula de clases, es sujeto de las determinaciones de ese espacio simbólico fundado dentro de prácticas discursivas portadoras del estado ideal de una sociedad.

El intercambio entre el docente y el líder incómodo ocurre en un escenario de tensión, debido al vínculo que este último mantiene con el grupo y por determinarse como defensor, en un marco de significación de los valores, distinto al que promueve el maestro donde tal significado, obedece a la necesidad de controlar.

En una fase de comprobación de lo aprendido, a partir de la explicación, el maestro de tercer grado, dirigiendo la ejecución del ejercicio (fotocopia de una guía comercial), –mientras los escolares tienen que definir el significado de las palabras homónimas (homógrafas) que han sido extraídas de su contexto de utilización y de la sintaxis de las frases utilizadas durante la explicación– haciendo uso de expresiones como: –¡órale, apúrate!, –¡rapidito!, –¿ya acabaste?, intenta demostrar que los alumnos ya tienen conocimiento del tema, por lo que hace falta voluntad para agilizar el trabajo; convencido de esto, sus exigencias comienzan a ser cada vez más agresivas:

[...] M. ¡Apúrate tú! ¿ya? (Enojado) ¿no sabes qué es ama?

A. ¡No lo regañe!

M. (toma una goma) Fíjate aquí en la mano qué tengo.

A. Nada (responde otro).

A. Una goma.

M. Y qué tengo en ésta (muestra la mano vacía).

A. Nada.

M. Pues es igual, nada es algo que no existe, estamos en ceros y nada viene del verbo nadar. Una viene del verbo nadar y así le vas a poner arriba, ya después abajo vas a hacer una oración. Pedro nada en el río, sí; yo no tengo nada de ganas de trabajar. Esas son las oraciones que vas a ponerle abajo [...]

[...] A. Maestro venga, pero si está mal ¡no me regañe!

M. Te voy a dar unos coscorrónes no creas que no (bromea), a ver...

A. Aquí.

M. ¿aquí? Eso, ahora aquí, viene del verbo...

A. Nadar.

M. Pues eso le vas a poner allí...

A. Y cómo se escribe viene.

M. Aaah no entiendes la palabra viene.

A. Si pues, pero con qué.

M. (forma la V con dos dedos de la mano) [...] (5SAL3A/27-05-2011).

El líder incómodo, interviene sin esperar ante un ambiente hostil como este, exigiendo el buen trato, como un derecho de todos, que ha de ser respetado a pesar de las buenas intenciones que porta el acto de enseñar. –¡No lo regañe! o –¡no me regañe! es una expresión que marca un límite, de modo que, este líder puede verse como el autor de los límites afianzados desde el lugar de los controlados.

Aunque, la defensa hacia los que suelen tildarse como culpables de las adversidades que ocurren en el grupo, no resulta del todo un acto consciente, por razón de que éste no ha tenido experiencia parecida dentro del salón. Es probable que sólo sea una reacción frente al deber ser, porque esos límites se han establecido como resultado de una construcción socio-histórica y cultural. Además, a él lo mueve también la necesidad de definir y consolidar ese lugar que le brinda privilegios.

En el fondo, lo que el líder incómodo gana es un trato más digno para sí, al moverse coyunturalmente entre el marco de significación de los valores que el maestro construye funcionalmente para controlar a los alumnos y orientar –fijar el rumbo que la práctica de cada profesor impone al proceso de formación que promueve–. Y aquellos valores socialmente aceptados y socorridos desde el discurso oficial, como derechos de los niños.

Este líder corrige con seguridad y oportunamente al maestro e impone estilos y estrategias dentro de su grupo. Estas acciones le permiten tener cierto grado de control; así, el salón de clases se proyecta como un espacio político en el que hay una lucha por el poder.

La presencia de estos líderes no es evidente en el discurso del docente, pues éste se limita a hablar de alumnos destacados. Sin embargo, existen indicios de su existencia cuando el maestro hace la diferenciación entre los “destacados” que representan un problema y los que lo “ayudan”. El caso que narra la maestra de primer grado en la entrevista, nos ilustra cómo esos líderes comienzan a constituirse diferentes al “líder” del maestro porque rompen con el marco de acción determinado en el aula.

Algunos terminan y yo a veces estoy explicando, hay niños muy hiperactivos que rápido terminan. A veces, si les estoy dando un tema, ellos se salen y me quieren meter a otro tema, entonces hago que aterricemos a lo mismo. Se me distraen, pero sin en cambio ciento que a veces sí lo llego a lograr. Pues yo digo que es el coeficiente intelectual, lo tienen muy hábil; también depende de los papás, los apoyan mucho. Siempre saca el primer lugar su hijo y la otra niña y pues van así, son buenos para el español, matemáticas son buenísimos, mis respetos; pero para lo que es comportamiento, en valores ya el niño se comporta muy mal, pero sí es muy trabajador y le digo a la señora, no, es muy inteligente su niño pero también evalúo valores y pues todo va inmerso (PAT1A/30072011).

En este escenario, el líder incómodo encarna un problema para el profesor porque representa una contrariedad en sí mismo: “Buenísimos”, “muy hábiles”, “inteligentes”, “muy trabajadores”: hace un exaltado reconocimiento hacia el rendimiento académico. Mientras tanto, es evidente que este líder presenta actitudes que no convienen a sus propósitos, de tal manera que el hecho de terminar primero es tan problemático, como plantear la discusión de temas adyacentes al tema en cuestión.

Esto nos permite hacer un matiz frente al “líder” del maestro, quien no tiene problema alguno cuando ha terminado primero su trabajo porque aflora en él, la actitud colaborativa, ya sea ayudando a sus compañeros a terminar o simplemente guardando la “compostura”. El líder incómodo no es considerado como un alumno educado, “...todo aquel que es un alumno muy educado y con ganas de trabajar, al contrario, ese no te obstaculiza, al contrario, ese te ayuda” (VAL4B/30072011).

El maestro privilegia, dentro del significado de educación, aquel espíritu de colaboración desde los alumnos hacia sus propósitos. Pese a esto, conforme el líder incómodo cobra experiencia en las relaciones de grupo, capta que es conveniente defender a los otros para emprender una lucha desde un lugar que lo dignifica ante los ojos de los compañeros. Así, el que al principio, “se comporta muy mal”, al final del proceso de formación que ofrece la primaria, puede terminar inmerso dentro de una lógica “aceptada”, proveedora del estatus necesario para entablar un diálogo más horizontal con el docente.

Este diálogo, es un logro cuya base radica en la resistencia sostenida durante todo el proceso de formación. Dicha resistencia adquiere matices más radicales frente a los maestros que establecen relaciones más rígidas; mientras, frente a aquellos, cuyas reglas se definen en un ambiente de diálogo, la resistencia disminuye notoriamente. Cuando, en la entrevista, el líder incómodo habla

de la relación con el docente, refiere: "...a veces peleamos; pero necesitamos aclarar las cosas de lo que los maestros piensan y llegar a un acuerdo de lo que van a hacer" (CAR27092012). Su definición es clara, la intención del profesor no tiene que ser arbitraria, debe someterse a acuerdos. Él apunta claramente hacia la necesidad de diálogo desde ambas partes. Su participación en el pleito lleva justamente esa intención.

Además, afirma con reniego cuando formulamos la cuestión sobre el valor de los alumnos frente a aquel que representa el maestro: "Vale más el maestro porque él está a cargo, puede hacer lo que quiera y decir lo que quiera. Yo, para decir algo u opinar debo alzar la mano y él no, ¡no pueden interrumpirlo!" (CAR27092012). Esta clase de estudiantes tienen clara conciencia de la dinámica que gobierna su vida cotidiana en el salón de clases, son capaces de captar las anomalías de la misma y reconocen justamente en los límites de las determinaciones, las posibilidades de diálogo.

Pese a las posibles contradicciones que esta figura contenga, lo que en principio constituye a este dirigente, es su puntual atención sobre lo sucedido con los que están en desventaja y el poder de reflexionar sobre su propia condición y la de los otros. Esto es propio de un liderazgo revolucionario: "No siendo éste un pensar para dominar, sino para liberar, al pensar en torno a las masas, el liderazgo se entrega al pensamiento de ellas" (Freire, 2010: 172). Un líder revolucionario es aquel que, comprometido mediante la reflexión y la acción, compromete a otros para mejorar su situación.

El líder incómodo es capaz de resumir incluso el mensaje de la escuela en forma global: ¡Aquí haces esto y lo que te gusta hazlo en casa! Lo que les gusta seguramente no se reduce a "caprichos"; alude más bien a los deseos, inquietudes, dudas, sueños, anhelos, temores, etc., que cruzan de manera efímera frente a sus ojos durante los ricos espacios de interacción con otros, mientras tanto, deben ajustarse a la "congruencia" del trabajo cuya intención consiste en generar los aprendizajes que están instituidos.

La reflexión de la práctica docente y de su transformación no tendría que hacerse fuera del margen de acción de estos alumnos. Hemos de pensar que, si no existe el germen que produzca tal transformación en un régimen en el que, los principios de clasificación son fuertes, el poder y

el control funcionan incesantemente estableciendo límites. De acuerdo con Bernstein (1998), las relaciones de poder se traducen por medio de principios de clasificación, estos a su vez establecen las relaciones legítimas de orden; mientras las relaciones de control, se instauran mediante el enmarcamiento para establecer una comunicación legítima.

Bajo este esquema, aunque la práctica docente, conlleva un margen de indeterminación, no puede volverse sensible con las necesidades de los alumnos. Sin embargo, encontramos sensibilidad en el líder incómodo, en tanto su resistencia representa la práctica de libertad; surge en él, justamente porque reconoce la necesidad.

Pero, no estamos planteando que éste puede, frente a una práctica docente reducida a determinaciones, generar la transformación de la misma. Ni siquiera una reforma del currículum oficial podría generar la transformación que la práctica docente requiere, para formar la identidad de los alumnos en un ambiente de libertad. Porque no es el discurso en sí, sino, éste impregnado de la acción, lo que constituye las indeterminaciones de la realidad.

7.2.3 El “intrascendente”: Yo siento que tenemos que decidir, ¡también yo!, pero sería una falta de respeto decir lo contrario que el maestro.

La existencia de esta figura, puede no ser tangible en las recurrencias de los datos y es eso lo que la hace relevante en este análisis, puesto que aludimos a los nombres de aquellos que no suelen ser mencionados en un día común de trabajo.

Ante la existencia de tres figuras (el “líder” del maestro, el líder incómodo y el “culpable”) cuyo nombre es utilizado recurrentemente, la pregunta obligada es, cómo se hacen presentes los que sólo son nombrados esporádicamente. Actuar con cautela evitando desafiar las reglas del salón es una característica particular que les permite pasar desapercibidos en una zona de confort y no tener que hacer un esfuerzo extralimitado para rendir académicamente; el buen comportamiento también reditúa calificaciones aceptables, “saben portarse bien”; así, obtienen una recompensa por eso.

La presencia de estos alumnos sumando mayorías en el salón de clases, es la prueba de la labor homogeneizadora realizada por el maestro. Son estudiantes que muestran intencionalmente actos

de heteronomía para la mirada del mismo, saben servir a los intereses de éste y utilizan como estrategia la imitación: funcionan como una pared acústica donde tiene resonancia la voz de los líderes, ellos emiten las respuestas en coro, subyacentes de la atinada respuesta de los líderes y, necesarias para convencer del dinamismo que porta la práctica del docente.

Aunque la imitación como un acto intencional de repetir las prácticas de otro, no puede tomarse como un éxito si consideramos que “...en la acción conscientemente repetida se apunta al objetivo, se abrevia el proceso mental, se transforman determinados procesos mentales inventivos en procesos repetitivos” (Heller, 1994: 300). Si bien, estos alumnos resuelven el problema inmediato de evadir cautelosamente el compromiso –de aprender lo más ampliamente posible los contenidos– que todos deben asumir frente a las exigencias del currículum oficial y las de los padres de familia: sus procesos mentales inventivos y sus acciones comienzan a subsumirse en el orden establecido.

Los “intrascendentes” son personas cautelosas, sus conversaciones son discretas y en voz baja, entran en escena a solicitud del maestro haciendo participaciones colectivas, las cuales son más seguras porque la mirada de las mayorías no está centrada en un solo sujeto. Esta categoría es concomitante con la categoría social de <<un alumno normal>> “...los alumnos regulares son otra forma de ser estudiante; optan por la sombra, por el deslizamiento sigiloso, por el anonimato que les garantiza que al menos se les deje en paz. Esta trayectoria carece de historia y posiblemente su elección recaiga sobre una cultura de la homogeneidad...” (Velázquez, 2009: 193). Los intrascendentes por su parte, actúan sin exponerse y atienden incluso aquellas reglas emergentes de la especificidad del tipo de trabajo que desarrollan.

Este tipo de actuación, los lleva a suspender sus necesidades particulares, “...es típico de la vida orientada sobre la particularidad que el particular o reprime simplemente las necesidades particulares o las canaliza hacia zonas no prohibidas” Heller (1994: 144). Desde esta afirmación, podemos comprender la razón por la que estos alumnos deciden permanecer en su imagen, porque encapsulados en ella, son menos vulnerables a los señalamientos que devienen como consecuencia de la transgresión de las reglas.

El intrascendente, igual que el “líder” del maestro, como particular, en el ámbito de la vida cotidiana del aula, “...prefiere <<arreglárselas>>, respeta las normas que son necesarias para su autoconservación y sólo con este fin reprime y canaliza en otras direcciones sus motivaciones particulares; mientras el individuo se mueve sobre la base del saber moral, por lo que la opinión pública no constituye para éste un límite externo” (Heller, 1994: 150). En este ámbito, el líder incómodo es el individuo capaz de moverse sobre la base del saber moral y no tiene necesariamente la opinión de los demás como un límite externo.

El nombre del intrascendente, aparece esporádicamente en el discurso del grupo, porque el maestro no tiene la necesidad de nombrarlos; ellos no están interesados en ganar un espacio dentro del discurso. Tomemos por ejemplo el siguiente fragmento de observación en el tercer grado, donde una alumna reacciona ante el ejercicio que realiza el maestro de incluir su nombre dentro de una oración que serviría de ejemplo para ilustrar la variabilidad del significado de la palabra banco:

- [...] M. Luego, vamos con el banco, vamos con una oración.
 A. Yo recogí dinero en el banco.
 M. Ándale pues, vamos a ver aquí. Esmeralda, Esmeralda fue al banco, fue al banco (mientras escribe en el pizarrón).
 A. Yo no le dije que me pusiera (con voz baja y apenada).
 M. Esmeralda está sentada en el banco.
 A. No profe (protesta apenada) [...] (5SAL3A/27-05-2011).

Ser nombrado recurrentemente en el salón de clases, implica adquirir compromisos de diversa índole, por lo que esta estudiante tiene la necesidad de protestar; lo hace sutilmente debido a que ella, no desea contradecir al profesor, lo que busca es mantenerse en la cápsula que le brinda la seguridad.

La evasión de este compromiso determina el trato del maestro, éste puede dar por hecho que ya no existe un compromiso recíproco. Las peticiones de estos alumnos no son atendidas con puntualidad, pues por un lado, sus protestas son tan sutiles que no llegan a tener eco, no inquietan a nadie; por otro, en el grupo hay otras prioridades, como atender a los líderes o al “culpable”, cuya voz tiene más resonancia porque, si no los atiende, lesiona la estructura organizativa del salón de clases.

Los alumnos “intrascendentes” son, por así decirlo, el soporte de toda la interacción que ocurre en el aula, porque ellos dan la pauta a la existencia del resto de las figuras por medio de su discreta expresión y actuación. Pero si deseamos comprender en una profundidad más amplia la situación de estos escolares, es necesario revisar sus testimonios.

En primer lugar, sus actuaciones radican en medio de un deseo frustrado por definirse y la determinación de la autoridad del maestro conferida por su edad y su sabiduría. Cuando cuestionamos en la entrevista, sobre quién decide, si las cosas están bien o mal, una alumna de sexto grado responde: “Yo siento que tenemos que decidir, ¡también yo! pero (Objeta con una expresión facial), sería una falta de respeto decir lo contrario que el maestro, porque él es un mayor que yo, también porque sabe” (LIZ04072011); evidentemente, hay un sentido de obligación moral que los incita a ejercer el derecho a definirse y a emitir juicios sobre sí y sobre su hacer; “...se llega a la moral únicamente cuando la exigencia es interiorizada, cuando se eleva a motivación personal, es decir, cuando la exigencia de la sociedad aparece como una exigencia que el particular dirige a sí mismo y que, evidentemente, pone de un modo espontáneo o consciente como medio incluso frente a los otros” (Heller, 1994: 134); en las aulas, hay exigencias concretas que deben ser interiorizadas por ejemplo, encontramos el respeto, considerado como el valor más importante para la escuela y su interiorización se objetiva en el discurso del intrascendente.

A los alumnos de esta escuela, les debe quedar claro el valor del respeto, con la especificidad que conlleva este concepto, útil para el fin del control y la orientación que el maestro ha de incluir en el proceso de formación que promueve. En una entrevista, un maestro de primer grado, refiriéndose a los mecanismos que utiliza para promover el respeto en el salón de clases afirma:

El respeto, hay veces que se pasan al salón sin permiso, sin tocar la puerta y hay veces que, como se maneja aquí el dicho, ¡nos pasamos como burros sin mecate! entonces, hay veces que se les dice así, que debemos de tocar la puerta para pedir permiso y eso es respeto, también que a la vendedora o a los maestros no les tenemos que decir por su nombre sino por lo que son: señor, señora, maestro, maestra (RAN1B/30072011).

El discurso del maestro hace eco en el hacer cotidiano de los estudiantes, hay una forma especial de mostrar respeto a las personas adultas en la que el nombre es sustituido por el rol dador de jerarquía. Nótese, que la definición de este valor obedece a la necesidad de los adultos de crear

una valla protectora frente a los cuestionamientos de los escolares, dirigidos hacia el lugar que ocupan dentro de la estructura social. Este mecanismo propicia incluso la renuncia a la propia libertad de hacer juicios sobre sí mismo, sobre su hacer y el de otros, porque es considerada –de acuerdo con el anterior testimonio de la alumna– como una tarea propia de los adultos por ser mayores; en el caso del maestro: “es un mayor y además sabe”. Este concepto de respeto propicia un movimiento hacia la heteronomía, por eso, al tener al frente a un sujeto con los dos atributos mencionados, vale la pena renunciar a la libertad para poder aprender.

En segundo lugar, estos estudiantes reconocen que la disciplina es un elemento fundamental en las relaciones sociales generadas en el salón de clases. Saben distinguir los actos de libertinaje y los señalan como un elemento que minimiza tanto al maestro como a ellos por no hacer posible una dinámica de trabajo generadora de aprendizajes; mientras tanto, asumen una posición nostálgica del orden que supone la relación asimétrica entre los estudiantes y el maestro: “...como también allá, con un practicante que llegó, cuando le decíamos que jugaríamos, ¡Jugábamos! ¡Hacíamos lo que queríamos! ¡Nosotros lo mandábamos! nos contaba cuentos...” (CAR04072011), desde su punto de vista, la alumna no va al salón de clases a hacer lo que desea, existe un orden establecido que hay que respetar. No desean ser “como burros sin mecate” porque evidentemente, hay fuertes señalamientos como este, funcionando como medios de coacción, utilizados como recursos para disciplinar.

Estos discentes que, si bien, no trascienden en el discurso de un día común de trabajo, son conscientes de su limitada libertad en el salón y de las restricciones sobre las posibilidades que hay dentro del sistema, para autodeterminarse. Aunque tal conciencia no es garantía de la lucha por la libertad, en tanto el esfuerzo que hacen estos alumnos radica en acomodarse creyendo así, poder evitar el esfuerzo y las lesiones que implica la lucha por la propia libertad.

De acuerdo con Freire (2010), esta lucha debe orientarse sobre la base de la superación de la contradicción, ya que afirma la existencia de un antagonismo entre el opresor y el oprimido. El punto de intersección de esta idea con nuestro planteamiento radica en torno a la relación asimétrica entre el profesor y sus discípulos que ya hemos venido exponiendo.

Consideramos al alumno como oprimido, porque es el maestro quien toma las decisiones y éste es el opresor, en tanto su hacer limita en aquellos, la capacidad de decidir sobre lo que hacen y piensan. Más, esta analogía, sólo es factible hasta el punto en el que suprime las buenas intenciones y la pasión que le caracteriza a la práctica docente que vela por el progreso de sus pueblos. Pero, hacia dónde debe orientarse el progreso. Este ejercicio, debe tener la capacidad de romper con el antagonismo existente; ya que no estamos planteando que son los estudiantes los que deben luchar solos, contra del maestro, para autodeterminarse. Es una lucha que deben emprender juntos, pues durante la edad escolar (primaria) existe una fuerte necesidad de apropiación de la cultura; proceso que no impide, por el contrario, justifica el cuestionamiento a todas las situaciones que los determinan.

“Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora...” (Freire, 2010: 47), evidentemente no reconocen el límite porque este, está constituido mediante una serie de valores –explícitos en forma de reglas o normas, por lo mismo no son motivo de discusión–, los cuales representan los rasgos distintivos de los buenos alumnos.

Para las instituciones ha sido fundamental instaurar los valores como una serie de reglas y normas en las conciencias de los escolares, en lugar de propiciar análisis mucho más profundos en relación a los valores que operan en las aulas de clases, análisis que mantengan una mirada crítica hacia la práctica de los mismos y que implique su propia transformación; apuntalando así un proceso de formación de identidades auténticas.

Estos discentes, son enfáticos al señalar la relevancia de los riesgos que toman si desafían las reglas del salón, para ellos el tema de las reglas es abordable en el plano del diálogo, pero indiscutible a la hora de pensar en la posibilidad de ejercer cierta resistencia, porque frente a esta, están aquellos elementos coactivos desfigurando la virtual libertad existente en los salones de clase. “No soy libre haciendo lo que el maestro me dice, porque si fuera libre, hiciera lo que yo quisiera... nos baja décimos” LIZ04072011. Esta expresión testimonia su consciencia respecto del juego del cual tienen que ser partícipes, por lo que ellos prefieren un lugar que les brinde la certeza de evitar roces con el profesor.

Caminan cautelosos sobre esos espacios, dominados por el poder del docente y de cuya configuración también son responsables, porque les resultan en cierto modo convenientes, ya que al no ser notoria su presencia, pueden atender sólo las cuestiones superficiales relacionadas con los requerimientos del orden y el control aunque no tengan relación alguna con los logros en su aprendizaje. Mientras tanto, si ellos tienen la oportunidad de decidir, las cosas pueden tornarse catastróficas en perjuicio de quien debe representar la autoridad, porque en el fondo no son devotos del sistema que mantiene el orden del salón, por estar sustentado en una serie de elementos coactivos que dificultan su estancia obligándolos a cumplir con ciertos roles.

Desde los argumentos anteriores, podemos decir, que el intrascendente no es una figura construida de manera intencionada desde el lugar del maestro, porque éste los requiere como alumnos ejemplares que hagan de su práctica una labor exitosa. Sin embargo, lo que obtiene es la virtuosidad de una cantidad considerable de estudiantes que, conscientes de las consecuencias de irrumpir o cuestionar el régimen constituido en el salón de clases, prefieren pasar desapercibidos sometidos a las prescripciones, dando apertura a cierto orden buscado por el profesor para hacer posibles aquellas actividades de aprendizaje que desea implementar. El intrascendente actúa sin saber que, "...cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones (podría terminar) ahogado en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a ser puro *objeto*. Se cosifica" (Freire, 2011: 35).

Es evidente pues, que si bien, no transgreden las reglas, sí son actores que determinan su propia condición, así como ciertas condiciones de la interacción. Por lo tanto, no estamos planteando la existencia de un segmento de alumnos que de manera natural o por la sola presencia del docente, sean sometidos a un régimen y obligados a desempeñar ese papel. Esto puede apreciarse con más claridad, cuando desaparece del escenario la figura del maestro, un aparente caos se apodera del espacio, todos se hacen escuchar y hacen sentir su presencia a los demás. Estas figuras sólo son, ante la presencia del profesor, a la vez que son por mera estrategia para hacer frente al régimen impuesto, aunque tal estrategia, como hemos apuntado, no los exime de ningún modo del riesgo del anonimato.

7.2.4 El “culpable”: Los maestros no me creen cuando les digo que me dicen apodos, porque ¡yo soy uno, yo soy un bronquero!

El “culpable”, es la figura más polémica de entre las cuatro aquí analizadas, es una clase de alumnos situados al margen de las reglas, ofrecen resistencia frente al régimen del salón de clases y desafían la autoridad del maestro. Por lo que, como preámbulo a este análisis, vale preguntarnos ¿cómo un alumno llega a convertirse en culpable? Para responder a este planteamiento hemos de aclarar que ser culpable no es un asunto de decisión.

Las formas y las razones por las que un estudiante llega a ser “culpable” pueden ir desde aquellas condiciones que histórica, cultural y socialmente determinan la imposibilidad de acceder a los bienes simbólicos o materiales de la cultura –bienes que propician la existencia de marcadas diferencias con respecto del resto del grupo y que determinan su condición frente al escenario del salón y frente al currículum–, hasta aquellos elementos determinados institucionalmente como, la autoridad del docente, la serie de normas que su práctica implica o la propia orientación ideológica del currículum.

Mientras la práctica del maestro, no es considerada como un elemento central desde el cual es posible transformar una realidad, ser “lentito”, “flojo”, “grosero”, “relajo”, son características que los ubican como “alumnos problema”. Ellos pasan a ser “culpables” en la medida en que la práctica docente se desarrolla en medio de una serie de reglas indispensables para lograr un progreso colectivo; “el lento”, obstaculiza tanto la evolución del trabajo, como lo hace “el grosero”. Aunque hay que aclarar que estas características y las subsecuentes acciones del profesor frente a ellas, no pueden ser equiparables, pero sí pueden ser atribuidas a la misma persona.

El maestro, define su calificación entre un marco nostálgico de principios de igualdad y justicia y aquellas hipótesis que sostienen la existencia de marcos (teleológicos) de clasificación de los alumnos, definidos –entre otras características– por un coeficiente intelectual determinado genéticamente que condiciona su adaptabilidad en el medio escolar. No se adapta aquel que sobrepasa la frontera crítica, no puede o no se ha dispuesto a asumir las reglas. “El límite crítico pasa por allí donde la expansión del aura comienza a impedir el cumplimiento de la función, es

decir, donde la acción ya no corresponde a la norma” (Heller, 1994: 255). La asunción de las mismas reglas bajo condiciones diferentes y únicas, orilla a los alumnos a rebasar el límite crítico, pero los maestros relacionan esta transgresión con la falta de capacidad y/o voluntad.

El señalamiento, es visto aquí como la sanción en la imposibilidad cada vez más notable de aplicar castigos físicos directamente o por medio de los padres o en su defecto, por la evidente ruptura de la confabulación entre padres y maestros, acontecida porque en los hogares de estos alumnos privilegian valores distintos a los ponderados en el salón de clases; estos elementos deterioran la autoridad del docente, a su vez que generan la existencia una sanción como un recurso de aislamiento, que coloca al “culpable” en un lugar marginal.

Aun colocado en ese lugar marginal, es tarea de todos atrapar al “culpable” dentro de una imagen determinada. Su lugar tiene que convertirse en una isla ante la imposibilidad de expulsarlo del salón de clases. Valga como ejemplo el siguiente fragmento de observación en tercer grado, donde, llegada la hora de copiar del pizarrón una serie de ejemplos expuestos en la explicación previa, el “culpable” justifica su imposibilidad para cumplir con la orden, mientras el profesor aprovecha para apuntar la justificación como una constante que lo caracteriza:

- A. Déjenos escribirlas.
- M. ¿las oraciones?
- A. Sí.
- M. Órale pues.
- A. No traje mi cuaderno.
- A. Tú Brayan ¡nunca tienes!
- M. ¡Nunca lo traes! te pido el de Matemáticas, ¡Nunca lo traes!, si digo Español, no lo traes, si digo Historia no lo traes, entonces, ¿qué traes eh?
- A. Historia sí, Historia sí, lo traje pero se me acabó.
- M. ¡A la amigo de veras! (5SAL3A/27-05-2011).

La excusa matizada de ingenuidad propicia la ira del maestro, revelada en palabras que totalizan la condición del alumno: –¡nunca lo traes! Esta expresión lo coloca como irresponsable y descalifica cualquier esfuerzo realizado en el pasado en torno a dar solución a este problema. Pero, debemos distinguir que al señalamiento del profesor le antecede el reproche del “líder” del maestro: –Tú Brayan ¡nunca tienes! Así, éste legitima anticipadamente el señalamiento de aquel.

Cuál es el objeto entonces, de repetir una y otra vez expresiones como estas. Lo que aquí acontece es una labor de convencimiento, que revierte en el “culpable”, el ánimo de involucrarse dentro del grupo que “obedece”, para colocarle fuera.

Sin embargo, frente a los intentos, por parte del docente, de acotar el espacio del “culpable”, éste frecuentemente rompe los parámetros que le son diseñados, es enfático e incluso desafiante cuando de definir su lugar se trata. Continuando con nuestro análisis en torno a Brayan, en un escenario distinto, cuando es tiempo de salir al recreo y de reclamar un espacio que no puede ser condicionado por la cantidad de trabajo que realicen o por la cantidad de veces que estén dispuestos a obedecer, mientras el maestro los condiciona: “...hasta que acaben van a salir al recreo, si no acaban no van a salir al recreo, sí. Faltan 10 minutos, aquel que ya haya acabado va ir saliendo...” (5SAL3A/27-05-2011), el “culpable” se muestra desafiante expresando: – ¡Usted tampoco salga! Adhiriendo el reclamo de que tampoco ha hecho nada durante la mañana de trabajo.

Este estudiante dice: –¡no lo haré! o –¡no lo hice!, –¡no quiero ser con nadie! o –¡no le entendí! Reta y cuestiona al maestro, mientras es excluido, mediante esos recursos que imprimen el sello de torpeza, maldad o irresponsabilidad. Su nombre ocupa una parte importante dentro del discurso de un día de trabajo, pero a diferencia del “líder” del maestro, éste es mencionado para hacerle reproches. Le atribuyen la culpa del lento avance del trabajo del grupo, al no terminar la tarea tan pronto como el docente lo requiere o al propiciar un ambiente de relación hostil cuya atención requiere un tiempo considerable; su implicación en la configuración de estos obstáculos lo definen como “culpable”.

La respuesta de éste se radicaliza en función con la naturaleza de los recursos que el maestro implementa para acotar su lugar. Mientras más riguroso es el ambiente que pretende someterlo, él tiene que fijar su postura a través de formas cada vez más directas –que objetivan los argumentos en su contra–, con acciones que, cada vez evidencian más la transgresión de los valores considerados fundamentales en el salón de clases.

Comprendamos pues, que la práctica docente en un claro intento de humanizar, se proyecta hacia un antagonismo capaz de perpetuar modos hostiles de relación mientras limita la libertad de los

alumnos; "...si la humanización de los oprimidos es la subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle, más se los transforma en "objetos", en algo que aparece como esencialmente inanimado" (Freire, 2010: 61). De ahí que la acción del "culpable" frente al clima del salón de clases, sea tan válida como lo es su deseo de no cosificarse y tan necesaria como lo es el control para integrarlos dentro del supuesto proceso de humanización que la escuela promueve. Por esta razón, el respeto hacia el docente, como lo hemos venido apuntando, es un concepto que ha sido construido históricamente en el contexto escolar para favorecer la posición del mismo frente a los alumnos.

En este escenario, la exposición del caso de un alumno de quinto grado, por su maestra, durante una entrevista contiene algunos datos reveladores sobre lo que significan los "culpables" para los propios docentes:

Yo les digo a mis niños, ¡ay! es que tenemos que ser tolerantes con él, si él se desespera con nosotros, nosotros hay que darle otro tipo de forma de ser para que él se incluya con nosotros. Beto si no quiere, no participa, pero si uno se enoja, él se enoja más, entonces ¿qué es lo que debe de hacer allí? pues tratar de hacer las cosas con la cara mejor que tenga para que él trate de cambiar. Y a veces yo he visto que sí, la tolerancia me ha dado resultado con él. Luego me dice el director, -No pues córrelo, sácalo, cómo crees que vas a estar soportando esto. Pero no es mi idea sacar un niño, tenerlo afuera, si él viene a aprender lo que pueda aprender, pero no es mi idea que el niño ande haciendo males en otro lado, si es mi alumno, lo tengo que soportar yo, porque ya me tocó (SON5B/01072011).

Este es un caso representativo dentro de las experiencias de los profesores narradas durante las entrevistas que, coinciden en señalarlos como "alumnos problema". Beto es un alumno que vive bajo la tutela de sus abuelos, tiene la experiencia de ser repetidor y de estar en más de una escuela por problemas atribuidos a su comportamiento. En efecto, él ha decidido qué hacer pese a las exigencias de los compañeros, el maestro o el director o frente a las propias reglas del salón o la escuela; él se enoja más que la maestra pues no está dispuesto a cambiar. El ideal de la maestra es que él tiene que cambiar su actitud porque es él quien tiene la culpa de la relación hostil que entablan con sus compañeros y con ella.

Ser tolerantes mientras él decide integrarse es la estrategia de la docente, aunque la tolerancia equivale a tener que soportarlo. La integración por su parte, es un asunto de decisión del alumno. La cuestión es, ¿qué debe decidir "ser"? antes de un reconocimiento real de las diferencias que

forje el valor de la tolerancia como un eslabón de la cadena que ancla el reconocimiento de la diversidad. Los compañeros y la profesora han de esperar que él deje de “ser” quien “es”, para dejar de soportarlo y comenzar a respetarlo. Aquí la tolerancia coloca al “culpable” fuera de toda posibilidad de reconocimiento. El respeto por las diferencias está claramente condicionado por una igualdad mezquina cimentada sobre una base homogeneizadora.

La categoría de las trayectorias regresionales que Velázquez (2009) erige, tiene un vínculo con la noción de integración que aquí planteamos como una exigencia para El “culpable”; mientras éste aprende los usos y costumbres de la escuela, encuentra entre sus compañeros y maestros actitudes matizadas de tolerancia. Aquel sin embargo, lo que encuentra frente a la ausencia de capacidad para integrarse, es el exilio, se convierte en viajero y va donde pueda ser visto y escuchado. Aclaremos, al establecer esta relación sólo nos remitimos a la condición de los alumnos frente al sistema configurado desde la práctica docente, sin plantear que son alumnos que obtienen la misma experiencia en sus propios contextos y circunstancias. Nuestra conjetura radica en que, en tanto no se adapte, el “culpable” en un futuro puede formar parte del grupo de viajeros o de los que abandonan definitivamente la escuela.

Negada la posibilidad de reconocimiento de las diferencias, este actor es una figura cuya presencia es necesaria, porque el maestro requiere argumentos para justificar su práctica al no poder cumplir con las expectativas que porta en sí misma. Es satisfactorio saber que, ante tan compleja tarea, existen razones tan concretas y válidas. El “culpable” pasa, de ser un sujeto que transgrede las reglas, a un símbolo cuya condición es ofrecida como advertencia al resto del grupo, pues existe un caudal de actitudes de parte del maestro y de sus compañeros, que marcan al infractor al no poder sujetarlo.

Al final, esas marcas terminan confinándolo en espacios especiales donde es recluida la figura del “culpable”. Y hablamos de más de un espacio porque, como lo hemos apuntado antes, este sujeto cambia constantemente de estrategia, por lo mismo se define de distinta manera ocupando cada vez un lugar diferente fuera del marco establecido.

Al respecto, Heller (1994) señala que cuando la superación del límite crítico, es decir, la violación de la norma, es intencional, la motivación de la elección está fuera del plano de las

objetivaciones genéricas en-sí. Ubicado en este plano, el “culpable”, llega a ser una figura muy confusa y resbaladiza de la que el maestro, no puede anticipar sus acciones, por lo tanto, no puede controlarlo, ya que éste aprende cuál es el verdadero potencial de los recursos coactivos empleados y saca provecho de eso.

En otra oportunidad de conversación, en una entrevista con un maestro de sexto grado que reconoce dentro de su biografía, una experiencia de exclusión en la escuela atribuida a la escasez de recursos económicos de su familia –frente a la posición los hijos de maestro, del delegado u otros que tenían más económicamente–, nos da cuenta del reconocimiento de la existencia de exclusión de estos alumnos que aquí llamamos “culpables”:

A lo mejor nos falta más como maestros meter las manos con ellos porque los hemos excluido, porque nos vamos con los que son más fáciles se puede decir (de trabajar con ellos) y al que es más lento de aprendizaje o al que tiene un problema, lo relegamos ¡va!, trabajamos con los que se nos facilita más y debíamos de arreglar esos problemas con esos niños, porque ahí están. Una calificación no satisfactoria nos dice aquí estoy, véanme, escúchenme. Incluso las conductas negativas es un grito que nos están diciendo (AMB6B/01072011).

La historia de vida de este profesor como estudiante, genera el reconocimiento de la necesidad de arreglar esos problemas con esos niños que, como él, han tenido experiencias de “exclusión”. Estos, los consideramos como tales sólo como una categoría social y en la medida en que lo que el docente nombra, no es un estar fuera del salón, sino a un sujeto minimizado. Lo que venimos proponiendo en este trabajo es que el “culpable” juega un papel determinante en la estructura organizativa del salón de clases, por lo que no está realmente excluido, sino, como los marginados u oprimidos: “...jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en seres para otro” (Freire, 2010: 82).

El reconocimiento de este maestro, sobre las experiencias de exclusión de sus alumnos, no se traduce en la movilidad hacia la recreación de prácticas distintas que potencien la posibilidad de – además de saber que ahí están manifestándose de múltiples maneras–, saber cuál es el significado de lo que ellos comunican con “una calificación no satisfactoria o una conducta negativa”. La profundidad de esta tarea, va más allá del sólo hecho de pensar estas actitudes como indicios de egocentrismo orientados al simple logro de ser vistos, escuchados o enterar a los otros de su presencia.

Por otro lado, las prácticas que marcan el proceso de formación del docente, están arraigadas dentro de su hacer, formando parte de un círculo vicioso para responder a la necesidad del control, es decir, aun encontrándose en un escenario distinto, el ejercicio del poder dentro del grupo, conduce a los maestros para actuar desde el lugar que los convirtió en víctimas; recreando así, modos cada vez más ocultos y efectivos para poder trabajar “con los que son más fáciles”, dejando de atender los que no logran o no se disponen a solidarizarse con la dinámica legítima para la mayoría del grupo.

Por su parte, durante el diálogo en las entrevistas con los alumnos en torno al modo de valorarse, encontramos que los “culpables” realizan una descripción muy particular aceptando el lugar que ocupan y colocan como un punto problemático la lucha frente a los otros que sacan ventaja de su posición. Por ejemplo Cris es un alumno cuya opinión sobre sí mismo lo coloca como “culpable”:

Enojón cuando alguien no me deja jugar con sus cosas y bronquero porque a veces me hacen enojar, me dicen muchos apodos, muchos, muchos. El maestro me manda a la dirección, manda traer a mi mamá o a mi papá. Los maestros no me creen cuando les digo que me dicen apodos porque ¡yo soy uno, yo soy un bronquero! CRIS04072011).

Aparece aquí, la discreción para decir apodos como parte de aquellas prácticas ocultas, que a la luz pueden estar penalizadas pero a escondidas, son herramientas eficaces para convertir en víctima al que nadie le cree.

Este estudiante, sabe que desempeña un rol de acuerdo con los rasgos que le caracterizan. Ser enojón es un atributo propio que detona problemas para sí y desde el cual, declara su culpabilidad; mientras que la cualidad de “bronquero” la atribuye a una necesidad de actuar frente a los señalamientos de los compañeros; mismos que, para su caso, son ignorados deliberadamente por el maestro, por lo que el reclamo en su decir y hacer apunta hacia un trato más justo.

Es evidente además, el procedimiento utilizado para el tratamiento de las actitudes indeseadas, en el que juegan un papel fundamental el director y los padres de familia. Este alumno reitera que la razón por la que sus argumentos resultan increíbles, radica en esa característica que le es particular. Su aceptación demuestra el convencimiento de este alumno, de que su condición en el

salón de clases está determinada y no hay razón para culpar al maestro, quien es víctima de los engaños de sus compañeros.

En conclusión, el elemento determinante para construir el sistema de clasificación, es la evaluación, por medio de esta, el maestro y los alumnos valoran la capacidad de aprehensión, de adaptabilidad o acomodación. El resultado de tal valoración es el establecimiento de una serie de atributos, rasgos o características que van a configurar la imagen de cada uno y que luego aparecen como rasgos revestidos de independencia externa. Los señalamientos sirven para contener a los estudiantes –que han rebasado las tareas o actos propios de su caracterización– en una imagen determinada. Así, la identidad de los alumnos está definida por la experiencia del lugar que ocupan. Los alumnos pasan a formar parte de distintas clases: el “líder” del maestro quien responde cumpliendo al máximo con las tareas asignadas; el líder incómodo que reflexiona sobre su propia condición y la de los otros y adopta una postura defensiva; el intrascendente, un sujeto cauteloso que evade la responsabilidad asignada pasando desapercibido; y el “culpable” quien se ubica al margen de las reglas y es víctima de aislamiento.

CONSIDERACIONES FINALES

El principio básico de nuestra categoría de identidad es la libertad. Es en el movimiento hacia la lucha por esta, donde percibimos la presencia del sujeto. Por esta razón, cuando nos preguntamos por las actividades que desarrolla el maestro para formar la personalidad de los alumnos, lo que aparece es la base que sostiene las relaciones de poder: dos actividades fundamentales, el control y la orientación.

Nuestros hallazgos tratan, en primer lugar, de dar cuenta de la construcción y la emergencia de los actos axiológicos de los estudiantes en el plano de la vida cotidiana del salón de clases. Las valoraciones en este plano, se constituyen por medio de la asimilación, por parte de los alumnos, de diversos valores, principios o reglas, que funcionan como puntos de referencia, los cuales crean un sentido de pertenencia que pretende fundar una identidad determinada.

El control, es una actividad que el docente ejerce para condicionar la libertad de los discentes por medio de mecanismos como un sistema de vigilancia y una serie de amenazas tendientes a la acomodación de los mismos en un espacio estructural. Las reglas resultan ser el medio para lograr tal acomodación. Por su parte, el conocimiento de los valores que sustentan las reglas, dado que es el resultado de un proceso de inculcación –y no de reflexión–, se traduce en una serie de prejuicios, que gobiernan las motivaciones e impulsos de los alumnos. De esto resulta una manipulación de sus emociones.

Dicha manipulación no es absoluta, pero el grado de rigidez o flexibilidad del sistema de control, propicia la existencia de “alumnos problema”, de aquellos que transgreden las reglas. Pero el discurso del profesor, desconecta las transgresiones del rigor y la inmovilidad que genera el control; las atribuye más bien, a elementos o características personales y culturales. Este mecanismo forma parte de lo que Bernstein (1998) ha llamado control simbólico: la desconexión que realiza la escuela de su jerarquía de éxito y fracaso, con la ineficiencia de la enseñanza que imparte y con la jerarquía externa de las relaciones de poder existente entre los grupos sociales.

Durante el tratamiento de los contenidos programáticos, el docente realiza una labor de orientación por medio de la cual pretende transmitir una visión de la realidad que sirve de

vehículo para transferir los elementos sustantivos para el abordaje de la misma o bien, para guiar su des-cubrimiento.

La explicación, es un mecanismo definido por la utilización de ejemplos reiterados, la promoción del aprendizaje de procedimientos convencionales o únicos, la utilización de frases cortadas y la realización de ejercicios de recapitulación; con estos elementos, el maestro gestiona el acomodo a una trayectoria prediseñada. Las órdenes, por su parte, consisten en un mecanismo que configura las reglas emergentes de la especificidad de cada tarea. Por medio de estos mecanismos, el maestro promueve un flujo de hechos ordenados diacrónica y sincrónicamente.

Dentro de estos mecanismos, se gestan algunos modos específicos de actuar, que en seguida, caracterizan a los alumnos. Para operar estos mecanismos, el docente usa como pretexto la asimilación de contenidos programáticos, con ello llega a producir un discurso legítimo. Debido a que esta producción ocurre en un ambiente de regulación de las motivaciones particulares, en ella está presente la utilización de modos más económicos que privilegian procesos únicos, esto ante la exigencia de la adquisición de las habilidades cognoscitivas básicas para la vida cotidiana.

La orientación, es una actividad que utiliza el profesor para formar la identidad de los alumnos. En primer lugar, por medio del saber no cotidiano (contenidos programáticos) llega a transformar la actitud de los mismos sin haber transformado necesariamente los esquemas del saber cotidiano; en segundo lugar, –y como consecuencia– el maestro llega a fijar en ellos, sus propios esquemas de pensamiento; transmite su fe, pasión, convicciones y creencias sobre aquello que prioriza y que le identifica, porque son justamente las habilidades cognoscitivas básicas que le permitieron conservarse en el modo necesario y posible.

El trabajo del alumno, es un mecanismo movilizado para resolver la necesidad del docente, de promover aprendizajes y modos más económicos de abordar la realidad; esto supone para los estudiantes, la exigencia de la suspensión de toda motivación para lograr la atención concentrada requerida.

La suspensión de las motivaciones particulares es relativa a las circunstancias de cada uno; el maestro aspira a ella, fundamentalmente a través del control; mientras tanto, por medio de la orientación, fija el rumbo del desenvolvimiento esperado. Esto implica, que los propósitos bajo

los cuales acontece el trabajo de los discentes no sean el producto de su propio acto volitivo. Frente a este desajuste, el maestro debe realizar problematizaciones a partir la creación de realidades ficticias. Porque al separar los propósitos del trabajo, de las motivaciones y valoraciones personales, asume necesariamente –minimizando las condiciones de desarrollo del trabajo– que los alumnos deben realizarlo a cambio de un retazo de cultura que en un futuro les permitirá no trabajar, satisfaciendo probablemente las motivaciones suspendidas.

En esta dinámica, la explicación y las órdenes como mecanismos de orientación, son la nota preliminar del trabajo; desde ahí configura el trabajo dirigido-grupal como una serie de recursos utilizados para fijar los modos de hacer, pensar y ser de los escolares. De esto deviene, que el desarrollo del trabajo ocurra bajo una tendencia homogeneizadora, que convierte al resto de las modalidades organizativas del trabajo (trabajo individual o trabajo en equipo), en componentes de un todo organizado que deja un margen muy estrecho a las indeterminaciones de los alumnos.

En el trabajo dirigido-grupal, el esfuerzo individual y de equipo tiene que responder a las exigencias de las ordenes y la explicación anticipada. Por medio del trabajo individual, el discente debe demostrar que ha adquirido los elementos promovidos durante la explicación. Esta dinámica genera un clima de competencia, donde el éxito de unos exhibe el fracaso de los otros. Por su parte, el trabajo en equipo es una forma de reafirmar los contenidos de la explicación, circunstancia que lo define como un recurso que no supera el entrenamiento dando lugar a la producción de un trabajo fragmentado.

Cuando el profesor ubica el trabajo, al margen de la voluntad de los alumnos, los procesos de formación de la identidad no superan, en el plano de la vida cotidiana, las objetivaciones genéricas en-sí. Estas se manifiestan en términos de la apropiación de los objetos o productos, que el maestro considera adecuados para que los alumnos adquieran las habilidades intelectuales básicas, mismas que darán lugar a la observancia del discurso legítimo (los usos y el lenguaje) capaz de garantizar la existencia de la estructura interna del sistema escolar. Pero, el trabajo como una necesidad vital, mientras propicia el desarrollo de capacidades mediante la aplicación finalizada de las energías materiales e intelectuales, exige que el punto de decisión de la actividad de los alumnos esté situado en sí mismos y en sus relaciones con el mundo y con los otros. Esto es, el trabajo no puede ser más que una actuación conscientemente dirigida.

El docente controla, orienta y promueve, una forma específica de trabajo para configurar la identidad de sus estudiantes, estos reciben un trato diferente que no responde necesariamente a sus rasgos particulares, sino a las diferencias configuradas frente a la incapacidad de los alumnos para acomodarse a las exigencias del aula de clases.

Durante el ejercicio de evaluación, el maestro revisa qué parte de la explicación ha sido aprehendida o hasta qué punto han dado seguimiento a sus órdenes. Del proceso evaluativo, resultan una serie de calificaciones, que luego permiten adjetivar a los sujetos. Así, definen para cada uno, los rasgos que deben aparecer como propios y naturales. Una vez que los escolares son poseedores de los rasgos que les dan identidad, estos pueden moverse cumpliendo una función dentro de un sistema de clases, "...la experiencia de la escuela es, sobre todo, una experiencia del sistema de clasificación y del lugar que ocupan en él" (Bernstein, 1998:49).

La pretensión de definir, mediante un sistema de clasificación, un lugar y una figura especiales para cada alumno, propicia la promoción del proceso de formación de su identidad, en el plano óntico, porque la calificación define cómo existe en sí el sujeto, independientemente de lo que está siendo. Aquel que la realiza es por lo tanto, indiferente; cosifica al sujeto al pretender decir por él, lo que es. De esto resulta una manipulación de la situación ontológica del sujeto, que desaparece ante la mirada común disfrazada por los principios de clasificación, en la medida en que estos matizan las relaciones de poder.

Ante la necesidad de hacer permanentes los rasgos atribuidos a cada miembro del grupo y de sujetarlo en una imagen determinada, el maestro usa los señalamientos e involucra en esta acción a los alumnos, quienes se señalan entre sí, teniendo como referencia los valores que el maestro considera fundamentales para mantener el orden en el salón.

La formación de la identidad, está conducida por el carácter de las actividades, mecanismos y recursos. Su definición depende de la capacidad o voluntad de los discentes para acomodarse en el escenario del salón de clases, integrado por rutas específicas que deben transitarse. De la peculiaridad con la que cada uno logra acomodarse, surgen las distintas clases de alumnos.

Siempre hay un líder: el "líder" del maestro, aquel actor de quien más se habla y con quien habla más el profesor. El alumno ejemplar que le respeta incondicionalmente, es aquel que ubicado en

un lugar de confort, expresa una experiencia aislada de libertad plena y se asume responsable haciendo lo que el maestro le dice.

Existe también, la figura del líder incómodo, éste debe su definición al estatus de su familia en la comunidad y a su capacidad para apropiarse de los conocimientos que promueve la explicación del maestro. Su presencia es inconveniente para este último, al situarse al borde de romper los parámetros establecidos, porque tiene un marco valoral distinto. Este, impone estilos y estrategias diferentes, es capaz de reconocer su relación vertical frente al maestro y el clima de lucha que esta genera. Incluso corrige con oportunidad al maestro, por lo que no es considerado como un alumno educado.

El “intrascendente”, es la clase de alumnos que actúa con cautela evitando desafiar las reglas para pasar desapercibido. Su existencia es la prueba de la labor homogeneizadora del maestro, su estrategia es la imitación y la emisión de respuestas en coro que matizan las clases de dinamismo, sus conversaciones son discretas, en voz baja; no están interesados en ganar un espacio dentro del discurso, manifiestan un deseo frustrado por definirse y son conscientes de su limitada libertad; pero terminan acomodándose para evitar el esfuerzo y las lesiones que implican la lucha por la misma.

El “culpable”, es una figura central en el proceso de formación que promueve el maestro, porque éste no ha decidido serlo. Obtiene la configuración de un alumno problema porque está situado al margen de las reglas, probablemente por su imposibilidad de acceder a los bienes simbólicos y materiales de la cultura útiles para insertarse en la dinámica del salón de clases o por la naturaleza del ejercicio de autoridad del docente. Al infractor le es asignado un lugar marginal, es excluido por diferente y le asocian con características de torpeza, maldad e irresponsabilidad. El maestro requiere de un “culpable” para justificarse al no poder cumplir con las expectativas que su labor genera.

Desde este escenario, podemos decir que la práctica docente está signada por el establecimiento de tiempos y lógicas iguales que pretenden suspender las motivaciones particulares, para que los estudiantes asuman un rol. Sin embargo, sabemos que los deseos de un grupo, sus inquietudes, anhelos, sueños, esperanzas, etc., no los manifiestan en el mismo espacio y momento histórico. Cuando la voluntad de los alumnos no ha llegado a moverse desde la conciencia, cuando se les ha

hecho pasar por ingenuos, queda establecida una relación vertical en la que el diálogo es un elemento casi ausente. Tal ausencia, expresa la forma en que el maestro concibe como otro, al alumno, como su exterioridad, que lo niega por ser el que ignora, frente a su propio ser que sabe.

Nuestro posicionamiento frente a la realidad, nos ha permitido percibir el diálogo como el elemento desde el cual es posible una transformación de la práctica docente, para que contenga la capacidad de definir relaciones más positivas. La formación de la identidad debe ser promovida en un clima de libertad. Porque en esta relación, el otro, no es la negación del yo, no es su legítima diferencia; es quien cumple la función de complementariedad ante su condición de incompletud. La existencia del otro es una presencia activa, cuyo contenido es el despliegue.

La aproximación que hemos alcanzado en este análisis desde nuestra posición epistemológica, que contiene el concepto de realidad como complejidad, nos permite percibir la práctica docente como un proceso inacabado. Los maestros van transformando sus actividades, mientras tanto, los estudiantes fundan su identidad sobre bases diferentes. Hemos intentado colaborar en una transformación positiva del ejercicio del maestro, con la finalidad de que los alumnos como seres sometidos a un proceso de formación, comiencen a definirse más por lo que llegan a construir en términos de actos libres, que por las determinaciones del profesor.

Lo que aquí hemos expresado en términos de hallazgos, cobra un carácter de trabajo introductorio, ya que la inmersión en la complejidad la hemos logrado a través de la serie de recortes de la realidad, que dejan en la periferia una amplia gama de elementos integradores de posibles objetos para otras investigaciones, como son: la identidad de los propios maestros, lo que estos significan en relación a la identidad de los alumnos a la hora de planear, una profundización mayor en relación a sus significado sobre los procesos de evaluación; y con respecto a los escolares, un estudio de largo alcance que pueda recuperar elementos sobre el desenvolvimiento de las diferentes clases de alumnos en la escuela secundaria y cómo se definen en otros ámbitos de la vida al ser captado su acomodo entre las clases como mera estrategia de la mayoría.

Por otro lado, que otras investigaciones profundicen y consoliden o refuten las nociones aquí expuestas, será el ingrediente pueda extraer este soliloquio del drama del olvido para saldar la

deuda de colaborar en la toma de conciencia de los docentes, necesaria en la formación de la identidad de los alumnos.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J.** (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BERNSTEIN, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- BERTELY, B. M.** (2002). *Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ediciones Paidós.
- BRAUNSTEIN, N. y.** (1979). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- COLL, S. C.** (1994). *El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar*. México: ILCE.
- DE CERTEAU, M.** (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Nueva edición establecida y presentada por Luce Giard, (Trad. Alejandro Pescador)*. México: UIA.
- DUSSEL, E.** (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI Editores.
- ERIKSON, H. E.** (1992). *Identidad Juventud y crisis*. Madrid: Taurua Ediciones.
- FIERRO, A.** (1996). Cap. 10 Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En J. P. Cesarl Coll, *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial.
- FONTANA, D.** (1998). *La disciplina en el aula*. México: Editorial Santillana.
- _____ (1996). *La hermenéutica del sujeto*. Argentina: Altamira.
- FOUCAULT, M.** (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P.** (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Segunda edición 2005, Cuarta reimpresión.
- _____ (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. Quincuagésimotercera reimpresión 2009. Segunda edición.

- FROMM, E.** (1962). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de cultura económica.
- GARCÍA, C. N.** (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A.** (1995). *Modernidad e identidad del yo*. España: Península.
- GILLES, F.** (1997). *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- GILLES, F.** (1999). *EL trayecto de la formación*. México: Paidós Ecuador.
- GIMÉNEZ, G.** (1994). *Territorio, cultura e identidades*. En: Rocío Rosales (coordra) *Globalización y regiones en México*. México: Porrúa-UNAM.
- GIROUX, H.** (2008). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- HELLER, Á.** (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- LATAPÍ, S. P.** (1998). *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: CONACULTA-FCE.
- _____ (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- LOZANO, A. I.** (2011). *Cómo investigar la práctica docente*. México: ISCEEM.
- MCLAREN, P.** (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deceso*. Argentina: Aique.
- MELICH, J.-C.** (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- MORÍN, E.** (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. México: Siglo xxi Editores.
- OLAC, F. M.** (1984). *"La construcción en los niveles y los agentes de la política". Notas para discusión. Documento interno. Maestría en investigación educativa*. México: ISCE.
- PALACIOS, J.** (1999). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Laia S.A.
- PIÑA, O. J. M.** (2002). *"Investigación educativa: Interpretación de la vida ordinaria escolar*. En: *Cultura y procesos educativos*. (Coords. Piña Ozorio Juan Manuel y Pontón Claudia Beatriz). México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés.

- ROCKWELL, E.** (1995). *Rockwell Elsie (coord.). La escuela cotidiana.* México: FCE.
- _____ (2009). *Proceso de análisis. En: la experiencia etnográfica.* . Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- ROGERS, C. y.** (1990). *Psicología social de la escuela primaria.* Barcelona: Paidós.
- S. DICAPRIO, N.** (1989). *Teorías de la personalidad.* México: Mcgraw-Hill.
- SÁNCHEZ, P. R.** (2001). *Transmitir el oficio de generar conocimiento.* México: Plaza Valdés.
- TOURAINÉ, A.** (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy.* Barcelona: Paidós.
- VELÁZQUEZ, R. L.** (2009). *Como vivo la escuela: Oficio de estudiante y microculturas estudiantiles.* México: El angelito editor.
- WALSH, C.** (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad de la educación.* Lima: Documento Base.
- WILFRED, C.** (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* España: Morata.
- YUREN, C. M.** (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico. Reflexiones filosófico-pedagógicas.* Mexico: Colección de textos UPN.
- ZEMELMAN, H.** ((s/f)). *Pensar teórico y pensar epistémico.* México: IPECAL.
- _____ (1992). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía.* México: Artropos.
- _____ (2000). *El pensar crítico y su expresión dialéctica.* México: Colmex; Jornadas 126, segunda reimpresión.
- _____ (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* México: Arthropos Editorial.
- _____ (2010). *Desafíos de lectura de América Latina. Serie Seminarios y Conferencias.* México: IPECAL/Cerezo Editores.

ELECTRÓNICAS

Krishnamurti, J. (1961). El Estado Creativo de la Mente. 3ª Conversación en Londres 7 de mayo de 1961. Recuperado el 25 de 05 de 2013, de <http://www.jiddu-krishnamurti.net/es/el-estado-creativo-de-la-mente/krishnamurti-el-estado-creativo-de-la-mente-03>.

Locke, J. (1689) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. (02 de 2011). Recuperado el 01 de 10 de 2011, de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Locke_John-Ensayo_sobre_el_entendimiento_humano.pdf.

Secretaría de Servicios Parlamentarios. (23 de 10 de 2006). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Artículo Tercero Constitucional*. Recuperado el 02 de 07 de 2012, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf.

Secretaría de Servicios Parlamentarios. (23 de 10 de 2006). *Ley General de Educación*. Recuperado el 07 de 07 de 2012, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref22_21jun11.pdf.

Secretaría de servicios parlamentarios. (23 de 10 de 2006). *LEY para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado el 04 de 08 de 2012, de Secretaría General: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lpdnna/LPDNNA_orig_29may00.pdf.

Tedesco, J. C. (13 de 06 de 2007). *you tube*. Recuperado el 18 de 10 de 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=3glzTxk44HM>.

HEMEROGRÁFICAS

LÓPEZ, G. S. y. (2006). Las reformas educativas neoliberales en América Latina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-15.

MORÍN, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología No. 20, texto 20-02*, 1-20.

DOCUMENTOS OFICIALES

SEP. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: Progreso S.A. de C.V. (IEPSA).

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: CONALITEG.

ANEXOS

Anexo No. 1

REGISTRO NÚM 2 LOCALIDAD: TLACOCUSPAN, TLATLAYA, MÉXICO		
ESCUELA: PRIMARIA "TIERRA Y LIBERTAD" GRADO: 1º GRUPO: "A" TURNO: MATUTINO REGIÓN: 09 SUPERVISIÓN ESCOLAR: P260/12		
HORAS DE OBSERVACIÓN: 4 horas 30 min.		OBSERVADOR: HORACIO VENCES SÁNCHEZ
FECHA: 06-05-2011		TITULAR DEL GRUPO: PATRICIA IBÁÑEZ ISABEL
MAESTRO	ALUMNOS	INFERENCIA

Anexo No. 2

AMB6B/01072011²⁷

¿Hay niños en el salón de clases que limitan su práctica?

Que obstaculicen tal vez no, porque es la misión de uno, encausarlos a lo que uno trae planeado; de llevarlo a cabo. Sí hay algunos que intervienen a lo mejor distraendo al grupo pero ahí está la labor de uno, no tiene porqué obstaculizar el trabajo un niño.

¿Y la distracción, en qué sentido?

Me refiero a cuestiones como de conducta, de algún relajo que hacen, de esa manera como que distraen la atención de los compañeros.

¿Y eso cómo lo resuelves con ellos?

Se tiene que negociar, porque no se le puede castigar. Lo que hacemos es llamarle la atención, una vez, la segunda vez, si cometen lo mismo, lo que hago es mandar traer al papá y platicar para que me ayude a mejorar la conducta de los niños.

Tenían muy de moda esas cosas de los chicles que consumen en el salón de clases y lo hacíamos de esa manera, incluso a veces les decía que trajeran uno para que gastaran y le pidieran dinero al papá, y para que supieran en qué lo iban a gastar; así el papá se daba cuenta que el hijo se portaba mal.

¿Y sí tuvo su efecto positivo?

Sí, sí porque pues quién iba a querer comprar chicles para gastarse el dinero que les daban de casa. Y el papá se informaba, incluso venía, preguntaba dice –mi hijo me pidió dinero que para esto. Le digo, ¡ah! pero no le dijo qué hizo, dice no. Y ya entonces yo le explicaba delante de su hijo. Todavía hasta la vez, lo estamos llevando a cabo eso.

²⁷ Los códigos de las entrevistas se encuentran organizados de la siguiente manera: Las primeras tres letras (AMB) pertenecen a las tres primeras letras del nombre del maestro entrevistado. El número y la letra subsiguientes (6B) indican el grado y el grupo que el maestro atiende en el momento de la entrevista. Los 8 números siguientes indican la fecha en la que el maestro fue entrevistado.

Anexo No. 3

En nuestros registros de observación, colocamos el mensaje del maestro en la parte izquierda porque es él quien orienta el discurso. Además, debido a que en momentos de mucha interacción, se dan diálogos o respuestas simultáneas, nos pareció preciso empatar el mensaje del maestro frente al de los alumnos; mientras el diálogo entre alumnos, se ha registrado de modo vertical.

Las inferencias que aquí se presentan, son el comienzo de un largo proceso de agrupaciones y reagrupaciones posteriores indicadas principalmente por nuestras categorías analíticas, con el objeto de dar sentido a aquellas categorías sociales que emergían con más firmeza.

La definición de las claves de identificación (clave: 10VAL4B06-05-2011) de las observaciones quedó integrada de la siguiente manera: Los dos primeros números (10) indican el número de la observación de acuerdo con el orden en que fueron realizadas; Las tres letras siguientes indican las primeras tres letras del nombre del maestro que conduce el grupo (VAL); el número y la letra subsecuentes, aluden al grado y grupo observado (4B); y los últimos 8 números indican la fecha en que esta se realizó (06-05-2011).

Nuestras unidades de análisis, se encuentran agrupadas de tal manera que, tratamos de distinguir los cortes dados en la continuidad misma de la interacción.

Usamos los puntos suspensivos para indicar la interrupción del discurso por otro interlocutor, en aquellos casos en que el maestro espera que los alumnos le respondan o completen su expresión, o cuando hace una pausa larga en el discurso esperando que le venga la próxima idea.

Clave: 10VAL4B06-05-2011

REGISTRO NÚM 10	LOCALIDAD: TLACOCUSPAN TLATLAYA, MÉXICO.
ESCUELA: PRIMARIA "TIERRA Y LIBERTAD"	GRADO: 4º GRUPO: "B"
TURNO: MATUTINO REGIÓN: 09	SUPERVISIÓN ESCOLAR: P260/12
HORAS DE OBSERVACIÓN: 4H	OBSERVADOR: HORACIO VENCES SÁNCHEZ
FECHA: 06-05-2011	
TITULAR DEL GRUPO: VAL	

MAESTRO

ALUMNOS

INFERENCIA

Bien, ¿quién me quiere decir de qué estuvimos hablando ayer?

A ver...

A ver quien más...

¿No te acuerdas?

A ver Alondra...

¿De los primeros años de la lucha?

¿Sí Leobardo, hablamos de los primeros años de la lucha?

A ver Carlos entonces de qué...

Eso es lo que ya habíamos visto antes.

Acuérdense, primero vimos... A ver, Juanito, Juanito, acá, tiras una cosa con el pretexto de moverte nada más.

A ver Carlos, vimos tres temas ayer, recordamos tres temas ayer, el tema fue, el que vimos al último, Los primeros años del México independiente. Pero primero qué sucedió, **qué hubo primero**, la lucha por la que...

R²⁸ ¿cuándo fue?

- Yo.
- De la independencia.
- De la, este... hay, no me acuerdo...
- Yo.
- De los primeros años de la lucha.
- No.
- De cómo fueron los personajes más importantes de la independencia.
- Quién fue el primer presidente, quién fue emperador, quién fue virrey.

El alumno tira dos veces su goma y va hacia ella apoyado en las cuatro extremidades.

- Independencia...
- El día 16 de septiembre...
- En 1821

El maestro hace un intento de recapitulación del tema del día anterior sólo como una necesidad de darle continuidad.

Se somete a consenso la opinión o el argumento de los alumnos, a veces con el fin de que los compañeros ratifiquen lo que el compañero afirma, en otras ocasiones para mantener atentos a los demás mientras alguien habla y en otras para enfatizar la importancia de lo que se ha dicho por algún compañero o para hacer notar a un alumno que está en un error. Y en el peor de los casos para poner en evidencia al que ha hablado alguna cosa que para el maestro se encuentra fuera del tema.

Ante el sometimiento que existe en el salón “estar sentaditos” los alumnos inventan pretextos para moverse de su lugar, sacan punta, recogen la goma, consiguen cosas que son fundamentales para el trabajo.

²⁸ Utilizamos la “r” minúscula para indicar la repetición de una expresión del alumno, por parte del maestro. La “R” mayúscula la utilizamos para indicar la repetición, de parte del maestro, de su propia expresión.

A ver tú Leobardo ¿cuándo?

¿El 3?

- El 3.
- No, el 13.
- El 13...
- No, el 16...
- El 13 de septiembre de 1821.

Cuándo inicia Miguel Hidalgo...

Exacto... ¿pero de qué año?

- El 16 de septiembre.
- Eso iba a decir.
- De 1821...
- 1810.

Escúchenme, ése fue el primer tema que vimos, el segundo cómo se llamó, la qué...

- La independencia.

No, eso fue primero.

Eso que decía que el 27 de septiembre de no sé de qué año, Cuando Oliver decía ala, once años.

La consumación de qué...R

Cuándo dijimos que fue eso.

- Ah.
- De la independencia.

No, no, pero la fecha completa.

R

- El 27 de septiembre.
- 27 de septiembre de 1821.

Por eso, a ver, la lucha por la independencia empieza en 1910... y hasta 1821 se termina.

- Se acaba en...

¿Cuántos años pasaron?

Lo que a Oliver ayer se le hacía mucho tiempo.

- 11.

Y después el tema de México independiente, cuando alguien ya dijo, cuando vino el primer presidente de México.

¿Se acuerdan cuál fue el primer presidente de México?

- Sí...
- Vicente Guerrero.

¿Vicente Guerrero fue el primer

presidente de México?

Pero antes de Guadalupe Victoria se coronó emperador alguien, quién fue...

¿Allende?

Agustín de Iturbide.

A ver...

A ver niños ¿Quiénes acordaron la consumación de la independencia?

¿Vicente Guerrero?

Acuerdan y firman un documento y después...

Pero hubo un virrey, **el último virrey cómo se llamaba.**

R, ese firmó la independencia de nuestro México y queda como emperador...

Pero Iturbide tuvo problemas...

Se fue para Europa y hubo una junta, un congreso y llevaron a cabo las elecciones, las primeras elecciones y quedó, ¿Quién ganó como presidente? Guadalupe Victoria, lo que ustedes ya dijeron, primer presidente.

- No, Guadalupe Victoria

- Allende.
- Iturbide...
- Esos están viendo maestro.
- No es cierto, eres bien mentiroso.
- Cállate.

- Josefa Ortiz de Domínguez.
- No, no, no, Vicente Guerrero (gritando)²⁹.
- Sí...
- Iturbide...

- Se hace la independencia (gritando)
- Juan.
- Juan de O Donojú...
- ¿Iturbide?
- Lo mandaron a Europa.
- ¿No lo mataron?

Los alumnos vigilan la honestidad de sus compañeros, contestar desde lo que saben (sin copiar). Aunque debido al tipo de preguntas que lanza el maestro, todos enfrentan el problema de expresar correctamente las respuestas cerradas que propician los planteamientos del maestro.

Los niños que responden correctamente tienen la facultad de gritar dentro del salón, pero gritar la respuesta siempre y cuando sea correcta.

El maestro recapitula el contenido abordado en sesiones anteriores poniendo especial énfasis en personajes, fechas y los nombres de los acontecimientos; con lo que promueve un análisis muy acotado y una lluvia de respuestas azarosas semejantes al intento de estimación que se hace en las matemáticas. Aunque esto nos lleva a pensar que se trata más de un ejercicio de adivinación.

²⁹ Usamos los paréntesis para explicar el modo en que ocurren algunos actos que marcan de manera importante el sentido del discurso.

Pero, en el libro de historia, hay otros subtemas que vamos a seguir viendo, a ver quiero que saquen su libro de historia, todos.

- No...
- A mí la historia no me gusta, mejor matemáticas.
- Si profe.
- (Saca el libro y le da de golpes sobre la banca).

Que esto nos quedó de ayer, está pendiente y además les dije que de tarea iban a leer esos temas...

A ver... ¿hasta dónde llegamos con la lectura para saber ... les dije dos páginas.

- Ora, mañana no van a salir al recreo.
- Los primeros años de independencia.
- 114 a 116...

A ver (se pone sus lentes), de la ciento catorce a la ciento dieciséis.

Este la 114 inicia con... cómo dice.

R, es este, el primer subtema y luego el otro, cuál es Juanito.

- La primer reforma liberal...
- La reparación de Texas y la guerra de los pasteles.
- La de los pasteles ya.

A ver, levanten la mano quién leyó, quién cumplió con la tarea, a ver levanten la mano.

(cuenta) 1, 2, 3...7, 8. Y ustedes dos qué, no leyeron...

Por eso, que levante la mano para ver si hicieron la tarea, a ver, bájénla.

- Yo...
- Yo sí.

A ver niños, Oliver, Oliver, después vemos las ilustraciones allí.

(Observando las ilustraciones de un libro)

Quién quiere decir algo sobre la primera reforma liberal.

Si leyeron, verdad.

- Yo no, yo no.
- Sí.

Los alumnos muestran una actitud de rechazo hacia la historia. Esto puede tener relación con la forma en que el maestro les está presentando la historia a través de fechas y personajes solamente.

El tiempo de recreo negociado a cambio de traer o no la tarea o cumplir o no con el trabajo.

De qué trataba allí.

De que Santa Ana fue qué...

De que Santa Ana fue presidente, de qué más.

¿Eso dice la reforma liberal?

A ver Oliver si nos haces el favor, dale lectura allí...

- De... hablaron de muchas.
- Fue presidente.
- Ta viendo ira.
- Que en las nuevas elecciones resultó presidente Santa Ana (leyendo su libro)...

La primera reforma... liberal

Anexo No. 4

ACTIVIDADES	MECANISMOS	RECURSOS
CONTROL	2. Vigilancia 3. Amenazas	1. Del “consenso” a las reglas. 2. El lugar para estar es un Lugar para “ser”.
ORIENTACIÓN	La explicación.	1. Procedimientos convencionales. 2. Frases cortadas. Un recurso en la oralidad 3. Recapitulación: de la “realidad” a la “realidad anónima”.
	Las órdenes.	1. La constitución de las órdenes.
	El trabajo.	1. Dirigido-grupal. 2. Trabajo individual 3. Trabajo en equipo
	Del oficio de calificar a la clasificación.	Señalamientos: 1. Del maestro 2. De los alumnos
Clases de alumnos: 1. “El líder” del maestro 2. El líder incómodo 3. El “intrascendente”. 4. El “culpable”.		