



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA,
UN RITUAL DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tesis que para obtener el grado de

Doctor en Educación

Presenta

FRANCISCO JAVIER CRUZ GONZÁLEZ

Tutora: Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez

México, D. F.

Enero, 2009.

A G R A D E C I M I E N T O S

Este trabajo es una construcción social y desde ese reconocimiento quiero dejar constancia de mi agradecimiento a las personas que, de un modo u otro, han hecho posible que esta investigación sea presentada como tesis, en la imposibilidad de nombrarlas a todas, agradezco, particularmente a mi tutora la Dra. Gloria Ornelas que con sus orientaciones y calidad humana por encima de todo, me permitió superar varios momentos de incertidumbre durante la elaboración del documento; sus lecturas puntuales y luminosas recibidas en múltiples asesorías y seminarios, me motivan a un mayor compromiso con el rigor académico.

A la Dra. Etelvina Sandoval, por el privilegio de formar parte de mi comité tutorial, su diálogo que considero especialmente creativo, la rigurosidad y exigencia de su crítica y al mismo tiempo, el aliento y la orientación oportuna para fortalecer mis avances; el material bibliográfico de su autoría, referente obligado para quienes comparten el interés por la investigación en educación secundaria, fue sin duda un gran aporte para esta propuesta. Asimismo la Dra. Margarita Noriega, quien gracias a su amplia experiencia como investigadora me sugirió bastantes ideas clave para integrar los avances, hacer los recortes necesarios y delimitar el producto final.

Doy gracias a quienes generosamente aceptaron participar como lectores y jurado del examen: la Dra. Yolanda López, el Dr. Raúl Enrique Anzaldúa, el Dr. Javier Enrique Ortiz y el Dr. Rafael Quiroz, por sus pertinentes observaciones y sugerencias, las cuales contribuyeron a preparar la versión final del documento. A todos ellos les expreso mi más profunda gratitud y reconocimiento, algo de cada uno está reflejado en los aciertos que este trabajo pudiera tener. Desde luego, las deficiencias y fallas que muestra, son atribuibles únicamente a mis limitaciones.

Finalmente, un agradecimiento a los maestros y en especial al director de la secundaria estudiada, quienes generosamente me abrieron las puertas de su escuela y me permitieron la observación de las juntas de Consejo Técnico Escolar; además de compartir sus experiencias y saberes, sin los cuales esta investigación no habría podido realizarse.

I T A C A

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
desea que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
tales seres jamás hallarás en tu camino,
si tu pensamiento es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si tu alma no los coloca ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca antes vistos.
Detente en los mercados de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuanto puedas invierte en abundantes
y delicados perfumes.
Visita muchas ciudades de Egipto y
aprende, aprende de sus sabios.

Ten siempre a Itaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y que ya viejo, al fin arribes a la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin esperar a que Itaca te de riquezas.

Itaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya más que ofrecerte.

Y si la encuentras pobre, Itaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
habrás comprendido lo que significan las Itacas.

Constantino P. Kavafis

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN		<i>Págs</i>
1.	Sobre el objeto de estudio	3
2.	Problema y propósito de la investigación	5
3.	Referente teórico-metodológico	7
3.1.	Los procesos rituales en la escuela (el caso del Consejo Técnico Escolar)	7
3.2.	La dinámica cultural en educación secundaria y sus simbolizaciones	10
3.3.	El tema de la gestión escolar	14
4.	Estudios relacionados con el tema	17
5.	Perspectiva metodológica	23
5.1.	Trabajo de campo y estrategia de análisis	24
6.	Estructura de la tesis	28

CAPÍTULO I

1. LA ESCUELA DE ESTUDIO Y SUS CONTEXTOS

1.1.	La delegación Gustavo A. Madero, señas de identidad de la escuela	31
1.2.	La escuela y sus alrededores	39
1.2.1.	Características físicas del edificio escolar	41
1.2.2.	Características de su personal	47
1.2.2.1.	Los maestros	47
1.2.2.2.	Los alumnos	50

1.3. Algunos datos de la historia institucional de la secundaria de estudio	56
1.3.1. El origen: el legado de los directores fundadores	57
1.3.2. Los momentos más significativos del pasado reciente	66
1.3.3. El proyecto educativo actual	71
1.3.3.1. El Proyecto Escolar. “Modelo” que deben seguir las escuelas	71
1.3.3.2. El caso de la secundaria de estudio	74

C A P Í T U L O I I

2. ORIGEN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN SECUNDARIA Y SUS SIGNIFICACIONES ACTUALES

2.1. El contrato fundacional de la escuela secundaria en México	79
2.2. Breve historia sobre el origen de los Consejos Técnicos Escolares en educación secundaria	82
2.2.1. Al principio las juntas de educación eran organizaciones de los pueblos, no de las escuelas	83
2.2.2. Los primeros años: juntas y colegios de maestros	84
2.2.3. La creación de los consejos escolares por plantel	87
2.3. Dos tradiciones de larga duración en secundaria: la disciplina y los exámenes	91
2.3.1. La disciplina	93
2.3.1.1. La disciplina en el contexto presente	96
2.3.1.2. Situaciones que propician y combaten la indisciplina	98
2.3.1.3. La disciplina desde diferentes perspectivas	101
2.3.2. La tradición de los exámenes	105

2.3.2.1. La evaluación en el contexto actual	107
2.4. Las políticas educativas y su vínculo con el Consejo Técnico Escolar	111
2.4.1. El antes y el hoy de las reuniones de Consejo Técnico Escolar en la secundaria de estudio	118

CAPÍTULO III

3. EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO-TIEMPO RITUAL

3.1. Elementos constitutivos del ritual en el Consejo Técnico Escolar ..	131
3.1.1. El espacio escénico	131
3.1.2. Uso del tiempo	138
3.1.3. La participación de los actores rituales	141
3.1.3.1. El director, símbolo de autoridad pero necesitado de apoyo	142
3.1.3.2. La evitación de conflictos y el rol del director	146
3.1.3.3. La colaboración entre maestros y la dificultad del trabajo en equipo	148
3.1.3.4. El poder de las orientadoras y la rutina de los informes de evaluación	149
3.1.3.5. Los alumnos y los padres, actores presentes pero ausentes	154
3.1.4. La estructura temporal	157
3.1.4.1. Presentación del orden del día	159
3.1.4.2. Lectura del acta anterior, documento simbólico del ritual ..	160
3.1.4.3. Lectura de reflexión	161

3.1.4.4. Informe de asistencia, puntualidad y matrícula	163
3.1.4.5. Informe de USAER	165
3.1.4.6. El receso y la comida, el mejor momento para el intercambio	168
Reflexiones finales	170
Bibliografía	186
Anexos	192

RELACIÓN DE ANEXOS

No.	TÍTULO	<i>Págs</i>
1 A.	Referente Empírico del Proyecto de Investigación. Entrevistas	193
1 B.	Referente Empírico del Proyecto de Investigación. Registros y/o notas de campo	196
1 C.	Referente Empírico del Proyecto de Investigación. Documentos ...	198
2.	Sitios Circundantes a la Escuela de Estudio	199
3.	Croquis de la Escuela de Estudio	200
4.	Recorrido Sociohistórico de las Reuniones Escolares de Maestros en Educación Secundaria General	201
5.	Espacio Escénico de las Juntas de Consejo Técnico Escolar	206
6.	Registro ampliado de una Junta de Consejo Técnico Escolar	207

INTRODUCCIÓN

Es indudable que las escuelas tienen una lógica particular y un ritmo propio que no se reduce a las periódicas reformas. Sus estructuras de gestión y sus configuraciones culturales responden a múltiples factores y variables, que apenas empezamos a comprender.

*Elsie Rockwell
Lecciones del Pasado para el Futuro de las Escuelas, 1996.*

En esta introducción, doy cuenta del contexto en el cual surgió mi preocupación por la escuela secundaria pública en México, en particular por las reuniones escolares de Consejo Técnico Escolar. Describo algunos de los problemas no atendidos en la formulación e implementación de políticas educativas sobre organización y gestión escolar, así como las acciones concretas vividas en una secundaria general, acontecimientos que reorientan mi mirada en torno al trabajo colaborativo entre profesores. También menciono los propósitos de mi investigación, presento el enfoque teórico-metodológico que orientó el análisis, el trabajo de campo en el que se sustenta la propuesta y la organización de la presente exposición.

El interés por las reuniones escolares de maestros tiene que ver con mi experiencia laboral como profesor frente a grupo en secundaria y posteriormente como personal de apoyo técnico pedagógico¹ en varias instancias de la administración de este subsistema lo que me ha permitido participar en múltiples

¹ En México el personal de apoyo técnico pedagógico (ATP) se le identifica como parte de las “mesas técnicas” de los distintos niveles y modalidades de la educación básica, como integrantes de las jefaturas de sector y de zona escolar, como asesor de las instancias de actualización en las direcciones operativas y centros de maestros, como responsable de coordinar y desarrollar proyectos y programas federales o estatales a nivel de las coordinaciones sectoriales o subsecretarías. Sin embargo, una parte de este personal lleva a cabo múltiples tareas que no siempre son de carácter técnico pedagógico: apoyan la operación regular del sistema educativo; “bajan” las acciones de la política educativa a los centros escolares; elaboran documentos técnicos, informes y reportes; llenan distintos formularios; transmiten información a directivos y maestros; diseñan, coordinan y/o desarrollan cursos y talleres de actualización y asesoría; diseñan y/o aplican evaluaciones de diversa índole; implementan programas, proyectos, concursos, muestras y todo tipo de actividades cívico culturales y extraescolares; llevan el control estadístico de una infinidad de tareas realizadas en los planteles; organizan y/o asisten a eventos y actos protocolarios en representación de la autoridad educativa; sustituyen, en caso necesario a sus titulares de área, entre otras actividades no oficiales; elabora una cantidad impresionante de oficios como parte de las cuestiones burocráticas que exige la administración para el control de las escuelas, etcétera. La configuración actual de los ATP’s es heterogénea y difícilmente se podría identificar las funciones específicas que les corresponden desarrollar, aunado a la falta de normatividad para regular el acceso y permanencia en el cargo, la ausencia de criterios establecidos para evaluar sus funciones y determinar su adscripción, así como el nulo seguimiento y evaluación de las acciones que realizan, lo que han derivado en un conocimiento pobre sobre lo que hacen y a la falta de control de este personal.

proyectos y programas que llegan a la escuela muchas veces en forma de consigna en apoyo a la operación de este subsistema. De ahí que no se trata de una preocupación técnica a partir de un determinado problema, expresa una forma de responder a diversas inquietudes hacia lo que uno quiere saber desde el marco de mi quehacer docente, producto de una historia y de una trayectoria.

El tiempo que llevan funcionando los consejos escolares de plantel, nos lleva a revisar el contrato fundacional de la escuela secundaria en México, lo que exige una revisión de su significado y de su problemática para descubrir cómo puede mejorarse la participación que pretenden canalizar, ahora que se valora tan positivamente el trabajo en equipo del profesorado.

Estamos en una sociedad de cambio acelerado, que impone sus fuerzas sobre el sistema educativo y da la sensación de que en la educación escolarizada se cifra la esperanza de resolverlo casi todo, aunque paradójicamente también existe una insatisfacción porque se considera que las escuelas no están cumpliendo las expectativas que demanda nuestro mundo actual. Hoy en día la práctica educativa es más compleja, las actividades profesionales tanto de un director como de un maestro de secundaria de hace unas décadas, en poco se parecen a lo que hoy se espera que realicen en materia de superar el aislamiento del docente y potenciar el trabajo colaborativo para llevar a cabo procesos de mejora en la escuela.

En resumen, la trama de la escuela secundaria como dice Sandoval (2000) no es fácilmente aprehensible porque en ella se entrecruzan normas escolares, condiciones de trabajo y concepciones de los sujetos, por tanto es compleja, contradictoria y tal vez por eso mismo, constituye un interesante desafío para repensar la dirección posible de las transformaciones educativas para este nivel educativo, en particular el asunto de la cultura de la colaboración proceso aun en gestación que no acaba por convertirse en una práctica cotidiana asumida.

1. Sobre el objeto de estudio.

En los últimos años, la educación secundaria es probablemente el tema que provoca mayores controversias en la agenda de discusiones de los procesos de transformación educativa. Existe un cierto consenso a nivel mundial con respecto a que este nivel educativo se configura como el más problemático entre los que integran la educación básica.

En México la educación secundaria, en general, no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos en torno a los cuales ha girado el debate sobre su estructura y funcionamiento. La secundaria ha sido un tema de debate de tiempo atrás, recientemente cuando se hizo pública en junio de 2004 la anunciada Reforma de la Educación Secundaria y se oficializó en mayo de 2006 con el Acuerdo Secretarial 384 -por el que se establece un nuevo Plan y Programas de Estudio para este nivel educativo- se manifestaron distintas aristas de conflicto en un contexto de restricciones impuestas por las inercias del marco institucional, la resistencia de la cultura política tradicional y los intereses políticos de distintos actores (*Miranda y Reynoso, 2006*), polémica que no ha concluido. Muchos aspectos de la reforma quedan pendientes y se manifiestan en el momento de su operación en las escuelas y en las aulas.

Los diagnósticos, tanto cualitativos como cuantitativos, han señalado que en la enseñanza secundaria se concentra la mayor densidad de problemas, o desde el punto de vista de las políticas educativas, existe la menor cantidad de soluciones y respuestas; justamente porque ahí se han acumulado y exacerbado las tensiones entre su pasado y su presente, entre la tradición y el cambio, entre su sentido y su utilidad, entre su vigencia y su ineficacia, entre su pertinencia y su incongruencia, entre sus limitaciones y sus posibilidades (*Tedesco, 2001 y Ducoing, 2007*).

La presente investigación tiene como contexto las propuestas de reformas educativas impulsadas en educación básica en México a partir de la década de los noventa, las cuales adjudican al ámbito institucional de la escuela un lugar destacado para propiciar el logro de una mayor calidad de la enseñanza. Se pone en el centro el tema de la gestión, como medio para destrabar la burocratización del sistema y se resalta la importancia de la escuela como organización, así como el

papel de los directivos y maestros para gestionar procesos de cambio orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos²; aunque en realidad dichas reformas poco han modificado los aspectos propiamente educativos de la escuela.

Esta situación implica que desde las políticas se comienza a pensar en las formas de la vida escolar como componentes activos en la producción de la enseñanza, lo que conlleva, entre otras acciones, a impulsar el trabajo colectivo y participación democrática de los docentes, así como a revitalizar el papel del Consejo Técnico Escolar (*CTE en adelante*) como órgano colegiado que coadyuva en la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela.

Sin embargo, este discurso renovador, en gran medida se ha dado al margen de los componentes históricos y culturales que configuraron a los respectivos sistemas educativos y las diferencias aparecen a la hora de desarrollar políticas para llegar a las escuelas. Por ejemplo, se trata de diseñar una identidad institucional distinta a la históricamente arraigada en las rutinas escolares, ya que tradicionalmente el trabajo de los maestros se ha visto como tiempo “frente a grupo”, mismo que debe ser estrictamente controlado por la autoridad.

Es decir, son orientaciones que al traducirse en propuestas e implementarse, generalmente hacen abstracción de los contextos en que se materializan y olvidan la intencionalidad de los seres humanos, su biografía y sus tradiciones. “... suelen no tomar en cuenta el hecho de que se trata de implantar una nueva dinámica, en un organismo que está funcionando... de manera distinta a lo que se desea proponer.” (*Ezpeleta; 2004: 420*).

Con lo anterior, lo que se intenta es cuestionar la idea de homogeneización de las políticas oficiales sobre promoción del colectivismo -las cuales optan por la estandarización escolar y las tareas de carácter burocrático más que pedagógicas-

² Tanto las aportaciones de diversos estudios en México como los planteamientos de política educativa ya identifican su importancia en los procesos de mejora. Ver, por ejemplo: Ramírez Raymundo R. (2000). “La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación” en *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000*, Vol. I. SEP; Schmelkes, Sylvia. (1994). “La Desigualdad en la Calidad de la Educación Primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIV, No. 1-2, México, pp.13-38; Ezpeleta, Justa y Weiss Eduardo (2000), *Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, DIE-CINVESTAV-IPN; SEP. *Proyecto de Innovación e Investigación. Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria: (2002-2004). Informe final de la primera etapa*. México: DGIE.

en contraste se propone la valoración del conocimiento de cada plantel en la medida en que ahí interactúan sujetos con experiencia profesional, portadores de culturas, tradiciones y creencias, además de actores rituales.

La referencia que hace el maestro a su realidad inmediata, a su experiencia de todos los días no se agota en la perspectiva técnica de las orientaciones que recibe de la administración central, por el contrario encuentra su expresión objetiva en las condiciones que el sistema educativo le ofrece para movilizar los cambios que propone. Desde ahí el maestro hace su estimación de factibilidad, calibra su compromiso y paralelamente alimenta su creencia para impulsar y sostener las convocatorias que recibe o su escepticismo hacia ellas.³

2. Problema y propósito de la investigación.

El propósito de esta investigación es describir y comprender la cultura institucional⁴ de una escuela secundaria, ubicada al norte del Distrito Federal, a través de fuentes documentales y la recuperación de datos socios históricos en la memoria de sus principales actores, así como la relación de éstos últimos con las condiciones materiales⁵ en que realizan su trabajo cotidiano.

Específicamente el interés está centrado en analizar el sentido y el significado de las expresiones de ritualidad que adoptan –en la vida cotidiana de una secundaria pública general, los maestros y el director– a través de sus diversas

³ "El estudio de las significaciones, en las distintas jerarquías de actores, necesita tener como referencia las diversas recontextualizaciones que resultan del recorrido establecido desde la formulación original de las innovaciones hasta su recepción –aceptación o rechazo– en las escuelas. Esto es, prever la inevitabilidad de estos procesos, en la interpretación de las significaciones, porque es a ellos, más que al discurso racional de la innovación, a los que estarán haciendo referencia los distintos sujetos." (*Ezpeleta, 2000: 2*). Porque son los sujetos los que desde sus particulares referentes culturales y materiales interpretan las disposiciones y las retoman o las reformulan en su práctica cotidiana, dándole así continuidad o no a los planteamientos de política educativa que se gestan a nivel macro para su implementación en la escuela.

⁴ Para los propósitos de este trabajo se entenderá a la cultura institucional como los modos y las maneras idiosincrásicas de "ser" y "hacer" que tienen las personas y los grupos en los contextos organizacionales y sociales que los convocan. Es decir no tan sólo al conjunto de acontecimientos específicos que van conformando la cronología de una determinada institución, sino a los significados, valores y creencias compartidos entre los diversos actores y que permanecen en su memoria colectiva. (*Nicastro, S. 1997: 28, 39*).

⁵ "Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres." (*Rockwell y Mercado, 1986: 66*).

representaciones, ideas y creencias en torno a las actividades regulares que realizan en las reuniones de CTE; lo que, desde un enfoque interpretativo, permite ubicar en tiempo y espacio determinados, las actividades que se llevan a cabo en este órgano, no sólo como contenedores físicos de la acción humana, sino como dimensiones de espacialidad y temporalidad de prácticas socialmente significativas, las que hacen visibles y analizables ciertos engarces que son claves para entender la trama organizativa de una escuela.

Este trabajo describe analíticamente las reuniones de CTE, desde una perspectiva etnográfica, en términos de prácticas constitutivas de la cultura escolar en secundaria que conservan en gran medida características de su contrato fundacional, que se expresan tanto en enunciados como en acciones y son el sedimento de tradiciones que tienen un peso importante hoy en día en la organización y funcionamiento de la escuela.

Tal es el caso de las disposiciones disciplinarias y prácticas de evaluación a través de exámenes a los alumnos, costumbres de larga duración⁶ que han sido y siguen siendo objeto de particular atención en este tipo de reuniones, se trata de acciones identitarias que se regeneran y adecuan de acuerdo con las expectativas del momento histórico. Como lo dice Rockwell es posible que la cultura escolar tenga algunos rasgos de larga duración, “zonas de estabilidad” dotadas de mayor solidez y consistencia. “En ella se encuentran herramientas y prácticas culturales que son parte del patrimonio común de la humanidad.” (Rockwell, 2000: 16).

En consecuencia, la intención no es dar cuenta de los resultados de propuestas de innovación implementadas en secundaria, que pierden de vista lo social e histórico⁷, sino describir las formas en que los actores las asumen en su

⁶ El historiador francés, Fernand Braudel (1958), aplicaba la idea de la larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución. (Rockwell, 2000: 16). Se trata de duraciones superiores a un siglo que corresponden a realidades históricas persistentes, que se constituyen como los verdaderos protagonistas determinantes del devenir de las sociedades.

⁷ La innovación desde una perspectiva crítica, a diferencia de un enfoque funcionalista, se entiende como el proceso que supone transformaciones culturales de parte de los sujetos que la detentan y que tiene sentido en el marco de propósitos y significados compartidos en determinados contextos institucionales. Ello remite necesariamente a la consideración sobre los procesos de circulación del poder, expresados a través de los conflictos, consensos y negociaciones inherentes a la dinámica institucional que se presenta alrededor del cambio propuesto. (Fierro, C. y Tapia, G. en Pardo Ma., 1999: 150).

contexto inmediato y las decisiones que toman frente a las estructuras normativas existentes, recurriendo a usos y costumbres construidos colectiva e históricamente. Interesa reconstruir el significado de las opiniones, las acciones y los actos que expresan los sujetos en las reuniones de CTE, aproximarnos a la parte que no es visible, lo que no es patente a primera vista y que sin embargo da forma y contenido a la vida cotidiana escolar.⁸

En este orden de ideas, se han formulado las siguientes preguntas de investigación, las cuales representan reformulaciones a interrogantes previas: ¿Cómo los directivos y maestros han venido construyendo, de acuerdo con sus trayectorias, diversas representaciones, ideas y creencias en torno a la organización y el funcionamiento de la escuela secundaria? ¿Cuáles son los elementos constitutivos que definen la ritualización en el Consejo Técnico Escolar? ¿Cuál es el sentido que adoptan los tiempos y los espacios de ritualidad en las sesiones de Consejo Técnico Escolar? ¿Qué normas, valores, principios, contenidos, expectativas se hacen presentes en el desarrollo de estas reuniones? Si bien este trabajo no responde en su totalidad a los anteriores cuestionamientos, sí permite recortar y centrar un aspecto particular del problema a investigar.

3. Referente teórico-metodológico.

3.1. Los procesos rituales en la escuela (el caso del Consejo Técnico Escolar).

En las reuniones de CTE existe una tendencia hacia la ritualización en la interacción de los sujetos, es decir se establecen procedimientos recurrentes cuyas actividades tienden a ser repetitivas y a perpetuarse en su dinámica organizativa que, de forma consciente o inconsciente, son asimilados y hechos propios a través de los rituales que están cargados de significados y se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta.

Para los propósitos de este trabajo, se entenderá por ritual “el mecanismo por medio del cual se estructuran en lo cotidiano, y con base en el uso organizado de

⁸ De acuerdo con Heller (1977: 19): “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.” En el caso de la vida cotidiana escolar los hombres particulares son principalmente los maestros y alumnos y su ámbito inmediato de reproducción social es el mundo particular llamado escuela.

tiempo y espacio, las identidades tanto individuales como sociales” (*Aguado y Portal, 1992: 88*).

El ritual representa un espacio y un tiempo determinado, prefijado socialmente, en donde se producen y reproducen símbolos cultural y socialmente significativos... El ritual es considerado como un proceso a través del cual los grupos sociales se apropian de la experiencia colectiva al poner en juego símbolos culturalmente determinados. (*Idem: 84*).

En los centros escolares, generalmente no percibimos estas rutinas porque somos, en cierto modo, producto de la institución. “Al habernos socializado en la escuela, los rituales de funcionamiento nos parecen ser la manera ‘normal’ de organizar las actividades que allí ocurren” (*Spindler, 1982 en Vásquez y Martínez, 1996*). La predictibilidad de estos sucesos brinda cierta seguridad a la cotidianidad escolar, no obstante, también pueden devenir en acciones mecánicas que han pasado a convertirse en creencias, en el sentido de que debe ser así y no de otro modo.

Los centros escolares, como organizaciones, están compuestos por un conjunto de patrones o rutinas que guían la conducta de sus miembros (*Lewitt y March, 1998 en Bolívar, 2002: 204*), al tiempo que reducen la incertidumbre sobre qué hacer. De este conjunto de pautas, se han mantenido aquellas que han dado mejores resultados o aportado seguridad y estabilidad al trabajo de los miembros, tal es el caso de las juntas de CTE en secundaria, que se caracterizan por ser una cultura de rutinas con algunas intervenciones obligatorias como: la lectura del acta anterior a cargo del secretario, la presentación de informes de evaluación por parte de las orientadoras o la participación de los directores en asuntos generales.

Se puede afirmar que muchas de estas rutinas se han ritualizado, ya que se han transformado en una acción o conjunto de acciones que poseen un valor simbólico en un medio cultural dado. De este modo las rutinas organizativas no serían patrones fijos y determinados, sino un conjunto de posibles pautas, de las que los miembros -según el contexto y situación- realizarán/seleccionarán una particular acción.

Así, por ejemplo, actualmente se asume que tomar decisiones en forma colectiva representa algo bueno, en comparación con el trabajo realizado individualmente, a pesar de que nuestra sociedad se caracteriza por el auge de

valores individuales los cuales se presentan como positivos y deseables, por el contrario, en el ámbito educativo los discursos optan por el trabajo en equipo, e incluso llegan a proponer el trabajo colegiado como remedio a cualquier tipo de problema que se le plantea a la escuela.

Los rituales se diferencian de los hábitos y las costumbres por la utilización de los símbolos, poseen un significado más allá de la información transmitida, dotando a las rutinas de un significado más amplio (*Myerhoff, 1977, en McLaren, 2003*). De ahí que Turner (1988) hace notar que los rituales son asociaciones de símbolos y, por tanto, su comprensión será más adecuada desde el análisis simbólico.

Por tanto, parto de la idea de que este tipo de encuentros en las reuniones de CTE constituyen una práctica ritual que se configura como un espacio simbolizado inscrito en un campo de poder por las relaciones e intereses que se ponen en juego y, a la vez, permite a la institución confirmarse en sus propios valores. Como lo afirma Maïsonneuve (2005: 13), todo grupo que comparte un sentimiento de identidad colectiva siente la necesidad de mantener y reafirmar las creencias y los sentimientos que fundan su unidad. “Esta suerte de ‘reflexión moral’[...] no puede obtenerse sino por medio de reuniones, de asambleas donde los individuos, estrechamente próximos unos de otros, reafirman en común sus comunes valores.”

Por otra parte, a pesar de que el ritual por definición es repetitivo, reproduce la cultura incorporando los nuevos elementos que en ella se gestan (*Aguado y Portal, 1992: 84*). En términos de la institución educativa la simbolización que en cada época realice una escuela tendrá como base su contrato fundacional, pero a la vez estará influida por los procesos sociales de cambio y modificada por la acción cotidiana de los sujetos que la constituyen.⁹

Es decir, una función importante de la repetición es su capacidad de reactualizar el presente a partir de lo que es recordado. El poder del ritual encuentra en la evocación del pasado su actualización y sentido, en el caso del CTE es un espacio que aparece como el lugar donde el pasado se hace presente a través de

⁹ Si bien la escuela secundaria como institución ha construido a través de su proceso histórico diversas concepciones, usos y tradiciones que le han dado un perfil institucional y que han influido en la construcción de una cultura escolar específica, ésta no es estática ni homogénea (*Sandoval, 2000: 24*).

formas organizativas que evocan costumbres, normas, hábitos y tradiciones que se sostienen en mitos fundacionales producto del proceso histórico de la secundaria como institución.

Ejemplo de ello lo encontramos en el asunto de la disciplina y la evaluación a los alumnos, temas identitarios del nivel, que frecuentemente aparecen en las reuniones de maestros y que siguen estando presentes desde que nació la secundaria -en la década de los veinte del siglo pasado- así como la idea de larga duración de que la secundaria debe responder a los intereses y necesidades de los adolescentes.

3.2. La dinámica cultural en educación secundaria y sus simbolizaciones.

Entender la cultura como símbolo y a la conducta humana como acción simbólica que significa algo, permite saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores desde el mundo de sus representaciones, además de acceder al ser humano como ente histórico. Es decir, se analiza al sujeto actuante y al mismo tiempo a la historia y al presente, en tanto las significaciones construidas por los particulares en torno a la escuela derivan de su pasado histórico y se reconstituyen con nuevos significados producto de sus condiciones actuales.

En este contexto “La educación, como acción social, es una acción simbólica, porque todas las acciones sociales son, de un modo u otro, ‘simbólicas’. (*Mèlich, 1998: 67*). Como lo explica Tirzo (2007:15) La educación es simbólica porque es un hecho social, es decir es una acción realizada por personas en un contexto cultural y además es un acto con sentido porque es un hecho expresado a través de símbolos.

Para los propósitos de este trabajo, se entenderá por cultura “la trama de significaciones que los hombres han tejido” y como “...un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios en los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (*Geertz, 1987: 20, 88*).

También coincido con Gilberto Giménez (1987: 51) quien ha expresado que "... la cultura como hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de *habitus*, conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas, puntuales y dinamizadas por la estructura de clase y las relaciones de poder." Este mismo autor también dice que la cultura podría definirse "como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados." (Giménez, 2007: 39).

Esta forma de definir la cultura, más amplia y capaz de contemplar el aspecto simbólico, según Ornelas (2005: 41) permite analizar las concepciones, las ideologías y la construcción histórica de las prácticas sociales institucionalizadas en la escuela y a la vez da la posibilidad de identificar a la escuela como un espacio histórico, tangible y observable, con una vida social en la que se producen, reciben y adquieren "sentido" las acciones y expresiones de sus distintos miembros.

Se parte del supuesto de que la escuela secundaria como institución social ha construido a través de su proceso histórico diversas concepciones, usos y tradiciones que le dan rasgos centrales de identidad y señas particulares que le son propias, configurando una cultura escolar específica.¹⁰ Es lo que algunos autores han llamado cultura de la escuela secundaria (Sandoval, 2000) cimentada al paso del tiempo, que se expresa en sus rasgos fundamentales a través de usos, costumbres y tradiciones mantenidas hasta el presente, de la cual se apropian (con distintos grados) los sujetos y que las sucesivas reformas educativas no logran más que tocar

¹⁰ Al respecto Sandoval (2000) identifica los siguientes rasgos de la cultura escolar característicos de este nivel educativo: "Selectividad en el ingreso, especialización del cuerpo docente, énfasis en el control del alumnado, fragmentación del conocimiento que transmite anclado en la presencia de un persistente enciclopedismo, prácticas de evaluación tendientes a ejercer autoridad y control sobre los estudiantes y un concepto de adolescencia que parecería ya obsoleto pero que marca en buena medida la relación con los alumnos." (Sandoval, 2000: 336). Agregaría a esta lista el aislamiento de la actividad docente, el exceso de demandas de la sociedad, la centralización de las decisiones en las figuras directivas y la incomunicación entre los actores de la escuela.

superficialmente, lo que se ha dado en llamar la persistencia de la “gramática” básica de la escuela (Tyack y Cuban, 2000).

No obstante, desde una perspectiva histórica, es más adecuado hablar, en plural, de culturas escolares y en nuestro caso de culturas magisteriales las cuales son manifestaciones culturales en movimiento, abiertas, heterogéneas, conformadas históricamente según las trayectorias colectivas del magisterio en diferentes tiempos y lugares, mismas que conviven con distintos saberes de los sujetos, generándose una dinámica donde se ponen en juego diversos significados e intereses mediados por las exigencias y presiones locales con las que se encuentran los maestros.

Se trata de concepciones que, aunque no sean asumidas explícitamente, rigen el trabajo educativo, constituyen regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación -aprendidas a partir de la experiencia profesional y compartidas por los actores en el seno de las instituciones- mismas que se van acumulando como saberes válidos hasta convertirse en mitos institucionales que cumplen un papel central en la conformación de los rituales.

Desde esta óptica, según Aguado y Portal (1992), la escuela es un entorno simbolizado,¹¹ apropiado, transmitido y recibido colectivamente, con lazos identitarios “representa un lugar de producción y consumo de significados, es decir, de producción de sentido y conformación de estilos de vida particulares, en conflicto e históricamente constituidos.” (Aguado y Portal, 1992: 89).

Y dado que los “procesos simbólicos están inmersos en relaciones de poder y de conflicto” (Thompson, 1998: 201) es posible ver a la escuela secundaria como un espacio donde se generan procesos de confrontación, acomodo o apropiación que se dan en el marco de ciertos límites institucionales y escolares y en la interacción

¹¹ Cuando hablamos de lo simbólico nos referimos a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. Geertz (1987) entiende por símbolo cualquier cosa (*objeto, acto, gesto, palabra, etc.*) que sirva como vehículo de una concepción. Símbolo es cualquier cosa que, en ausencia de una presencia fáctica, es usado para disponer significativamente los sucesos entre los que viven los hombres a fin de orientar su experiencia (Duschatzky, 1999: 20). El simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente (significación imaginaria) de manera que uno “represente” a otro (...) significante, significado y su vínculo se mantienen simultáneamente unidos en una relación a la vez firme y flexible (Castoriadis, 1983: 254). El vínculo que une un significante, significado es la significación (*lo imaginario*).

de los sujetos. Es por eso que Anzaldúa (2004: 82) afirma que la institución escolar promueve la ritualización y el maestro la establece como una forma de “facilitarse” su trabajo, dado que la disciplina es más importante que la enseñanza.

Así, la escuela posee un fundamento mítico que se construye en función de un imaginario simbólico y de un “relato fundador metahistórico”, sin el que no es posible comprender su dinámica y su función. El mito¹² es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato, el cual sirve de soporte para la construcción de la cotidianidad, al cohesionar ilusiones colectivas (Méllich, 1988: 72).

En síntesis, identificar las reuniones de maestros como espacios de ritualidad, ofrece un conocimiento que recrea un contexto de significación cultural específico, abre la posibilidad de comprender primero el funcionamiento cotidiano de la escuela y las condiciones en que viven sus actores, antes de intentar cambiarla. Es decir se privilegia el sentido sobre la gestión y se entiende que ésta es un proceso que se construye históricamente por los sujetos, lo que significa que está sujeta a los vaivenes coyunturales y a las circunstancias históricas concretas.

Por ello es necesario que los nuevos enfoques y marcos de actuación propuestos para este nivel educativo tengan una densidad cultural y política inseparable de sus contextos que faciliten la comprensión de lo que está ocurriendo, sin la cual no tendrá éxito lo que técnicamente se está impulsando. Como consideran varios autores (Fullan, 1991, 1994; Hargreaves y otros, 1998; Hopkins y otros, 1994; Popkewitz, 1994) los cambios no operan por “demolición” de lo que existe, sino por “reconstrucción”, y en este sentido se sitúan en un tiempo que desea un futuro mejor, pero que no puede desconocer el peso de las herencias.

No es simplemente “agregar el nivel cultural” dado que la cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro del plantel. Es decir, se trata como lo afirma Rockwell (2000) de “mirar la cotidianidad escolar como cultura acumulada y en creación.” No es posible aislar determinadas prácticas, discursos o

¹² Según Alfredo López Austin (2003: 48-49), el mito es lo que precisamente “da solidaridad, cohesión, legitimidad y regulación de estructuras a través del símbolo” puesto que “expresa dramáticamente la ideología de que vive la sociedad, mantiene ante su conciencia no solamente los valores que reconoce y los ideales que persigue de generación en generación sino ante todo su ser y su estructura mismos, los elementos, los vínculos, los equilibrios, las tensiones que las constituyen, justificar en fin las reglas y las prácticas tradicionales, sin las cuales todo lo suyo se dispersaría.”

comportamientos observados en la escuela y considerar la cultura únicamente como contexto, como si fuera una realidad externa al salón de clases y a la escuela (Rockwell en Álvarez, 1997: 35). Más bien lo que se propone es abordar la dimensión histórica de la compleja vida escolar actual.

3.3. El tema de la gestión escolar.

El tratar de incidir en la organización interna de las instituciones con el propósito de lograr mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos, no es una preocupación nueva, aunque en los últimos años se ha incrementado exponencialmente a través del tema de la gestión escolar. En la última década la investigación educativa y varias experiencias internacionales han puesto énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no está sólo en la mejoría de los insumos, sino en la organización de las escuelas, que debe dirigirse a un solo propósito: que los estudiantes aprendan (Rangel, 2000: 81).

Si revisamos brevemente algunos cambios referidos a la gestión¹³ de las instituciones escolares, podemos identificar que en los años sesenta/setenta lo que preocupaba era qué procesos metodológicos del profesorado en su aula (*estrategias didácticas y modelos de enseñanza-aprendizaje.*) conseguían mejores resultados en los alumnos. Las propuestas de cambio estaban centradas en la dimensión técnico/individual de la enseñanza (Bolívar en Segovia, 2001: 54).

En los sesentas, varios estudios sobre los factores que explicaban el nivel escolar alcanzado por los alumnos que venían de diversos tipos de familia parecían llegar a la conclusión de que el factor más importante para explicar la trayectoria

¹³ En este estudio utilizamos el término de gestión como un concepto que engloba tanto la organización de la escuela, como la acción educativa de la misma. Es decir se vincula lo organizativo con lo pedagógico, contraponiéndose al abordaje independiente de ambos aspectos. (Sandoval, 2000). Retomo de Ezpeleta sus ideas acerca de que: "La trama organizativa de la escuela... es un componente esencial de la gestión pedagógica. Que aunque tradicionalmente ubicada en el campo administrativo, no puede pensarse como una 'forma' independiente de su contenido puesto que la estructuración y conformación institucionales de las escuelas constituyen el primer condicionante del trabajo educativo. En lo que aún se piensa como dimensión estrictamente administrativa hay comprometidas opciones cuya naturaleza para el quehacer docente, adquieren la forma de decisiones técnico pedagógicas." (Ezpeleta, 1992: 102).

de los estudiantes en la escuela y el nivel educativo alcanzado era el socioeconómico.¹⁴

Parecía, entonces que era poco lo que la escuela podía hacer para modificar un futuro que casi aparecía como fatal. Una visión diferente surgió hacia finales de la década de los setentas. El movimiento de escuelas eficaces había acumulado algunas pruebas de que la escuela era capaz de asegurar el éxito escolar de todos los alumnos, independientemente de la clase social de la que procedían, incluso en condiciones difíciles. Los estudios sobre el éxito de algunas escuelas y la mejora de las mismas corroboraba este espíritu, aunque no todos los detalles de los resultados.

Hoy sabemos que los resultados que obtiene un centro escolar no están totalmente predeterminados por las características de la población que atiende y que hay factores de la escuela y del sistema que influyen significativamente en los logros de sus alumnos (*Muñoz y Lavín, 1988; Martínez Rizo, 1983; Schmelkes, 1993; Reimers, 1999*).

“Desde los años ochenta, las reformas se fundamentaron en la creencia, que se volvió predominante, de que el mejor ejemplo a seguir en términos de gestión y administración se hallaba en la empresa, esta idealizada como organización de gestión eficiente y fuera de duda la honestidad de su funcionamiento.” (*Noriega, 2008: 252*). No obstante, es hasta mediados de esta década cuando el tema de la gestión de las instituciones cobra una creciente importancia en los países latinoamericanos:

Su institucionalización plena, en nuestros países, como campo de estudio y de investigación propias del área educativa, sucede a partir de La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (*Jomtiem, 1990*) y de las políticas que desde entonces se fortalecen: cuando un cierto agrupamiento de problemas es articulado por el concepto de gestión. Es decir, cuando se produce la consigna de ‘educación para todos’ como alternativa para el desarrollo, en el marco de preocupaciones políticas suscitadas en los gobiernos por el nuevo escenario de las relaciones económicas internacionales. (*Ezpeleta, 1997: 29-30*).

¹⁴ La investigación más conocida de este tipo, por la magnitud de su muestra, fue el llamado Informe Coleman realizado en Estados Unidos en 1966. Coleman, J.S., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfield, y R. York. Equality of Educational Opportunity. Washington: US Government Printing Office.

En los ochenta se entendía que es la labor conjunta de todo el centro (*a nivel de organización*) la clave de la mejora y eficacia. Para finales de esta década la investigación educativa sistemáticamente comenzó a interrogarse por el papel que desempeñaba la oferta en la generación del fracaso escolar y la desigualdad educativa. Adicionalmente se puso énfasis en la gestión desde la escuela, un papel mayor para los directores y los maestros y otros componentes descentralizados.

De acuerdo con Noriega (2008) en América Latina la segunda generación de reformas educativas, después de la llamada “década perdida del desarrollo”, se “reconoce la intención de penetrar más en el núcleo de la vida educativa, en las escuelas. El cambio se propone desde abajo, desde la gestión y el mejoramiento de las funciones de los centros escolares[...] Dos actores concentran los reflectores: los maestros y los directores.” (Noriega, 2008: 260).

La nueva visión de la función educativa y las líneas para la reorganización de los respectivos sistemas fueron elaboradas en 1992 para nuestra región por la UNESCO y la CEPAL mediante el documento Educación y Conocimiento, Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Dicho texto plantea que corresponde a la educación, articular los dos postulados centrales de Jomtien para promover el desarrollo: productividad y democracia.

En lo que toca a la escuela, una de las líneas estratégicas alude al “cambio institucional de los centros educativos”, cambio que apunta a dotar de mayor autonomía a la dinámica administrativa y financiera de las escuelas. No podemos esperar –se argumentaba- cambios relevantes en la enseñanza sin alterar la estructura interna y roles en los centros escolares; la cuestión era qué estructura organizativa podía provocar la mejora deseada.

Los consejos escolares, con sus distintos elementos y el proyecto escolar dan forma específica a estas orientaciones. De ahí que la nueva gestión se proponga un gradual desarrollo de la “autonomía” haciendo de cada escuela “un proyecto educativo”, convocando a la participación y definiendo las competencias profesionales requeridas para la misma en lo que se supone una corresponsabilidad comunitaria sobre los procesos y productos institucionales.

Sin embargo, a mitad de los noventa hay síntomas de que dicha labor conjunta no está incidiendo -como se esperaba- suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. Aún cuando se ha incrementado la participación de los profesores en la toma de decisiones, se han suscitado varias dudas respecto a cómo la descentralización y la autonomía no han alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, ofrecidos a los alumnos (*Bolívar, 2001*).

Por el contrario como dicen Peterson, McCarthy y Elmore (1996) citados por Bolívar (2002: 209) “Hemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra.”

Un ejemplo de ello son las reglas de operación del Programa de Escuelas de Calidad al uniformar requisitos, propuestas y estrategias para el diseño de proyectos, aplicando modelos de gestión centralizados y esperando resultados a corto plazo. Así conceptos como: autonomía escolar y docente, cultura en y para la colaboración, democracia, toma de decisiones a través de reuniones colegiadas, entre muchos otros; son propios del bagaje educativo actual y han llegado a la escuela más como discurso de corte empresarial que de lenguaje educativo, “... parten de una visión y una lógica aceptadas a priori como eficaces para resolver los problemas del desarrollo económico-social, es decir se parte de un constructo ideal.” (*Noriega, 2000*).

4. Estudios relacionados con el tema.

Dado que la revisión de la literatura relacionada con el tema de los procesos rituales en la escuela se hace desde mi referencia, ésta no es exhaustiva y más bien es selectiva en función de la construcción del objeto de estudio; es posible afirmar que son muy pocos los trabajos académicos que se ocupan específicamente de la ritualidad en el CTE, no obstante ser una práctica que, con variantes, forma parte de la dinámica cultural en la escuela secundaria.

Algunas de las investigaciones más recientes que se interesan por la temática de los rituales escolares y que sirven de parámetro y guía para que a la luz de esas “ventanas”, profundizar y apoyarse en marcos teóricos existentes, son las que me refiero a continuación, sin que el orden de la enumeración implique una jerarquía:

* El estudio de Victor Turner (1980), *La Selva de los Símbolos*. Turner está considerado como el principal exponente antropológico de los análisis simbólicos (*el que describe como “simbología comparativa”*) y los estudios rituales. Su trabajo es memorable, inaugura una nueva era en la comprensión de formas culturales tanto contemporáneas como preliterarias. A partir de un conjunto de informes etnográficos sobre el ritual de los ndembu, grupo en el norte de Rhodesia (*ahora Zambia*), donde logra una nueva apreciación sobre el poder de los procesos rituales; así como una perfecta síntesis entre la reflexión teórica sobre el simbolismo, la brujería y la descripción de los aspectos del ritual; el cual es considerado una conducta formal preescrita en ocasiones no dominada por la rutina tecnológica y relacionada con la creencia en seres o fuerzas míticas. Su estudio posee dos virtudes raramente conjugadas: en el plano teórico es riguroso y sugestivo, y en el plano descriptivo resulta minucioso y original. Trabajador de campo extraordinariamente dotado, con una lucidez creativa que a menudo abrió caminos tanto para la expresividad como para la reflexión. Para el autor los símbolos rituales tienen dos polos de sentido: en uno se agrupan significados relacionados con los componentes de los órdenes moral y social, en el otro fenómenos y procesos naturales, fisiológicos. Esta yuxtaposición en el símbolo de dos aspectos opuestos, uno físico y otro normativo-estructural, se relaciona con la función social de los símbolos.

* El estudio de Peter McLaren (1995, *primera edición en español*.) *La Escuela como un Performance Ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. El escenario es una escuela urbana católica ubicada en Toronto Canadá, cuya población estudiantil se encuentra constituida en su mayor parte por portugueses. Su propósito es proporcionar fundamentos sobre el ritual, tomando como base: que la escuela opera como receptáculo de los sistemas rituales; que los rituales desempeñan un papel crucial en el conjunto de la existencia del estudiante,

y que las dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y entramado de la cultura escolar. Adopta una perspectiva del ritual que asume los conceptos de poder y dominación y considera el ritual como producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo. De acuerdo con esto, el ritual será considerado como hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas (*por ejemplo, los sistemas de significado, preferencias, actitudes, y normas que legitiman el orden social existente*). En su investigación no sólo se interesa en cómo las fuerzas potencialmente liberadoras del ritual son disipadas mediante los intentos de las escuelas por satisfacer las demandas de sus estructuras corporativas y hegemónicas, sino que también explora las formas en que el ritual sirve como semillero para el cambio social.

* El estudio de Ana Vásquez e Isabel Martínez (1996), *La Socialización en la Escuela*. Reúne los análisis de un conjunto de investigaciones etnográficas realizadas en París y Barcelona en torno a la importancia de la escuela para la integración de niños desfavorecidos pertenecientes a diversas minorías. Le dan una atención especial a las interacciones entre maestros, en particular a la estructura de sus reuniones escolares y a los intercambios como espacios de socialización que por estar tan incorporados en las rutinas cotidianas resultan prácticamente “invisibles”. El retrato tipo de estos encuentros docentes, establecido a partir de los elementos que se encontraron en el conjunto de las reuniones, sirvió de base para captar los rituales de funcionamiento, los roles que asumen los diferentes actores y las estrategias que usan algunos de ellos.

* El estudio de Pablo Vain (1997), *Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas*. Investigación socioantropológica, realizada en tres escuelas de la Ciudad de Posadas Argentina, analiza la escuela como institución en su dimensión reproductora de una determinada estructura social. Entiende a los rituales escolares como prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante; proporciona precisiones respecto a cuál es la ideología que transmite la escuela y los maestros, de un modo, por lo general

inconsciente y más allá de las formulaciones discursivas acerca de los valores democráticos.

* El estudio de Rodrigo Díaz (1998), *Archipiélago de Rituales. Teorías antropológicas del ritual*. Reconstruye críticamente la memoria de cinco teorías antropológicas sobre el ritual, denominada “historia de bronce” en la cual se ofrece una panorámica de textos clásicos de la antropología de: Émile Durkheim, Bronislaw Malinowski, Max Gluckman y Edmundo Leach. Esta historia argumenta en torno a este controvertible término que es el ritual, aporta un tramo significativo de la historia de la antropología simbólica, y a la vez ofrece lecciones con el fin de hacerlas intervenir en los debates contemporáneos para la comprensión de la vida ritual. De acuerdo con el autor en la historia de la Antropología los rituales han sido concebidos como dispositivos privilegiados para acceder a las formas de vida, de pensamiento, de usos del lenguaje y de convivencia social de otros pueblos, culturas y épocas, en otras palabras: punto de la cultura que contiene todos los puntos culturales.

* El estudio de Gloria Ornelas (2002), *Cosmovisión y Campo Educativo*, y posteriormente, en su texto *Práctica Docente y Dinámica Cultural en la Escuela Primaria* (2005). Esta investigación analiza algunas de las prácticas institucionales que se realizan en el salón de clase de la escuela primaria, las concepciones, la producción de sentido cultural que reproducen y construyen el docente y sus alumnos en la vida cotidiana, así como su expresión en algunas narraciones míticas, ceremonias y rituales escolares, con la finalidad de obtener algunos rasgos de la cosmovisión de dichos actores dentro del campo educativo. La autora, apoyada en la tradición antropológica mexicana, hace una caracterización de la escuela, la docencia, los alumnos, el proceso didáctico, los procesos históricos de la institución educativa y de su entorno con la comunidad que la circunscribe. Una de las aportaciones de este trabajo radica en mostrarnos, como a través de la visión del mundo de los sujetos escolares y su prácticas cotidianas, lo moderno y lo tradicional aparecen no como polos contrarios, sino dos caras de la misma moneda, dos ritmos que se entrelazan y constituyen lo que conocemos como la dinámica de la cultura urbana en un plantel de educación básica.

* El estudio de Graciela Martínez y Carolina Sena (2003), *Las rutinas como acciones rituales en la vida cotidiana escolar*. Forma parte del libro *Rutinas y Rituales en la Educación Infantil* donde se analiza el significado y el sentido de diversas situaciones cotidianas que se han convertido en rituales históricos de la educación inicial. En este contexto las acciones rituales son producto de decisiones de poder para disminuir el desorden y acomodar a los niños a normas preestablecidas, en algunos casos éstas se tornan anacrónicas y dejan escaso o poco lugar para la creación y construcción de nuevos códigos y nuevos símbolos consensuados.

* El estudio de Jean Maisonneuve (2005), *Las Conductas Rituales*. Analiza las funciones, los tipos y las teorías generales de los rituales; al poner el acento en los ritos seculares y cotidianos, se interroga sobre la crisis contemporánea de la ritualidad, las prácticas tradicionales y la emergencia, aquí o allá, de nuevos o remodelados ritos. Afirma que el término ritual es corriente pero mantiene un uso ambiguo, entre la zona de lo sagrado y la del formalismo, entre la dimensión colectiva y la privada. A partir de ejemplos concretos, trata de explicar las funciones, los sentidos, las categorías: ritos mágico religiosos, rituales de masa, ritos de interacción y rituales del cuerpo.

* El estudio de Eva Taboada (2005), *Rituales de Identidad. Cultura Escolar y Nación*. Analiza las ceremonias cívicas y los periódicos murales como prácticas constitutivas de la cultura escolar, las cuales según la autora pueden comprenderse mejor a partir del análisis de su carácter ritual y de los sentidos y significados del mismo y de todos sus componentes creados por la cultura magisterial o la de los administradores educativos. La ceremonia escolar como proceso ritual pone de manifiesto la presencia del núcleo fundamental e inalterable, mismo que constituye un contexto construido para alimentar el imaginario de pertenencia a la nación.

* El estudio de Eduardo Mercado (2008), *Ser Maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. A partir del acercamiento a dos escuelas de educación normal del Estado de México, presenta los resultados de una investigación sobre las formas en que operan los rituales en los procesos de formación de los docentes de educación básica y las repercusiones que éstos

tienen en la configuración de la idea de ser maestro. En este sentido, una buena parte de su formación inicial se sostiene a partir de prácticas ritualizadas que conducen al futuro docente a mirarse como un sujeto acabado refractario al cambio. Así, el maestro como modelo, arquetipo, paradigma y ejemplo conforma una cosmovisión donde lo importante es su imagen más que su formación; donde lo valioso está en la forma, no en el contenido.

* El estudio de Gloria Ornelas (2008), *Narraciones Míticas y Procesos Rituales en la Escuela y su Entorno*. La investigación se construye desde la perspectiva de la etnografía realizada dentro de la gran tradición antropológica mexicana. Analiza las concepciones que estructuran las prácticas educativas en una escuela primaria, ubicada en el centro de la delegación Tlalpan. Presenta un texto que integra la narrativa de los tlalpenses en torno al lugar donde viven, se educan, se escolarizan y festejan, y su relación con los procesos rituales que se repiten, se actualizan y se transforman, fortaleciendo su propia concepción del mundo. El estudio hace una minuciosa crónica de las diversas festividades que se celebran en la escuela y la manera como éstas se realizan. La autora concluye que los rituales escolares establecen el vínculo entre los conceptos abstractos de la cosmovisión y los actores humanos, al ser una parte sustancial de la educación escolar e implican una activa participación social en diferentes espacios institucionales, como la familia y la escuela.

Si bien los temas y cuestiones revisadas en los estudios e investigaciones descritas con antelación, son de autores inspiradores con los que uno tiene afinidad y sirven como teoría existente que explica el proceso ritual en diferentes fenómenos sociales. En este trabajo la estrategia es intentar explorar la ritualidad prevaleciente en un espacio formal y reglamentado como son las reuniones de Consejo Técnico Escolar para documentar el valor simbólico de la cultura escolar en secundaria, situación poco desarrollada por la investigación educativa en México.

Tiene la característica de que el asunto de la ritualidad se analiza en la cultura institucional y la colegialidad del profesorado, el problema planteado se ubica en el campo de la gestión escolar entendida como el proceso de construcción cotidiana del conjunto de actividades relacionadas con el quehacer educativo por

parte de todos los agentes que participan en él: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y autoridades. Referida al quehacer pedagógico, pero atravesada por lo administrativo y político laboral, que se hace presente no sólo en la vida de la escuela singular, sino que deviene de la organización y funcionamiento del sistema educativo como un todo.

Además, la dimensión histórico-cultural desde la cual se estudia los rituales en las reuniones de maestros, es posible vincularla con la tradición antropológica mexicana donde uno de sus exponentes es Moisés Sáenz con su obra *Carapan* (1936) considerada por Medina (2003) como una de las primeras y más importantes investigaciones etnográficas de educación realizadas en su tiempo, cuyo objetivo fue encontrar las limitaciones de los programas gubernamentales vigentes.

5. Perspectiva metodológica.

Este trabajo se ha realizado desde una perspectiva etnográfica, derivada de la tradición antropológica, donde se entiende a la etnografía más que como un método, como una perspectiva de investigación que se construye dependiendo del objeto de estudio.¹⁵

Esta estrategia metodológica, “se concibe como un proceso de construcción que se realiza a partir de ciertas conceptualizaciones, que estarán presentes en todo momento, la teoría se utiliza para conceptuar lo observado, en lugar de que lo observado sirva como comprobación de las teorías ocultando los ‘datos empíricos’; se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías en el estudio de la realidad y la conceptualización de las prácticas sin negar su particularidad.” (Ornelas, 2002: 13).

Es decir, se da una interrelación constante en un camino de ida y vuelta entre material empírico y teoría que proporcionan algunos indicios para su explicación y que al volverse a confrontar con los datos, permite estructurar categorías

¹⁵ De acuerdo con Rockwell (1987), el objeto de estudio no es “la cosa real”, sino el producto del proceso de construcción. Es (diría Geertz) una “ficción”, en el sentido de algo que se fabrica, para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad... El objeto de estudio se construye teóricamente, mediante el uso de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico. (Rockwell, 1987: 26-27).

conceptuales propias. “Lo que lleva a considerar los momentos del proceso etnográfico no en términos de una secuencia lógica, sino en términos de su permanente imbricación y de persistentes idas y regresos de uno a otro. Conceptualizar, observar, registrar, entrevistar, interpretar, analizar y teorizar son, en este caso, tareas que se entrecruzan permanentemente y que, en ocasiones, se imbrican de tal modo que es difícil hacer la distinción de una respecto de la otra.” (Rockwell, 1987).

La importancia de este tipo de aproximaciones radica no sólo en el hecho de observar, sino de comprender e interpretar los significados de las acciones observadas en el contexto histórico en el que se desarrollan, y a la luz de determinadas teorías sobre lo social, captar lo que se dice en el discurso y fijar lo dicho en un texto escrito.

Elegir la etnografía significa no sólo “documentar lo no documentado”, sino contribuir a la comprensión de prácticas que conforman la cultura escolar desde una perspectiva en que podamos reconocer los significados que dichas prácticas tienen para los sujetos participantes (Rockwell, 1987: 7-8). “Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones.” (Woods, 1989: 18).

5.1. Trabajo de campo y estrategia de análisis.

El referente empírico está constituido por una escuela secundaria pública general, turno vespertino, con sujetos de diferentes formaciones profesionales, experiencias laborales y antigüedades contrastantes; ubicada al norte de la ciudad de México. Se trata de un plantel de nivel socioeconómico medio según información proporcionada por la delegación política Gustavo A. Madero; administrativamente pertenece a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el Distrito Federal.¹⁶

¹⁶ Según Rockwell (1987: 26) el referente empírico es aquella localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación. En nuestro caso la descripción también se construye a partir de varias

Se trata de una secundaria que fue elegida por su proximidad a mi ámbito de desplazamiento, además de contar con cierto reconocimiento a nivel de Zona Escolar y Dirección Operativa a pesar de ser del turno vespertino, misma que accedió a ser observada sin ningún trámite oficial de por medio, toda vez que se buscó tener una relación directa con los maestros y directivos sin que estuviera mediada por alguna autoridad.

Después de una entrevista con el director donde se le dieron a conocer los propósitos de la investigación, éste se mostró interesado en el estudio y sólo me pidió que le informara de mi presencia cada vez que visitara la escuela, situación que después de las primeras semanas ya no fue necesario.

El trabajo consistió en diversas observaciones no participantes de la vida escolar registradas en audio y/o en video, cuando las condiciones así lo permitieron, además de las notas de campo que se recogieron durante las conversaciones con los actores y en los eventos observados.

En particular se procuró estar presente en aquellos acontecimientos calificados como básicos o “momentos claves” para esta investigación, se tomaron como unidades de observación, previamente seleccionadas, los eventos escolares que involucraban casi a la totalidad del personal, las reuniones de maestros: juntas de CTE al término de cada mes, juntas bimestrales de evaluación, reuniones de seguimiento del proyecto escolar y actividades del Taller General de Actualización de inicio de ciclo escolar.

Se trata de mecanismos institucionales a través de los cuales el personal directivo y docente, según lo establecido en la norma, realiza actividades relacionadas con la planeación de la vida académica y organizativa del plantel. Sin embargo, cuando uno se adentra en estos espacios, descubre que no siempre pasa lo que establece la racionalidad pedagógica, por el contrario existe la convivencia de intereses diversos, muchas veces enfrentados, relaciones de poder, escenarios de conflictos y lugares de negociación.

observaciones realizadas en otras escuelas como parte de mi actividad laboral como apoyo técnico pedagógico en diferentes áreas centrales de educación secundaria.

Estos mecanismos no son los únicos medios que se utilizan para tomar decisiones escolares, ya que muchos de estos procedimientos se dan en espacios y tiempos menos visibles: “conversaciones de pasillo” o en la oficina del director a través de relaciones informales entre los actores, donde se ponen en juego alianzas, vínculos de amistad, convergencia de intereses y negociaciones; producto de biografías singulares que reflejan diversas representaciones, ideas y creencias de cómo dirigir la escuela.

No obstante que la organización escolar de este nivel educativo se caracteriza por la carencia de espacios docentes para el diálogo, la posibilidad de establecer criterios comunes para asuntos relacionados con la vida académica del plantel depende en buena parte de los criterios de sus directivos. La reunión de CTE representa de los pocos momentos en que casi la totalidad de los maestros logra reunirse para tomar algún acuerdo de manera colectiva.

Para los propósitos de este estudio, se entenderá por mecanismos la articulación de acciones y discursos de los actores que implican formas específicas de procesar diferentes asuntos que le dan rumbo e identidad a una institución educativa: algunos de carácter esencialmente informativos, otros de discusión o expresión de puntos de vista divergentes y otros más orientados a resolver algún problema específico, tomar alguna decisión en el ámbito pedagógico, organizacional o de gestión de recursos.

Los mecanismos son en esencia los modos, tiempos y espacios en que los actores de cada escuela conducen los procesos de toma de decisiones, los cuales pueden darse tanto dentro como fuera de los órganos o cuerpos colegiados instituidos en la escuela.

Asimismo, es pertinente plantear la idea que se tiene en este trabajo respecto al tiempo y el espacio como elementos indispensables de toda actividad humana y en este caso de las decisiones escolares. Espacio/tiempo no sólo como contenedores físicos de la acción humana, sino como dimensiones de espaciación y temporalidad donde se organizan las decisiones cotidianas de la vida escolar que trascienden el plano de lo individual y permiten proyectar una identidad a nivel de escuela (*Aguado y Portal, 1992*).

Por otra parte, también se realizaron observaciones de eventos tales como: ceremonias cívicas, aniversario de la escuela, festivales, concursos, ensayos, juntas con padres de familia, entrada y salida de los alumnos al plantel, formaciones, hora de recreo, uso de las instalaciones escolares y todo tipo de encuentros colectivos en especial los que tuvieron lugar durante las dos primeras semanas y el último mes del año escolar, sin que ello implique necesariamente que todo este material sea utilizado como tal en el proceso de indagación, sino más bien como apoyo para la interpretación.

El trabajo de campo se realizó durante los ciclos escolares 2004-2005, 2005-2006 y parte del 2006-2007 consistió básicamente en elaborar registros de observación en juntas de CTE, así como realizar entrevistas¹⁷ a diferentes actores del plantel a manera de conversaciones improvisadas, tomando como base las actividades que en ese momento realizaban o comentarios relacionados con lo sucedido en una reunión de consejo, aunque orientadas casi siempre a temas referidos a: funcionamiento y organización de la escuela, origen y fundación de la institución, cambios al edificio, mobiliario y formas de trabajo, juicios sobre la gestión de los directivos, historias profesionales, opinión sobre los alumnos y padres de familia, aplicación de reglamentos escolares, puntos de vista sobre proyectos y/o iniciativas impulsadas desde la administración central, condiciones de trabajo del personal docente, entre otros. Dichas pláticas sirvieron para ampliar la información de lo observado, contrastar diferentes interpretaciones y significados sobre un mismo evento, utilizando planteamientos similares, preocupaciones actuales y prácticas de los sujetos.

La información obtenida se trabajó de acuerdo con la tradición etnográfica apoyada en un diario de campo, complementado en algunas partes, con información documental, fotografías y grabaciones de audio o video. Por lo que se refiere a las fuentes escritas se ha tenido la oportunidad de acceder a una gran cantidad de documentos escolares elaborados por los miembros de la escuela, tales como:

¹⁷ Comparto con Briggs (1986) cuando dice que: "La entrevista no es un flujo directo de pensamientos o actitudes del entrevistado, sino una interacción social y proceso comunicativo en donde el discurso que se produce contiene rasgos que señalan cómo hay que leer los mensajes.. (y que) la tarea básica es todavía la misma: tratar de resolver qué diablos trata de comunicar una persona."

proyectos escolares; planes anuales de directivos y maestros; planes de trabajo de las comisiones existentes; libros de actas del CTE y de visitas; informes varios de directivos, material didáctico utilizado en sus diferentes reuniones; cuadros de concentración, gráficas y estadísticas de la población escolar; plantilla de personal; diversos documentos generados por el departamento de orientación, así como por la dirección de la escuela y por áreas de la administración central; lo que constituyó el material empírico para el análisis.¹⁸

6. Estructura de la tesis.

La exposición de la investigación está organizada en tres capítulos y un apartado de reflexiones finales. El primer capítulo titulado *La Escuela de Estudio y sus Contextos*, describe de manera general las dimensiones espacio-temporales del lugar de estudio, hace una referencia socio-histórica de la delegación Gustavo A. Madero, así como de la historia institucional de la secundaria seleccionada. Se trata de mostrar que la escuela no puede ser concebida independiente de su contexto, el cual está en relación con la historia del propio centro construida por representaciones, ideas y creencias de los sujetos que la conforman.

El capítulo segundo, denominado *Origen del Consejo Técnico Escolar en Secundaria y sus Significaciones Actuales*, está dividido en dos apartados, el primero presenta una revisión histórica en torno a la creación de los consejos escolares en la escuela secundaria mexicana a partir del contrato fundacional de este nivel educativo durante la segunda década del siglo pasado hasta la época de la educación socialista.

La segunda parte se enfoca a los cambios que han sufrido las reuniones de Consejo Técnico Escolar en el contexto de las reformas educativas acaecidas entre la década del 90 y la reforma curricular en secundaria de 2006. El eje de análisis se desarrolla en torno a dos tradiciones de larga duración en secundaria y fuertemente arraigadas en los saberes y concepciones de los maestros: la disciplina y los exámenes. Esta revisión sirve de marco para comprender lo complejo que resulta

¹⁸ El archivo de la presente investigación consta de más de noventa registros entre entrevistas y notas de campo, además de aproximadamente 340 documentos escolares de diversos tipos. Véase *Anexos No.1 (A, B y C)*.

atender las nuevas demandas que se le imponen a la escuela para desarrollar un trabajo colegiado y a la vez mostrar la distancia que existe entre una decisión tomada a nivel central y la manera en que se concreta en una escuela secundaria general.

El tercer capítulo: *El Consejo Técnico Escolar como Espacio-Tiempo Ritual*, contiene el análisis empírico de los hallazgos encontrados en las juntas de consejo técnico de la escuela estudiada, lugar donde los participantes construyen y reproducen diversos procesos simbólicos en dos ámbitos interdependientes: el de la vida cotidiana escolar y el de la ritualidad. El estudio se desarrolla orientado, fundamentalmente, por la identificación de algunos elementos constitutivos de todo ritual sin los cuales resultaría imposible funcionar, como son: el espacio escénico, el comportamiento de los actores rituales según su rol y la estructura temporal.

En la parte final del documento se presentan algunas reflexiones a manera de conclusiones generales sobre la investigación, abiertas a innumerables interpretaciones y nuevos cuestionamientos. También se incluye una sección de anexos donde aparecen cuadros de organización del material empírico, información gráfica de contexto del lugar estudiado y un diagrama sociohistórico sobre las reuniones de maestros de secundaria en México, así como un registro de observación ampliado de una junta de Consejo Técnico Escolar.

CAPÍTULO I

1. LA ESCUELA DE ESTUDIO Y SUS CONTEXTOS

Este capítulo tiene un carácter fundamentalmente descriptivo orientado a caracterizar algunas condiciones materiales e institucionales de la escuela de estudio, pretende abarcar un número amplio de asuntos y está integrada por dos partes principales.

La primera se refiere al entorno geográfico donde tiene lugar la investigación, aporta información de tipo socio-histórica sobre el espacio, entendido éste como un conjunto de símbolos, estructuras y prácticas que de alguna manera permiten un acercamiento a la comprensión de la vida escolar en su contexto y en la especificidad de dicho marco de representación. El sustento o base teórica de este apartado tiene como fuente principal monografías de la delegación Gustavo A. Madero (1997, 2005 y 2007), el texto de Andrés Lira (1983) *Comunidades Indígenas Frente a la Ciudad de México*; así como información obtenida a través de conversaciones con Horacio Senties -cronista de esta delegación- y varios recorridos realizados por las colonias próximas a la escuela de estudio.

La segunda parte ofrece información sobre la escuela seleccionada: descripción del espacio, momentos significativos de su constitución y características generales del personal docente y alumnado. Conviene aclarar que el estudio que se presenta no cuenta con toda la información para una reseña más completa, ello obedece, entre otras razones, a la dificultad para obtener información acerca de la historia institucional de la escuela¹ por la falta de documentación escrita en sus archivos; además que el énfasis de esta investigación no está puesto en la recuperación detallada de los diversos períodos históricos del plantel, ni las

¹ La historia institucional es una variable estructurante del funcionamiento escolar. Opera como un criterio organizador de la vida de la organización que indica pautas, establece prioridades, propone estrategias. Así, el tiempo y la vivencia temporal en sus dimensiones de pasado, presente y futuro se presentan como uno de los puntales sobre los cuales se estructura el funcionamiento de la organización (Nicastro, 1997: 26-27).

trayectorias laborales y/o profesionales de los maestros, ni en las condiciones físicas del inmueble e historia de vida de los alumnos.

Sí en cambio a priorizar la información que permita un conocimiento mínimo pero suficiente para entender el sentido y direccionalidad que los sujetos le imprimen a la gestión actual de su escuela analizando los hechos más representativos del pasado. Como recuerda un texto de Hannah Arendt, citado por Bolívar (2002) “*el pasado no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado*”; es decir, cualquier acción futura con posibilidades de éxito tiene que asentarse en lo que hasta ahora ha sido la trayectoria del centro. Al asumir la trayectoria de vida del centro se recoge el pasado, se recrea el presente y se diseña un horizonte de acción. (Bolívar, 2002: 57).

Se parte de la idea de que la escuela no puede ser concebida como independiente de su entorno, pero tampoco puede ser analizada sólo en términos de adaptación al mismo (Carey en Santos 1998: 33). El Estado puede limitar muchas de las posibilidades de los centros escolares, pero no puede ejercer un control absoluto sobre éstos. Por su parte, al maestro le queda un margen de autonomía, la resolución final deriva de sus saberes, concepciones e interpretaciones inmediatas sobre las condiciones contextuales de todo tipo.

1.1. La delegación Gustavo A. Madero, señas de identidad de la escuela.

Actualmente, la ciudad de México es “un ámbito en el que confluyen grupos diferenciados y diferenciables que se integran y se relacionan de diversas maneras, bajo un marco jurídico y normativo dominante, el cual sirve de contexto y de límite a las prácticas sociales que en ella se realizan” (Portal, 1988: 67). Su delimitación política en delegaciones, la composición heterogénea de sus habitantes, la incorporación de lo rural a lo urbano, su expansión desmedida, reflejan algunas de las consecuencias del desarrollo histórico de un Estado centralista en donde predomina la lógica urbana.

Sin embargo, la historia de esta ciudad, nos dice Andrés Lira (1983: 21, 363), no puede limitarse al registro de la expansión de la mancha urbana, los barrios y

pueblos indígenas que formaron las parcialidades de San Juan Tenochtitlan y Santiago Tlatelolco, como es el caso del lugar donde actualmente se asienta la escuela objeto de este estudio (*antes Pueblo de la Magdalena de las Salinas con ocho barrios entre ellos Capotitlan*) de los cuales no sólo queda en el recuerdo, sino que en muchos casos son entidades vigentes.

La delegación Gustavo A. Madero (GAM) se ubica en el extremo noreste del Distrito Federal y tiene una posición estratégica con respecto a varios municipios conurbados del Estado de México, ya que se encuentra atravesada y/o limitada por importantes arterias que conectan la zona centro con la parte norte del área metropolitana, tales como: La Avenida Insurgentes Norte que se prolonga hasta la Autopista México-Pachuca; la Av. Hank González o Av. Central que comunica la zona de Aragón con el Municipio de Ecatepec; la Av. Congreso de la Unión que continúa por la Vía Morelos hacia el norte; en la zona poniente se ubican la Calzada Vallejo (*una de las más antiguas de México*) y la Avenida de los Cien Metros.

GAM colinda al norte con los municipios de Tultitlán, Coacalco y Ecatepec, al oriente con Nezahualcóyotl, Tlanepantla y Ecatepec, al sur con las delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza, al poniente con Tlanepantla, Tultitlán y con su similar de Azcapotzalco. Mantiene una fuerte relación físico-espacial con los municipios conurbados que la rodean a través de una amplia comunicación vial.

Al respecto conviene señalar que un porcentaje muy significativo de alumnos que asisten a las escuelas primarias, secundarias y de educación media en esta zona vienen del Estado de México, es decir la oferta educativa del Distrito Federal es aprovechada en gran medida por estudiantes de la zona metropolitana de la ciudad de México que se desplazan a los planteles educativos ubicados en Gustavo A. Madero.

Esta delegación tiene una extensión territorial de 87.08 km² que representa el 5.9% del área total del Distrito Federal (*ocupa el sexto lugar en tamaño con respecto a las otras delegaciones*). La zona urbanizada (*83.8% de la superficie total*) comprende 7,623 manzanas divididas en 10 subdelegaciones formadas por 260 colonias, de las cuales, 6 son asentamientos irregulares, 34 son unidades habitacionales que por su magnitud se consideran como colonias y más de 200 son barrios y

fraccionamientos. El uso habitacional predomina en el centro y oriente, el industrial se concentra al poniente y las instalaciones para servicios en el centro sur de la delegación. Es la segunda delegación más poblada después de Iztapala (13,703 habitantes por km²). (Gobierno de la Ciudad de México, 2005).

GAM cuenta con un equipamiento urbano que da servicios al área norte de la zona metropolitana, donde destaca la presencia de la Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional, la zona hospitalaria de Magdalena de las Salinas (*lugar donde se asienta la escuela estudiada*), la Villa de Guadalupe, la Central Camionera del Norte, así como tres líneas del metro: Universidad-Indios Verdes, Rosario-Martín Carrera y Pantitlán-Politécnico.

Los primeros asentamientos humanos que hoy ocupa la Delegación Gustavo A. Madero se remontan al año 1500 a.C., se han encontrado vestigios arqueológicos de las culturas del Arbolillo, Ticomán y Zacatenco correspondientes al horizonte Preclásico. En el Clásico, el centro económico y religioso de Teotihuacan, absorbió a la población de los alrededores gracias a su agricultura extensiva. El área de la actual delegación se despobló parcialmente, sin embargo al colapso de este importante centro urbano cerca del 900 d.C., la población retornó a sus antiguos asentamientos en las márgenes lacustres. Estos centros de población se dedicaron a la pesca, la caza y la agricultura, estableciéndose a las orillas del gran lago de Texcoco, que les ofrecía flora y fauna acuática, así como tierras aptas para la siembra, la explotación de la sal y el cultivo de cereales.

El origen de los pueblos de esta delegación, según los códices, se debe a los mexicas que venían de Aztlán. Entre ellos figuran Santa Isabel Tola, Santiago Atzacolco, Santiaguito Atepetlac y la Magdalena de las Salinas con sus barrios. Los pueblos prehispánicos ubicados en un pequeño islote al norte de Tlatelolco fueron cristianizados y organizados como sujetos de Santiago de Tlatelolco. Coatlayauhcan, se convirtió en Magdalena de las Salinas, pueblo grande de tierras anegadizas y desoladas. Los demás pueblos del islote recibieron nombres cristianos como: San Bartolo Atepehuacan, San Juan Huitznahuac y Santa María Capoltitlan (*este último lugar donde actualmente se ubica la escuela objeto de este estudio*).

Esta región fue una de las zonas de la cuenca de México donde los religiosos iniciaron la tarea evangelizadora entre los indios, la orden de los frailes franciscanos fue la primera en encargarse de dicha conversión al catolicismo. Este sitio es un claro ejemplo de cómo los evangelizadores construyeron templos católicos sobre los que ellos consideraban paganos, los lugares de peregrinación se conservaron y los iconos fundamentales se adaptaron a la vida colonial.

El nombre de Santa María Magdalena Coatlayahuacan o Magdalena de las Salinas se deriva de dos palabras: “coatl” (*serpiente*) y “ayahuacan” (*lugar de niebla*), y su jeroglífico es una serpiente de cascabel. En los inicios del siglo XIX, la Magdalena de las Salinas tuvo su mayor esplendor junto con sus 14 barrios, entre los cuales se encontraban: Santa María de las Salinas, Tula, Huautla, Texacoac, Moyotla Capoltitlan, Tepalcatitlan y Tlatlacama. La denominación de San Bartolomé Atlapahuacan, barrio de la Magdalena de las Salinas, proviene de la lengua náhuatl y significa “donde principia o mana el agua” (*Secretaría de Educación del Gobierno del D.F., 2007: 136*).

El Dr. Alfonso Caso en su obra *Los Barrios Antiguos de Tenochtitlan* se refiere a Capoltitlan como “Lugar de árboles capulines”. Está mencionado en el Archivo General de la Nación en el Ramo de Tierras, Vol. 128-2 junto a otros pueblos y barrios indígenas ubicados al lado poniente de la Calzada del Tepeyac como: Coatlayauhcan, Huitznahuac, Tlatlacaman, Cihuatecpan, Atenco, Moyotlan y Amalco, localizados en un lugar al que llamaron “Las Salinas” seguramente porque en estos barrios indígenas enclavados en la cercanía de la gran laguna, se dedicaban a la extracción de sal y tequesquite.

En la antigüedad, Capoltitlan (*hoy colonia Capultitlán*) estaba ubicado al sur de Tlatlacaman y San Juan Huitznahuac (*hoy colonias Tlacamaca y Héroe de Nacozari respectivamente*), colindando por el norte con los terrenos de los Montes de Oca, lo que fue más tarde el Rancho de los Pirineos (*actualmete Lindavista*), por el poniente con Atenco (*actual colonia Maximino Ávila Camacho*), Moyotlan (*ahora lugar donde se encuentra la Central Camionera del Norte y el CCH Vallejo de la UNAM*) y Coatlayauhcan (*actualmente Magdalena de las Salinas*), al oriente con Tlapalcatitlan (*hoy colonia Industrial*) y la Calzada del Tepeyac que cambió su nombre en 1675 por Calzada de los

Misterios -debido a la construcción de monumentos que representan los quince misterios del rosario- la cual tenía funciones de dique para retener las aguas dulces de los ríos que desembocaban en la parte occidental del lago.

El origen de Capultitlán se remonta al año 1064 cuando los mexicas, después de una accidentada peregrinación desde la legendaria Aztlán (*tal vez San Felipe Aztatán, Nayarit*) teniendo como lugar de paso lo que hoy es Santa Isabel Tola y realizaron el Cuarto Fuego Nuevo en el año de 1246 (*en Tecpayocan junto al cerro del Chiquihuite*), pero por motivos de una guerra con los comarcanos se trasladaron a Atepetlac (*hoy Santiaguito Atepetlac, punto cercano a Tenayuca*) y fundan Coatlayahucan (*hoy Magdalena de las Salinas*) por el año de 1247 y más tarde el Señorío del Tepeyac, 70 años antes de la fundación de México-Tenochtitlán. Es importante resaltar que Santiaguito Atepetlac se funda antes que la gran Tenochtitlán, su nombre obedece a que tiene una pequeña iglesia muy parecida a la de Santiago Tlatelolco (*Secretaría de Educación del Gobierno del D.F., 2007: 137*).

La ciudad de México-Tenochtitlán fue la capital de los mexicas, también conocidos como aztecas, fundada en 1325 se convirtió en poco tiempo en la ciudad más poderosa de Mesoamérica hasta el año de 1521, cuando los conquistadores españoles al mando de Hernán Cortés la subyugaron. Hacia el año de 1531, dio inicio el culto a la Virgen de Guadalupe y con ello la construcción de su santuario, levantado sobre los despojos de la antigua diosa azteca Tonantzin quien era venerada en la colina del Tepeyac, situación que motivó a virreyes y gente notable a apoyar el desarrollo y crecimiento del lugar, el cual a causa de las características geográficas hostiles, había dificultado los asentamientos humanos, así como el crecimiento poblacional en los primeros tiempos. En 1533 se fundó el pueblo de Guadalupe, en un terreno árido a la orilla del vaso de Texcoco y al pie del cerro del Tepeyac, el cual, estaba poblado por indígenas los más antiguos y españoles y mestizos los más recientes.

En 1828 se denominó ciudad de Guadalupe-Hidalgo a la Villa de Guadalupe -de donde tomaron el nombre del tratado firmado ahí en 1848, el cual dio término a la guerra con Estados Unidos- y se llamó así hasta principios del siglo XX cuando le fue otorgado nuevamente el título de villa a la localidad, junto con el nombre de

Gustavo A. Madero en honor al revolucionario coahuilense. Y es a partir de 1941 cuando se convierte en Delegación Gustavo A. Madero, aunque popularmente siempre se le ha conocido como Villa de Guadalupe o, más comúnmente, como “La Villa”.

De hecho de no haber ocurrido el movimiento armado de 1910, esta delegación seguramente se seguiría llamando Guadalupe, porque en ella está el santuario religioso más importante de la cristiandad, después del de San Pedro en Roma. En sus inicios fue el santuario el que le dio vida a la población, fue construido aproximadamente en el mismo sitio en que existió un templo azteca elevado como ya dijimos en honor de Tonatzin, la madre de los Dioses. Ahí fue donde según la leyenda se apareció la Guadalupeana en el año de 1531, a un indio llamado Juan Diego (*Atlas General del Distrito Federal, 1930*).

La zona circundante a La Villa se encontraba escasamente poblada hasta la década de los cuarenta, cuando comenzaron a construirse casas y fábricas en forma desordenada cerca de las principales vías de comunicación de esta demarcación. Aquellos grandes campos conocidos como potreros cuyas tierras comenzaban a ser cultivadas o a utilizarse como establos, fueron adquiridos por fraccionadores, quienes más tarde las convirtieron en colonias urbano populares lo que coincidió con la acentuada migración de habitantes del campo a la capital hacia los años treinta y cuarenta, colectivos que aún conservan los rasgos distintivos de su especificidad étnica y sus vínculos con los lugares de origen.

El incremento de la industrialización en México a partir de los años 40, propició una fuerte emigración hacia el Distrito Federal. Este proceso se prolongó hasta mediados de la década de los 70's, dando como resultado un crecimiento sostenido de la población en esta demarcación. Las viejas haciendas y los ejidos de los pueblos dieron origen a una mancha urbana de más de 260 colonias. Entre ellas está Lindavista fundada en 1940 para familias de clase media acomodada, y la Industrial, que ocupó la zona de un antiguo barrio indígena llamado Tepalcatlán. (*Secretaría de Educación del Gobierno del D.F., 2007: 137*).

Entre las haciendas y ranchos fraccionados tenemos la de Aragón, la Patera, la Escalera, los Ahuehuetes y el Rancho de Atepocho. Las zonas ejidales más

importantes se dieron en el entorno de los pueblos de Santa Isabel Tola, Zacatenco, Ticomán, Santiaguito Atepetlac, Cuauhtepec, Magdalena de las Salinas, San Bartolo Atepehuacan, Tlacamaca, Capultitlán, Tepalcatitlán, San Juan de Aragón y Atzacualco.

De acuerdo con información proporcionada por el cronista de esta delegación y complementada por declaraciones del representante ejidal (*en el marco de una reciente protesta vecinal por la construcción de un nuevo hospital del Grupo los Ángeles, a poca distancia de la escuela estudiada*) se afirma que de las 201 hectáreas que se dotaron al ejido de Magdalena de las Salinas y sus barrios el 19 de julio de 1923 (*entre ellos Capultitlán*) se hicieron las siguientes expropiaciones:

- En 1939: 57 hectáreas a favor del Departamento del Distrito Federal para terminar de construir la avenida Insurgentes Norte.
- En 1945: 15 hectáreas a favor del Departamento del Distrito Federal para zona industrial.
- En 1949: 8 hectáreas a favor del Departamento del Distrito Federal para construir la Avenida Circunvalación.
- En 1976: 6 hectáreas para la Dirección General de la Comisión de Regularización de la Tenencia de la Tierra a favor de los ocupantes.
- En 1995: 109 hectáreas (*que en realidad fueron 118*) a favor del Instituto Mexicano del Seguro Social para la construcción de casas para trabajadores. No obstante la mayor parte fue destinada para zona de hospitales.

Al respecto uno de los vecinos más antiguos de la Colonia Capultitlán en entrevista comentó lo siguiente:

[...] lo que retardó el desarrollo de esta zona en relación con el progreso de las colonias aledañas, fue la falta de seguridad en la ocupación de los terrenos. El problema fue originado por individuos que con toda mala fe se ostentaban como dueños de los terrenos sin tener documentos que les acreditaran la propiedad de las parcelas, con este motivo los compradores de los terrenos aceptaron hacer pagos parciales del precio convenido con los “dueños” quienes les otorgaban un simple recibo de pago con la promesa de que al terminar de cubrir la totalidad del precio, les sería otorgado el correspondiente título de propiedad, ofrecimiento que nunca se cumplió y terminó en hecho fraudulento.

Posteriormente los colonos de los predios acudieron a los tribunales competentes para el ejercicio de la acción correspondiente, el juzgador al analizar el juicio planteado, determinó que la posesión era apta para adquirir la propiedad por posesión y en consecuencia los poseedores de los terrenos se habían convertido en propietarios, por lo que ordenó

la inscripción de la sentencia en el Registro Público de la Propiedad del Distrito Federal para todos los efectos legales.

Actualmente la transformación del paisaje continúa, de la última zona boscosa que abarcaba 67,600 metros cuadrados se utilizaron 53,800 para la construcción del más reciente centro comercial, el cual, paradójicamente lleva por nombre *Centro Parque Lindavista*. Por otra parte, en el año 2006 comenzó la construcción del nuevo hospital *Los Ángeles* en Lindavista, para lo cual se requirió de otros 13,800 metros cuadrados.

En respuesta a estos proyectos se dejaron ver distintas manifestaciones en contra por parte de los vecinos GAM. Solicitaron la conservación de lo que denominaron un “ecosistema maduro” y el “último pulmón del norte de la ciudad”, según testimonios se habían talado aproximadamente 400 árboles y argumentaron que la existencia de mantos acuíferos en este espacio traería como consecuencia un mayor hundimiento del suelo (*La Jornada, 16 noviembre de 2006*).

Las peticiones se dieron a conocer a través de distintos panfletos como el siguiente:

VECINO
¡Haz conciencia!
¿Te interesa la colonia y el futuro de tus hijos?
¡Destruyeron un ecosistema maduro!
¿Prefieres una construcción? El impacto urbano y ambiental serán catastróficos.
¿Quieres más coches, más smog, más basura, más ambulantes?
¡No hay suficiente agua, las vialidades y servicios están saturados!
¡NECESITAMOS LOS ÁRBOLES!
¡APOYANOS!

El desarrollo de la ciudad de México ha generado un mercado de tierras que va desde lo formal a lo informal pero en ambos casos, se busca la posesión de estos espacios para la construcción viviendas, parques recreativos, campos de golf y como en este caso para la edificación de hospitales y centros comerciales. En palabras de Anagua (2006), existe un constante conflicto en cuanto a la relación con lo rural y los recursos naturales lo que ha llevado a un grave deterioro del medio ambiente; los problemas, tanto ambientales como productivos están indudablemente interrelacionados y marcan los ritmos de la vida regional y local, así como, los distintos motivos de disputa y de conflicto.

1.2. La escuela y sus alrededores.

La escuela elegida para esta investigación se localiza en la delegación Gustavo A. Madero en una zona de hospitales, situada cerca de varias unidades médicas y atrás de una embotelladora de refrescos, la cual existe desde muchos años antes de que se construyera dicho plantel, motivo por el cual esta última referencia tradicionalmente es utilizada por los vecinos del lugar y aún en documentos oficiales para ubicar la escuela:

[...] si es la escuela que está a espaldas de la “Canada Dry” que en aquel entonces así se llamaba hoy la “Pato o la Boing...” (*Video: 30 Aniversario de la Escuela*).

Por el lado poniente del edificio escolar hay una calle amplia de doble circulación, dividida por un camellón con áreas verdes y árboles en mal estado, poco transitada por peatones y con un deficiente alumbrado público. En este lugar los maestros estacionan sus automóviles y se lo encargan a un “cuidador” a cambio de una propina, toda vez que la escuela sólo cuenta con un pequeño estacionamiento el cual es utilizado únicamente por los directivos.

Sobre esta calle, durante la entrada y salida de alumnos de ambos turnos, se observa una fila de transportes escolares contratados por los padres de familia para traer y llevar a sus hijos que viven en el Estado de México, la mayoría en el Municipio de Ecatepec. Sus domicilios se ubican principalmente en colonias como Ciudad Azteca, Santa Clara, el Gallito, los Caracoles, San Pedro, Piedra Grande, la Esperanza, el Mirador y Tablas del Pozo.

En la acera poniente, se levanta una barda de piedra, pintada con grafitis, de aproximadamente dos metros y medio de alto que recorre toda la calle de esquina a esquina, la banqueta es muy reducida y en algunas partes inexistente. En esta acera es común encontrar montones de basura y cuando llueve por estar tapadas las coladeras se forman grandes charcos que permanecen por varios días; la suciedad de esta parte de la calle contrasta con la limpieza de enfrente, lugar donde se ubican unas instalaciones del Instituto Mexicano del Seguro Social.

El edificio que aloja los salones de clase, da a una avenida de gran afluencia vehicular. En esta parte, la banqueta cercana al plantel es muy ancha y esta acondicionado un espacio para jardinera el cual se encuentra sin mantenimiento. La

pared exterior del plantel, al igual que el costado anterior, es de piedra con la diferencia que aquí está colocada en la parte superior de la barda una malla de alambre “*para que los alumnos del primer nivel no se escapen por ahí*”, lo que adquiere un significado al delimitar el espacio escolar e impedir la libre entrada y salida de los alumnos.

Por el lado norte la escuela cuenta con un zaguán rayado con grafitis, que actualmente sólo es abierto para sacar los tambos de basura, anteriormente según comentarios del director, era utilizado como acceso de los alumnos del turno vespertino y para agilizar la salida de los alumnos del matutino, hasta que decidieron que los “*muchachos de la tarde también tenían derecho de entrar por la puerta grande*”.

En los camellones y banquetas de los alrededores de esta zona, incluyendo los que están frente a la entrada de la secundaria, se han instalado locales de lámina semifijos, pintados con la propaganda de la embotelladora de refrescos antes mencionada, donde se venden todo tipo de artículos desde una fotocopia hasta una comida “*corrida*”, sus principales clientes son la gente que asiste a los hospitales o que se desplaza a las estaciones del metro y paraderos de transporte público próximos al plantel. Aunque también he observado alumnos consumiendo productos en estos estancillos, en particular los que utilizan el transporte escolar -pues llegan con varios minutos de anticipación- también en varias ocasiones a personal de la escuela, incluso maestros.

Esta zona no sólo se caracteriza por la infraestructura hospitalaria; dada la cercanía con la Central Camionera del Norte existen grandes predios sin pavimentar acondicionados como estacionamientos y talleres mecánicos para autobuses foráneos y camiones tráiler, tal es el caso del terreno que colinda con la escuela en la parte sur y los que se ubican dentro de la misma manzana en un radio de 500 metros. (Véase Anexo No. 2).

Si recorremos algunas calles del rumbo, se puede observar una gran cantidad de comercios relacionados con el mantenimiento de automóviles y autobuses (*talleres mecánicos, eléctricos, hojalaterías, vulcanizadoras, refaccionarias, etc.*) muchos de estos oficios se realizan en la vía pública dándole al entorno un aspecto

sucio y de alta contaminación ambiental que se percibe desde el interior de las instalaciones del plantel. Por ejemplo: en el gimnasio de la escuela, el profesor de educación física tiene que subir muy alto el tono de voz para ser escuchado por el grupo, por el constante ruido de los motores que provienen del taller mecánico para autobuses que está a un lado.

Un padre de familia y un exalumno de esta escuela, me dicen que esto no siempre fue así:

[...] antes, alrededor de la escuela no había absolutamente nada, eran puros terrenos baldíos, después supimos que eran propiedad del seguro social, estaban cercados con alambre de púa y me llamaba mucho la atención que con el viento se formaban nubecitas, como pequeños remolinos entre los zacates, pues no había construcciones a excepción de la fábrica de refrescos que servía de referencia para llegar a la escuela. Eran los tiempos en que esta avenida era una calle privada con una caseta de vigilancia y una pluma que impedía el paso, cuando uno quería entrar con auto había que pedir permiso, poca gente pasaba por aquí, estábamos realmente alejados del ruido de la ciudad. (E52-11).²

[...] a la hora de la salida de clases había muy pocos vendedores ambulantes, sólo recuerdo a una señora que vendía chicharrones y a un señor que vendía helados, en el camellón, un puesto fijo de dulces y refrescos nada más. No había tantos coches estacionados y la mayoría de los padres recogían a sus hijos y se retiraban rápidamente [...] (E51/1-2).

1.2.1. Características físicas del edificio escolar.

En el acceso a esta secundaria hay una pequeña explanada donde esperan los padres de familia la salida de sus hijos, dividida por una reja grande que es utilizada para colocar avisos, por ejemplo llaman la atención las mantas que se cambian periódicamente según los acontecimientos en el medio magisterial, una de estas dice: *“Rechazo total a la Reforma Integral Educativa de la Educación Secundaria”*; el nombre de la escuela y sus respectivos turnos; otra hace saber que *“el personal de este plantel esta en total desacuerdo por la imposición de la nueva*

² Esta clave fue asignada de acuerdo al archivo de campo del proyecto de investigación. El primer dígito acompañado por la letra E (entrevista) o R (registro) corresponde al número con que se identifican en el archivo y el segundo indica la página donde se localiza el fragmento seleccionado. Las claves subsecuentes que aparecen en todo el texto siguen la misma lógica.

Ley del ISSSTE” una más pequeña pero con letras impresas en plástico informa a los padres de familia y profesores la donación de un laboratorio educativo por parte de la delegación política: “[...] se *instaló una red inalámbrica multimedia que consiste en: 30 equipos de cómputo con servidor, software didáctico, escáner, impresora láser y de inyección de tinta, mobiliario y servicio de Internet. La inversión del laboratorio fue de \$642, 448*”; otra es la invitación al taller “*Escuela para Padres*” actividad que de manera permanente se viene realizando en la escuela -y con mayor énfasis en los últimos años, cuando la población de alumnos con necesidades especiales ha crecido- en esta ocasión la invitación termina con la frase: “*Nos preocupamos por lo que un niño será mañana, pero se nos olvida que es alguien hoy*”.³

Al entrar a la escuela lo primero que uno se encuentra es una caseta de vigilancia donde hay que informar al trabajador manual el motivo de la visita y a la vez anotarse en un cuaderno. De frente a la reja se observa un pequeño local acondicionado como oficina, se trata de la inspección correspondiente a esta zona escolar ubicada dentro de las instalaciones del plantel. (Véase Anexo No. 3).

Más adelante se encuentra una puerta grande de lámina que da al patio principal de la escuela; entre ambos accesos (*la reja y la puerta*) hay un espacio en el cual se sitúan a la hora de entrada, los prefectos y a veces las orientadoras, para revisar el uniforme, corte de cabello y credencial a los alumnos; quien no cumple con estos requisitos se hace acreedor a un reporte y en algunas ocasiones se llama a sus padres.

Este plantel cuenta con dos patios, el más grande está a la entrada de la escuela de frente al edificio de tres plantas que aloja los salones de clase, rodeado por construcciones de un sólo nivel destinadas para las áreas administrativas. Por el costado oriente se encuentra una jardinera donde se ubica el asta bandera y a un lado está una pared larga y muy alta, que corresponde a la parte trasera de los

³ Más allá de la función informativa que cumplen estos mensajes dan muestra de varios acontecimientos y tensiones que se dan al interior de la escuela y que influyen en su vida cotidiana, tal es el caso de las inconformidades de algunos maestros por las modificaciones a la plantilla de personal con motivo de la implementación del Nuevo Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria 2006 o la incertidumbre que provoca la aplicación de la Nueva Ley del ISSSTE; comentarios que se han expresado en la reuniones de Consejo Técnico Escolar.

talleres, en la cual está dibujado en la parte superior el escudo de la escuela (*que simboliza una antorcha, con las banderas de México y Paraguay*) a los lados está escrito: “*con estudio y educación mejor juventud*” y “*el principio de la educación es predicar con el ejemplo*” esta última frase es utilizada con frecuencia por el subdirector al participar en las reuniones de maestros. En la parte inferior se encuentra dibujado un mural que representa “*La Leyenda de los Volcanes*” (*Popocatepetl e Iztaccíhuatl*) acompañado de la frase: “*México, creo en ti*”.

Dado que la población escolar del turno vespertino es reducida (*aproximadamente 350 alumnos*), comparada con el turno matutino que llega a ser de más del doble, el patio resulta suficiente para la cantidad de alumnos que hacen uso de él durante el recreo, en las ceremonias, las formaciones y para los simulacros de emergencia. A su alrededor hay grandes bancas de fierro en buen estado, que son ocupadas por los alumnos y maestros para comer o platicar durante los descansos; este mobiliario con frecuencia es colocado de varias maneras, tanto en este espacio como en el gimnasio y es utilizado en eventos especiales y festivales para recibir a los padres de familia.

Hay otro patio más pequeño en la parte trasera del inmueble, con una cancha de básquetbol y otra adaptada con porterías movibles para fútbol, utilizado para las clases de educación física. Al fondo hay una barda con malla en la parte superior que colinda con un taller mecánico de autobuses foráneos, pintada con propaganda de la embotelladora de refrescos referida (*situación que se repite en el mobiliario escolar de varias escuelas de esta zona: canchas y tableros de básquetbol, anexo de cooperativa, botes para basura, etc.*) y donde aparece escrita la leyenda: “*Di no a las drogas*” Centro de Integración Juvenil A. C. “*Vive sin drogas*”.

El edificio más alto de la escuela cuenta con seis salones de clase en cada uno de sus tres pisos, además de dos laboratorios (*física-química y biología*) ubicados en la planta baja y primer nivel respectivamente, así como el taller de dibujo técnico en el tercer piso. Se trata de aulas independientes, separadas por paredes y puertas que dan a un pasillo que comunica en sus extremos con escaleras de concreto que sobresalen de la construcción.

La escalera cercana a la puerta de entrada con vista al patio principal, en su primer descanso, es utilizado para colocar el periódico mural y a la vez como “podium” para hablar con micrófono, los directivos en las ceremonias y los prefectos para dar indicaciones a los alumnos en las formaciones.

La otra escalera conecta con un edificio más pequeño en comparación con el anterior, donde se localizan los talleres -corte y confección, productos alimenticios, electrotecnia y taquimecanografía- y la sala de música, espacios que en términos generales se caracterizan por tener el mismo mobiliario y equipo desde que se fundó la escuela, según los maestros cada vez más deteriorado y con varias deficiencias, con escasas posibilidades de mejora por las condiciones presupuestales de la escuela y el poco interés de la SEP hacia las actividades tecnológicas.

A diferencia de los salones de clase, las paredes de los talleres están adornadas con trabajos realizados por los alumnos; esquemas y dibujos alusivos a la seguridad e higiene, así como su respectivo reglamento que expresa el “deber ser” y no lo que ocurre en realidad. La mayoría de estas áreas, al igual que los laboratorios, cuentan con un estante para el maestro, gabinetes para herramienta y en algunos casos con casetas construidas con material de concreto y malla de alambre, lugar que los profesores utilizan como su espacio, ambientándolo con objetos personales.

Ambas construcciones desde el punto de vista arquitectónico, son estandarizadas al igual que muchas otras escuelas, sin espacios comunes que favorezcan el diálogo entre pares más allá de los asignados a las tareas específicas, donde cada persona tiene un lugar que ocupar: los alumnos en los salones o en el patio, los maestros dando clase “frente a grupo”, los docentes de tecnológicas en sus talleres, los prefectos en su caseta de vigilancia, las autoridades en la dirección y el personal administrativo en el área secretarial. Es una organización espacial que responde en gran medida a una concepción donde la disciplina y la vigilancia son elementos muy valorados.

Por lo que se refiere a los salones, estos cuentan con buena iluminación artificial y de luz natural que entra por las ventanas laterales, a excepción de los que

están ubicados en la planta baja donde uno de sus lados tiene enfrente un muro alto de piedra que impide la visibilidad hacia afuera. Las ventanas de los niveles superiores con vista a la calle están selladas con una malla de alambre, las ventanas que tienen vista al pasillo y al patio no cuentan con cortinas, por lo que son distractores para los alumnos al momento en que alguien pasa por ahí.

Las paredes están pintadas de color crema y se han colocado letreros en tiras de cartulina, arriba del pizarrón, con frases como las siguientes: *“la calidad educativa exige esfuerzo, buen trabajo, disciplina, respeto y responsabilidad”*, *“el respeto nos hará mejores”*, *“el respeto al derecho ajeno es la paz”*, *“siendo respetuosos triunfaremos”*, *“la responsabilidad es uno de los valores más importantes en la familia y en la sociedad”*, *“con responsabilidad seremos exitosos”*, *“la perseverancia nos llevará a la meta”*, entre otros. Tal parece que existe un orden formal, institucional, que indica a los alumnos que *“hay que portarse bien”* y portarse bien se traduce en obedecer y ser respetuoso de las indicaciones recibidas por los adultos.

De igual manera, a los anteriores mensajes solemnes e institucionalizados se contraponen con los escritos por los alumnos, los cuales se muestran irreverentes y desafiantes ante los ojos de todos y aunque se identifiquen con remitente y receptor, al aparecer de manera dispersa en los diferentes muros escolares, éstos, se tornan anónimos. Aquí un ejemplo:

“Alexis:
Solo quiero que sepas que te quiero muchísimo y que no me gustaría perderte por pen... bueno eso es todo Bye.
Att Ivoon
P.D. Le pese a quien le pese tienen que aceptar que nos queremos.”

En los salones de clase se aprecia una clara designación de espacios jerarquizados para los participantes del proceso educativo. El lugar destinado a los docentes se marca con un estrado de madera que tiene unos 15 centímetros de desnivel por encima del piso de loseta, donde se coloca exclusivamente el escritorio y la silla del profesor. Cabe señalar que la falta de esta tarima en una de las aulas fue motivo de molestia por parte de una maestra en una reunión de consejo técnico.

El aspecto general del mobiliario con que cuentan las aulas, que en épocas pasadas fue el orgullo de esta escuela (*pizarrones blancos*) hoy presenta un desgaste considerable y en algunos casos resulta inservible. Las bancas de los alumnos en su mayoría están muy maltratadas (*cuando antes llegaron a tenerlas hasta acojinadas*). Por el tamaño de los grupos de 20 a 25 estudiantes en el turno vespertino, se ocupan sólo aquellas que están en mejores condiciones, los pocos gabinetes para televisión y videocasetera que hay en algunos salones están vacíos y según informes del contralor la mayoría de este equipo está en la bodega y se encuentra descompuesto. La siguiente cita muestra este contraste:

El Mtro. Efraín se dio a la tarea de conservar el prestigio de la escuela, al continuar lo que la directora fundadora había cultivado, más o menos en 1977 se cambió el piso de cemento por terraza, se puso vidrios polarizados y abatibles, cortinas en todos los salones, arreglo de plantas para decorar los pasillos, pizarrones porcelanizados con un nuevo gis cuya tinta era borrrable al pasarle un trapo, tarimas para los maestros, sillas acojinadas para los alumnos [...] (E28-18).

Por lo que se refiere a los baños utilizados por los alumnos del turno vespertino, estos se ubican en la planta baja del edificio que aloja la biblioteca y la sala audiovisual, se conservan la mayor parte del tiempo aseados.

Separada del edificio de las aulas se encuentra la dirección del turno vespertino, conformada por una sala de espera y un pequeño anexo para fotocopias, una secretaria es la encargada de informar sobre diversos asuntos, vigila que el reloj checador sea utilizado, según la norma, para el registro de asistencia del personal; a la vez regular el acceso a la oficina del director.

La dirección es un privado reducido, con un ventanal de piso a techo con cortinas, ocupado por un escritorio, algunas sillas, un estante, un par de libreros (*con documentos engargolados, algunos libros, varios videocasetes, cajas protectoras con disquetes, torres llenas de CDs, un trofeo*) una vitrina rectangular donde se guarda la bandera nacional, una caja fuerte bastante grande, un pequeño modular con equipo de cómputo e impresora. En las paredes están colgados cuadros y carteles con información que al mismo tiempo sirven de decoración: imágenes con los símbolos patrios, calendario escolar, organigrama de la escuela, fotografías de la planta

docente y de concursos de la banda de guerra, letrero con el nombre del director y pinturas elaboradas por una secretaria, trabajadas sobre papel pellón.

Un mensaje inserto en esta forma de organización escolar es la jerarquía. La autoridad esta perfectamente reconocida espacialmente. Hay un lugar exclusivo para el director, nadie más en la escuela tiene “un espacio propio”. Frente a ello sólo algunos miembros del personal docente cuentan con un casillero al interior de la sala de maestros para guardar pequeños objetos personales y finalmente el espacio de los alumnos se reduce a un mesabanco en mal estado y al patio sólo en horas de recreo o clase de Educación Física.

Aunque, esta escuela ha adaptado un espacio como sala de maestros ésta no es usada para reuniones docentes, es sólo un lugar de “tránsito”, de contacto breve en espera para pasar a los grupos. En opinión de los maestros: “... es el lugar menos indicado en horas de servicio pues inmediatamente que te ven, te mandan a cuidar grupos de compañeros faltistas, además es muy pequeña y el estar cerca del escritorio del subdirector le resta privacidad.” (E14-8).

De hecho es el único lugar común para maestros, algunos de ellos cuentan con gavetas para guardar material que utilizan en clase, otros prefieren en horario de recreo prepararse un café aquí, calentar su “lunch” en el horno de microondas o en horas “ahorcadas” (*tiempo no pagado entre clases*) sentarse a calificar exámenes o llenar cuadros de calificaciones. Se asume como un territorio inaccesible para los alumnos e inclusive para los directivos, en una ocasión el subdirector tuvo que disculparse públicamente en una sesión de Consejo Técnico por haber retirado material de una maestra a pesar de que el propósito era mejorar el aspecto físico de la sala y la limpieza de la misma.

1.2.2. Características de su personal.

1.2.2.1. Los maestros.

La planta docente de esta secundaria está formada por 60 docentes, de los cuales 47 se encuentran frente a grupo (*maestros de asignaturas académicas y actividades de desarrollo*), 2 pertenecen al cuerpo directivo (*director y subdirector*) y 11 desarrollan

actividades en los diferentes servicios educativos complementarios (*personal de USAER, SAE, laboratorios, biblioteca y coordinadora académica*).

En la composición por género 57% son maestras y 43% maestros. La mayoría con responsabilidades familiares (*60% son casados*).

Se aprecia una madurez en la edad de los maestros ya que el promedio de éstos rebasa los 40 años (69%), en comparación con los menores de 30 años (8%). Esta situación plantea interrogantes tales como la creciente diferencia de edades entre el maestro y sus alumnos con los elementos de cambio cultural de los adolescentes y las transformaciones en lo tecnológico y valorativo entre distintas generaciones cuyas formas de vida y costumbres son cada vez más diferentes.

RANGO DE EDAD	PORCENTAJE
Menor a 30 años	8%
De 30 a 40 años	23%
Más de 40 años	69%

** Este cuadro y los subsecuentes fueron elaborados por el sustentante, tomando como fuente la plantilla de personal del ciclo escolar 2004-2005.*

Respecto al tipo de formación que han recibido 43% de los maestros ha realizado estudios en docencia para educación secundaria y el resto son profesionistas con muy diversa formación. Lo cual coincide con el dato que reporta la Encuesta a Docentes de Escuelas Secundarias Públicas, cuando afirma que: “En el Distrito Federal cinco de cada diez profesores tienen estudios normalistas.” (*SEP, 2005a*).

ESCUELA DE PROCEDENCIA	PORCENTAJE
Escuela Normal Superior de México	35%
Escuela Superior de Educación Física	3%
Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial	5%
Instituto Politécnico Nacional	14%
Universidad Nacional Autónoma de México	21%
Carrera Técnica	10%
Otros	12%

Un porcentaje muy elevado de los profesores de esta escuela cuenta con más de 20 años de servicio en secundaria, desde este punto de vista se podría afirmar que el personal tiene experiencia docente. Al respecto conviene señalar que “siete de cada diez profesores a nivel nacional sólo han trabajado en educación secundaria y casi 20% tienen experiencia previa en los niveles anteriores.” (SEP, 2005a).

En nuestro caso los maestros que reportan trabajar actualmente en el nivel de educación primaria es muy pequeño 5% y sólo el 3% en educación media superior.

ANTIGÜEDAD EN SECUNDARIA	PORCENTAJE
Menos de 10 años	20%
De 10 a 20 años	37%
Más de 20 años	43%

La situación laboral de los maestros en esta escuela es la siguiente: 30% tiene un nombramiento sujeto a prórroga y ningún maestro tiene tiempo completo (42 horas) adscrito a este plantel, sólo el 5% tiene más de 25 horas (*independientemente del tipo de nombramiento en sus plazas*) y el 38% tiene de una a dos horas a la semana de servicio. El tener horarios diferentes no permite compartir espacios de relación informal (*hora de entrada y salida de alumnos, recreo y reuniones de CTE.*) provocando una separación no sólo simbólica, sino real.

Lo anterior nos lleva a pensar que las condiciones de trabajo poco favorables que enfrenta el maestro afectan el grado y la forma en que se involucra en las tareas comunes de la escuela y la influencia negativa que esto tiene en las posibilidades reales para planear y realizar un trabajo docente satisfactorio, razón por la cual muestran ciertas reticencias ante el programa de Reforma en Secundaria.

HORAS CONTRATADAS	PORCENTAJE
Menos de 10 horas	17%
De 10 a 19 horas	57%
Más de 19 horas	26%

Por otra parte, el 48% de los maestros trabaja solamente en este plantel, mientras el 50% lo hace en dos y el 2% restante en tres escuelas en una misma

jornada laboral. Esta situación varía entre entidades federativas, no obstante “las proporciones de maestros que laboran en más de una escuela son mayores en zonas urbanas (14%) que en zonas rurales (4%).” (SEP, 2005a).

La mayoría de los maestros dedican todo su tiempo de enseñanza a una sola asignatura (68%), el 7% imparte de dos a tres asignaturas y el 25% está comisionado en actividades de apoyo: red escolar, biblioteca o laboratorios.

El número de grupos atendidos por maestro se observa en la siguiente tabla.

NÚMERO DE GRUPOS ATENDIDOS	PORCENTAJE
Menos de 3 grupos	38%
De 3 a 4 grupos	20%
De 5 a más grupos	42%

1.2.2.2. Los alumnos.

Hasta hace pocos años esta secundaria contaba con gran demanda, recibía hasta 1,700 solicitudes de las cuales sólo se aceptaba una tercera parte. Esta situación cambió radicalmente a partir de 1995, pues empezaron a desaparecer los turnos vespertinos en varias escuelas; en el caso estudiado, la matrícula disminuyó, en consecuencia aceptaron alumnos expulsados de otros planteles para conservar su población, esto en contraste con años anteriores.

De igual manera, eran pocos los alumnos del Estado de México, hoy, en su mayoría proceden de Ecatepec. Estos muchachos dividen el horario de sus actividades, comienzan entre 7 y 7:30 de la mañana, van desde obligaciones domésticas, tareas escolares, aseo personal y desayuno. Alrededor de las 12: 30 pasa por ellos el transporte escolar.

Este servicio es contratado por sus padres, pagan 100 pesos a la semana ida y regreso, a veces a la secundaria arriban hasta 30 minutos antes, los cuales, utilizan para comprar comida, jugar fútbol o “darle la vuelta a la manzana”. En el transporte los alumnos ocupan un asiento y a veces pueden estar solos e ir hasta recostados, el viaje se presta para platicar, las charlas giran alrededor de programas de televisión, los novios, el fútbol, las clases, entre otras, además de jugar, “hacer maldades” y una que otra “pelea”, al respecto, a pesar de que el escenario se presta para tales prácticas algunos argumentan: “el señor que nos

lleva no deja que hagamos escándalo ya que si nos pasa algo él va a ser el que tenga la culpa.”

Por otra parte, cuando ocurre algún desperfecto mecánico con los camiones estos viajeros pueden entrar al plantel sin problema, a pesar del retraso: *“Ellos nos meten cuando se descompone el camión, llegamos una hora tarde ellos vienen se hacen responsables y entramos todos”*; de igual manera los padres alivian sus preocupaciones ya que *“sea como sea tienen que llegar a su casa, a la hora que sea y vas a llegar segura.”* Cabe señalar que algunos jóvenes prefieren viajar de forma independiente ya que en los camiones van vigilados *“luego llevan a otro para que nos cuide y nos regaña, por eso yo me bajé, antes si me iba.”*

Los padres de familia negocian con los transportistas que son personas conocidas por ellos y *“regularmente son originarios o viven en la misma colonia de los alumnos y tienen concesiones de la Ruta de Santa Clara”* (sólo es contactado el chofer), se acuerdan los sitios para esperar y dejar a sus hijos, *“hay alumnos que si los dejan hasta la puerta de su casa, mientras que a otros, nada más los dejan en la avenida y ellos suben las tres o cuatro cuadras que faltan para llegar a su casa.”*

El qué tan lejos o cerca de su casa aborden el camión depende de las rutas de acceso a estas colonias, como es explicado en el siguiente testimonio:

Los camiones entran a las partes bajas, pero también suben a los cerros, en un lugar en donde le dicen la “Mesa” cerca del Municipio de Tlalnepantla. Suben cerca de aquéllos cerros, otros sólo llegan a las avenidas, por ejemplo el lado sur del primer cerro se llama San Pedro y atrás está Tablas del Pozo, ahí bajan muchos, de la parte norte también suben muchachos al transporte escolar [...] la Colonia Tablas del Pozo es como un mirador es muy grande [...] por este lado de la Mesa no es posible que suba el transporte por lo cual esos alumnos suben de 2 a 4 cuadras para llegar a su casa [...]

Al paso del tiempo, los prestadores de este servicio han logrado nexos con las escuelas del rumbo al apoyar diversas actividades extraescolares que implica el traslado de alumnos, también han llegado a tener un papel importante en el sostenimiento de la matrícula de los planteles con amenaza de desaparición de

grupos o cierre del turno vespertino, así lo narra una maestra que trabaja en una primaria de esta zona:

“El ciclo escolar pasado, casi estuvimos a punto de perder el primer grado, pues no teníamos el mínimo de alumnos, una compañera sugirió ir a platicar con los señores del transporte de otra escuela, para que les consiguieran alumnos del Estado de México, a cambio la directora se comprometió que no se metería para nada en el negocio del transporte [...] después no tardó mucho cuando los chóferes regresaron con actas de nacimiento y así logramos integrar nuevamente el grupo.”

Para los habitantes de estas zonas el asistir a las escuelas del Distrito Federal implica una gran inversión de esfuerzo, de tiempo y dinero he aquí la opinión de un alumno:

[...] me gustaría que quitaran una hora de clases, para poder irnos un poquito más temprano [...] para tener más tiempo, siempre es lo mismo: llegamos, cenamos, tarea y acostarnos; al día siguiente levantarnos y la misma rutina de siempre y o sea en nuestro caso es que llegamos a nuestra casa ya tarde porque vivimos lejos, como a las 9:30 y si hay mucho tráfico cuarto para las 10 o más [...] Casi no da tiempo de hacer tarea, pues como ya es de noche, es un poquito tarde y como que ya no dan ganas de hacer tarea, ya muy noche lo que uno quiere es dormir [...] y en las mañanas es lo mismo, levantarnos y se te hace tarde, porque tienes que venir temprano en el transporte, a las 12:00 del día pasan por nosotros.

Sin embargo, según sus usuarios estas escuelas ciudadanas superan en muchos sentidos a aquellas localizadas cerca de sus viviendas, en este sentido, se presentan los siguientes argumentos acerca de la secundaria de estudio:

[...] es muy buena escuela, tiene muy buenas instalaciones, una buena forma de enseñar y tiene disciplina. Estoy convencida de que es muy buena escuela, los maestros te orientan más y te explican las cosas para que las entiendas mejor, aquí los maestros nos enseñan más en comparación con mí otra escuela. Computación nada más era para los que iban en el cuadro de honor y aquí es para todos, es parejo, no hay diferencia [...] más que nada en la forma de enseñarte, aquí es con disciplina y si no traes tarea es reporte y allá les pides déme chance de traerle la tarea para la otra clase y no te dicen que no, aquí es más difícil para que te den permiso de presentar un trabajo después de tiempo [...] lo que no me gusta es la distancia, pero allá no enseñan nada se puede salir fácilmente de la escuela y en cada grupo casi hay 60 alumnos, son muchos, y es por eso que mi mamá no quiso y decidí

apuntarme aquí, y en esas escuelas no te toman mucho en cuenta, porque somos tantos que no te conocen bien y sin embargo aquí, somos muy pocos alumnos, en mi grupo somos 23.

Otros más viven esta situación como un experimento: *“porque a mí me gustó salir de mi ambiente, para venir a ver cómo me siento aquí en otro.”* De igual manera, constitutivas de esta escuela son la tradición y la reputación, ya que es reconocida y elegida por la asistencia de amigos, familiares y padres de familia, mismos que la recomiendan y buscan para la enseñanza de estas nuevas generaciones:

[...] la 47, la 78, la 35 tienen muy buena reputación y entonces mi papá y mi mamá: bueno te vas a estudiar ahí a la 78, porque aquí vinieron todos mis tíos y mi mamá decidió apuntarme aquí, porque mis primos estaban aquí [...] de mi papá son muchos hermanos y todos estudiaron aquí, eso es una familia pero allá en el pueblo existen muchas familias como ésta y casi todas vienen a esta secundaria.

El centralismo y la modernidad impulsada en la ciudad de México ha generado ventajas y desventajas, como el incontrolado crecimiento y la mala planeación de la urbe; de igual manera, la población proveniente de múltiples regiones del país se tornó cada vez más numerosa, en este sentido, la ciudad ofreció una fuerte atracción en cuanto a un supuesto mejoramiento en las condiciones de vida ya que se encuentra dotada de espacios laborales, obras y servicios públicos como hospitales, centros deportivos, educativos, culturales y recreativos; múltiples familias buscan espacios para establecerse en la periferia, desde la década de los 60 es una de las más demandadas, ya que sus terrenos se caracterizan por ser económicos y cercanos a las industrias en las cuales se podría laborar.

Contrario a lo que motivó a estas personas a migrar a la ciudad, estos espacios en un principio carecen de servicios básicos para vivir, son poco agradables y accesibles como es el caso de barrancas, cerros y lomas y a veces hasta son adquiridos ilegalmente; no es, sino hasta después de muchos años y esfuerzos que se logra la regularización de las viviendas y en general de la comunidad construida: *“Nosotros nos venimos al DF como padres de familia que*

tenemos la necesidad de educación y de una escuela para nuestros hijos y buscando en donde existan mayores servicios.”

En este sentido, los padres de familia de los muchachos provenientes de Ecatepec, argumentan el por qué envían a sus hijos al Distrito Federal, considerado como proveedor de mejores oportunidades:

[...] cartolandia en forma despectiva, pero también es que este tipo de escuelas empiezan con jacalitos, con láminas de cartón negro o con láminas de asbesto y mal hechas y siempre estuvieron entre el fango y el lodo [...] La escuela que está en la colonia Tablas del Pozo, no tiene el espacio, no tiene talleres, no tiene gimnasio, no cuenta con un edificio como éste, no tiene servicio de luz eléctrica; por la noche es mucha la carga de energía que utiliza la comunidad y no da para tener luz propia en la escuela, y cuando se hace tarde se jala mucha luz, ya no trabajan las pocas computadoras con que cuentan, no hay ni pisos, son terracería y las bardas se lograron construir apenas hace un año [...]

De igual manera, al asistir a estas escuelas dan muestra de una posición económica y hasta de estatus mejor que la de aquellos que van a las escuelas de la comunidad:

[...] los que cuentan con mejor solvencia económica, y algunos hacen el esfuerzo para mandar a sus hijos ya sea en el camión escolar o en el camión que sale de la casa hacia Indios Verdes y de ahí se vienen a la escuela [...] muchos son propietarios de sus casitas y otros rentan, tal vez los que son dueños son los que asisten a este lugar, porque pueden mandar a sus hijos a estudiar al Distrito Federal, ya que esto implica un gasto mayor.

Por otra parte, son de resaltar los diagnósticos hechos por el Departamento de Orientación de la secundaria, los cuales afirman que: *“el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos es medio bajo y bajo, un alto porcentaje proviene de familias desintegradas, principal motivo de deserción; también se destaca la falta de atención de las madres hacia sus hijos”*:

[...] la mayoría de las madres de familia trabajan para sostener o contribuir a la economía familiar, lo que ocasiona que atiendan poco a sus hijos, dejan la responsabilidad a hermanos mayores y en ocasiones los alumnos son los encargados de los menores de la familia, por este motivo hay poco apoyo para los trabajos escolares por

parte de la madre y no pueden estar pendientes de su desempeño en la escuela así como no pueden asistir a las juntas que se les convocan.

Por su parte, orientación expone que *de la población escolar un 80% proviene del Estado de México, un 20% del alumnado es atendido por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*, además, de carecer de un nivel socioeconómico estable, situación que contrasta con la perspectiva de aquellos quienes envían a sus hijos a la ciudad de México.

Lo anterior corrobora la información de que en las escuelas secundarias del Distrito Federal se observa un tránsito de grandes planteles escolares y grupos numerosos a centros más pequeños y grupos más reducidos, la demanda potencial de las escuelas secundarias de la Ciudad de México ha decrecido con respecto a su nivel máximo alcanzado en 1985.⁴ Lo que ha mejorado sensiblemente los índices de la proporción de alumnos por grupo, aunque esto todavía no se ve reflejado en una mayor cercanía en las relaciones y el mutuo conocimiento entre alumnos, maestros y directivos.

Hoy en día en el Distrito Federal, es cada vez más común encontrar escuelas con riesgo a desaparecer por tener baja población escolar, esto ha contribuido en gran medida a que dependiendo del número de alumnos que la solicitan se valore su buen o mal prestigio, sobre todo desde el punto de vista de los maestros y padres de familia.⁵ La demanda de la población escolar, el número de alumnos inscritos, así como la permanencia de éstos en el plantel durante los tres grados, permite seleccionar a los mejores estudiantes, o por el contrario cubrir la matrícula con alumnos rechazados de otras escuelas.

Al respecto, el inspector recomienda que para hacer más atractiva la escuela, ésta debe de “ofertar más cosas como: clases de inglés, clases de computación, clubes de danza y de educación física y cositas así que llamen la atención de los

⁴ A partir del ciclo 1985-1986 y hasta el ciclo 1997-1998 la matrícula de secundaria ha bajado en casi 150 mil alumnos, lo que ha representado una disminución de más de 20% en trece años (*SEP, 1999: 21*). En el ciclo escolar 2004-2005 el total de la matrícula de secundaria es de 488,742 alumnos (*Prontuario Estadístico Detallado, Secundaria 2004-2005*).

⁵ Por prestigio de la escuela nos referimos a la categoría social construida por sujetos, donde se privilegia fundamentalmente la disciplina y el porcentaje de aprobación de los alumnos, la asistencia del personal, así como el grado de compromiso de los padres de familia. Pero también se refiere a cuestiones materiales como instalaciones con que se cuenta, equipo didáctico y mantenimiento del plantel.

muchachos, entonces ya con ese atractivo le ponen un poco de mayor interés a lo que el maestro enseña.” (E2-7).

Muy probablemente, por esta razón en las juntas de evaluación a las que se tuvo acceso, el tema de la disminución de la matrícula escolar se aborda con preocupación recurrente, lo cual puede observarse en el comentario de la siguiente maestra:

[...] yo todos los días cuando vengo caminando me encuentro al niño Julio, este alumno se fue de nuestra escuela y se cambió a la 35, compañeros me sorprende la forma en que en que este alumno va bien uniformado, bien presentable a la otra escuela, el uniforme lo lleva impecable, va peinado correctamente, incluso cuando te saluda uno se queda preguntando ¿eres tú el mismo? Es sorprendente su cambio de actitud, la verdad yo me siento culpable que este chico se nos fuera, porque es buen muchacho. (R20-4).

Ante esta situación, la trabajadora social me informa que la zona escolar ha implementado campañas de preinscripción con alumnos de sexto grado de educación primaria para promover la inscripción a este plantel.

1.3. Algunos datos de la historia institucional de la secundaria de estudio.

Los datos que aquí se presentan provienen principalmente de historias orales, relatos biográficos, recogidos a través de entrevistas a los miembros más antiguos del plantel en sus distintos roles, aunado a fragmentos de recuerdos de directivos, maestros y alumnos de generaciones anteriores y recientes.

Conviene aclarar que la organización de las citas por separado se ha hecho con la finalidad de presentar una idea global sobre las diferentes épocas de la historia de la escuela, según el proyecto de cada etapa. Los datos aparecen en dos columnas, en una de ellas se rememora el relato y en la otra fue categorizada la información, el propósito es mostrar qué es lo que recuerdan los sujetos y sobre qué trata ese recuerdo.

Este relato parte del supuesto de que “los procesos de historización tienen lugar cuando existe la memoria, en tanto se da una trama de representaciones individuales y colectivas, de pactos y contratos previos, de mitos, ritos y leyendas, de vínculos, anhelos e ideales.” (Nicastro, 1997: 38). A través de los cuales es posible

presentar una idea aproximada sobre la creación de la escuela, el papel de las figuras fundadoras, algunos acontecimientos significativos de su pasado reciente y particularidades del momento actual.

De esta manera, cada sujeto en el interior de la escuela forma parte de un colectivo con el que mantiene una relación más allá de su propia historia y realidad. Se transforma en el portador de contenidos y mandatos que vienen de sus antecesores y que le dicen qué posición tomar en la cadena de las generaciones.

1.3.1. El origen: el legado de los directores fundadores

Muy próximo al zaguán de entrada en el edificio más alto del plantel, destinado a albergar los salones de clase, se observa una placa color negro y marco dorado, de aproximadamente un metro de largo por 80 centímetros de ancho, con letras que resaltan de la superficie, en la cual se anuncia el año en que fue inaugurada la escuela en 1970, siendo Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz y Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez.

<ul style="list-style-type: none"> • “El nombre fue una imposición por parte de la SEP porque nosotros habíamos sugerido nombres como: México 68, el de un personaje norteamericano o ruso para que la embajada nos regalara algún bien, nosotros buscábamos un padrino con billete...” (E29/2-3). 	<p>expectativas de los usuarios en torno al nombre de la escuela</p>
---	--

Junto a esta placa hay otras de menor tamaño que recuerdan los aniversarios de su fundación, las más recientes dicen lo siguiente:

<ul style="list-style-type: none"> • SEP Escuela Secundaria No. (núm. oficial) (nombre de la escuela) XXXV Aniversario de su Fundación 1965- 1990 31 de marzo de 2000. 	<p>fecha de creación de la escuela</p>
<ul style="list-style-type: none"> • SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Escuela Secundaria No. (núm. oficial) (nombre de la escuela) XL ANIVERSARIO Lo más importante no es “trabajar”, sino “producir” y disfrutar el fruto de nuestro trabajo. México, D.F. a 11 de marzo de 2005. 	<p>frase redactada por el actual director, quien tiene una fuerte inclinación por la administración aplicada a la educación</p>

<ul style="list-style-type: none"> • "Cuando yo estaba en primero de secundaria en el año de 1970, aunque la escuela ya tenía cinco años de haber iniciado actividades, se hizo la inauguración oficial de la escuela, tuvimos la presencia de varias autoridades educativas y también estuvo el embajador..." (<i>Video: 40 Aniversario de la Escuela</i>). 	<p>comentario acerca de la inauguración de la escuela</p>
---	---

En el momento en que se ubica el relato de esta exalumna, la enseñanza secundaria era considerada como educación media, vinculada más al bachillerato que a la primaria, en esos años este nivel experimentaba una demanda creciente y se convino en crear una nueva modalidad: la telesecundaria.⁶ La orientación de la secundaria en este periodo radicó en introducir el método de "enseñar produciendo" por lo que las actividades tecnológicas tuvieron gran importancia.⁷

La secundaria analizada tiene 40 años de fundada y ha tenido cinco directores, los dos primeros se desempeñaron en el cargo un promedio de diez años cada uno (1965-1974) y (1974-1984) respectivamente, al frente de los dos turnos, lo que de alguna manera dejó una huella imborrable en la historia de esta escuela y constantemente aparecen en los relatos como modelos a seguir.

Los siguientes testimonios corresponden a la gestión de estas dos figuras fundadoras, la primera corresponde a la Profra. María Antonieta Juárez y Juárez (1965-1974), cuyas acciones adquieren para muchos la fuerza del "deber ser".

⁶ El ciclo básico de la enseñanza media experimentó un crecimiento extraordinario durante el sexenio de Díaz Ordaz, debido a que el número de egresados de primaria había aumentado por efecto del Plan de Once Años. En 1964 terminaron su primaria 436 351 alumnos; en 1970 fueron 740 310, es decir, 303 959 más. En 1968 la telesecundaria quedó incluida dentro del sistema educativo nacional y dotada de plena validez oficial, aunque sus antecedentes vienen desde 1966 con el modelo experimental "Proyecto de Enseñanza Secundaria por Televisión". (*Meneses, 1991: 53, 58*).

⁷ El método "enseñar produciendo" en secundaria, continuación del "aprender haciendo" de la primaria, consistía en ejecutar actividades tecnológicas destinadas a comprender la producción en serie, adquirir las destrezas necesarias para el manejo de instrumentos y equipos, así como desarrollar habilidades para planear el trabajo. (*Santos, 2007*). Para 1968, el número de horas de clase semanales dedicadas a la actividad tecnológica se había ampliado, concretando así uno de los objetivos del nivel: "despertar y conducir la inclinación al trabajo, de modo que, si el alumno no pudiera continuar estudios superiores, quedara capacitado para realizar –aunque sea modestamente– una actividad productiva". (*Meneses en Sandoval, 2000:48*).

<ul style="list-style-type: none"> • La escuela comenzó a dar servicio en 1965 en la Colonia Pro-Hogar, utilizando las instalaciones de otro plantel distante al predio actual, "... llegamos en 1966 cuando el edificio principal aún estaba en construcción, en ese entonces se contaba solamente con ocho aulas en precarias condiciones... la dirección estuvo provisionalmente en lo que ahora es el salón 217, los talleres, anexos, gimnasio, sala de música, oficinas, casa del conserje, etcétera. no existían; se hicieron posteriormente." (E14-3). • "Las ventanas se cubrían con marcolita, hojas de plástico que se rompían con facilidad, se hacían unos agujeros enormes, después con el apoyo de los padres se cambiaron por bloques de cristal..." (E29/14-15). • "Cuando se construye el local de máquinas y herramientas el material se envía por parte de la Secretaría de Educación Pública, llegaron los tornos y se guardaron en el salón que ocupa el laboratorio de física y química, para trasladarlos lo hicimos arrastrándolos y empezamos a tramitar la instalación eléctrica, poco a poco se fue haciendo, ya estaban funcionando los talleres que no requerían alguna máquina en especial como era dibujo técnico..." (E29-1). • "A la directora se le generó una obsesión por hacer una alberca pero el presupuesto fue mucho mayor, ella pensó que con las cuotas de la escuela se podría completar, pero eso nunca se pudo llevar a cabo y después comentaron que la maestra se había robado el dinero..." (E28/13-14). • "Bueno le dije al Maestro Arquímedes Caballero por favor venga a inaugurarlo [laboratorio de idiomas], en ese entonces era el mero mero de todas las secundarias, le gustó muchísimo y dijo esto no sólo sirve para inglés sino para cualquier materia, él corto el listón y toda la cosa en el año de 1972... era un escritorio con botones y focos que servía para comunicarse, se tenían 40 equipos, recuerdo que tuvieron que ponerse unas bocinas en la parte de atrás para que se alcanzará a oír porque en esa época los grupos eran de 60 alumnos. Con este sistema el maestro podía platicar en forma individual con un alumno sin interrumpir la clase y si el alumno quería comunicarse con el maestro también tenía su propio micrófono." (E60/7-23). 	<p><i>los momentos iniciales</i></p> <p><i>construcción y equipamiento del edificio</i></p> <p><i>expectativas sobre el equipamiento escolar</i></p> <p><i>presencia de autoridades en el contexto escolar</i></p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Durante la gestión de la maestra Juárez, la escuela vivió una de las etapas más brillantes por las que ha pasado la institución, en gran medida por el estilo de trabajo. El apoyo de los padres en esa época fue muy significativo, al grado que cooperaron para la construcción de un laboratorio de idiomas debido al alto índice de reprobación en la materia de inglés. • "Otra situación importante sobre la escuela y es que de veras estaba de tal forma organizada que los maestros no sé si por miedo o porque ya estaban acostumbrados participaban bastante. En ese tiempo teníamos cada hora 10 minutos de descanso, veníamos los sábados a clase, pero cada que se tocaba para entrar los maestros nos empezaban a mandar a todos los alumnos al salón, no como ahora que prefectura es el encargado, uno como maestro era responsable y se subía con su grupo, los alumnos obedecían y creo que eso se debía a la organización que tenía la directora." (E16-7). • "Durante la gestión de la primera directora la escuela alcanzó su máximo nivel de aprovechamiento escolar, los maestros que iniciamos junto con ella nos sentíamos halagados porque en más de una ocasión manifestó que el personal que laboraba en esta escuela era seleccionado, los que no respondían de manera eficiente no tenían cabida aquí... ella fincó las bases del prestigio de la escuela, era tal el reconocimiento en esos años que llegó a ser una 'secundaria modelo'." (E15-8). • "Cuando teníamos junta nos felicitaba por el trabajo que realizábamos, nos decía que la escuela estaba clasificada como una de las mejores en aprovechamiento escolar a nivel del Distrito Federal, ese dato no sabíamos como se lo daban pero creo que no mentía acerca de esa información." (E29/9-10). • "Lo que yo conocí fue una persona muy déspota, muy autoritaria, sus indicaciones eran ordenes no se discutían, decía esto y eso se hacía... definitivamente uno tenía que venir bien presentado a la escuela." (E16-2). • "... a mí me quedo una buena costumbre de la primera directora el hecho de decirnos vengan presentables, limpios, sean puntuales; esos hábitos fueron buenos para nosotros y hubo muchos a quien no les gustó, ya que consideraban que como adultos no tenían porque cambiar." (E35-14). 	<p><i>el apoyo de los padres de familia durante la primera gestión directiva</i></p> <p><i>la participación de los maestros</i></p> <p><i>utopía del proyecto original</i></p> <p><i>prestigio de la escuela</i></p> <p><i>autoritarismo de la directora</i></p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • “La directora se dedicó a impulsar la escuela, pero era una señora muy especial, no dejaba entrar a mamás, ni a las maestras con pantalones, a los maestros les pedía su corbata. Para entrar aquí no era tan fácil tenía que comprobar a qué iba, con quién y no podía platicar con ningún maestro, muchos detalles hacían una disciplina férrea. Era una señora chaparrita que cuando se formaban los alumnos y ella venía subiendo las escaleras todos callados... tenía presencia.” (E39/6). • “Como maestra no podía uno reír, no podía venir con una falda corta porque te llamaba la atención enérgicamente, eso en los maestros que no sería con los alumnos, era una disciplina férrea la que se tenía en ese entonces.” (Video: 30 Aniversario de Escuela). • “¿Quién no recuerda a la primera directora? Bastaba con oír sus tacones para saber que estaba por los pasillos supervisando que todo marchara bien... ella fue maravillosa claro con la energía que tenía y que francamente se necesita para dirigir una escuela, yo creo que un director sin energía olvídense se lo comen vivo, yo pienso que así debe ser un director...” (E52/4). • “Eran castigos fuertes, no como ahora de que llamamos a tu mamá y no pasa nada, muy pocas veces solicitaban a los padres pero cuando lo hacían era para avisarles que su hijo estaba dado de baja... recuerdo que la directora era muy enérgica y en base a eso la escuela caminaba, todo gracias a la disciplina.” (E17/4-5). • “Si uno se peleaba, la expulsión no había vuelta de hoja, si te escuchaban malas palabras, de uno a dos días... cuando iba en segundo tuvimos una pelea con los de la secundaria cercana y la mitad de mi grupo lo suspendieron por 15 días.” (E16-3). • “Yo la recuerdo como una maestra tan estricta que no daba pie para moverse por ningún lado, lo que ella decía se tenía que hacer, yo me acuerdo que en una ocasión yo venía con problemas estomacales y un maestro en aquel entonces me dejó salir al baño y en la escalera me encontré a la directora y me dijo: ¿a dónde vas muchachito?, le conteste: maestra me siento mal y tengo que ir al baño, ¿y quién te dio permiso?, pues mí maestro - recordemos que en ese tiempo no se usaban las tarjetas que se dan ahora para que el alumno salga del salón- y me dice: qué maestro porque parece que no sabe que no está permitido que salgan los alumnos, le conteste que me sentía mal y me 	<p><i>el arreglo personal de los maestros como parte fundamental de la disciplina escolar</i></p> <p><i>disciplina férrea</i></p> <p><i>imagen eficiente de la figura directiva</i></p> <p><i>conflictos más frecuentes y manera de resolverlos</i></p> <p><i>cumplimiento de las normas disciplinarias</i></p> <p><i>manejo del poder y la autoridad</i></p>
---	---

contesto: te regresas conmigo al salón - para cerciorarse si me había dado permiso el profesor- el maestro le contestó que sí..." (E2/2-3).

- En ese tiempo se utilizaba el uniforme tipo militar, las alumnas con 'jumper'. La falda de las niñas era hasta la rodilla, había aspectos criticables pero al paso del tiempo cuando esos alumnos ahora son padres de familia lo agradecen..." (E28- 13).
- "Yo seguía teniendo contacto con la escuela a través de mi esposa que trabajó como maestra aquí, ella me decía que la directora era una persona muy estricta, muy dura, nadie le podía gritar o contradecir, ningún padre de familia se le oponía, en la escuela traía a los alumnos pelados a la 'brush', un casquete más corto del corto, además en esa época se utilizaban los uniformes militarizados de color caqui, con botas, fajilla, etcétera." (E2-3).
- "El corte de cabello era a la 'brush'... el maestro me llevó con la directora, le dijo que no obedecí con el corte de cabello, la directora sin verme, llamó a la secretaria, me entregó mi expediente y me sacaron de la escuela." (E17/4-5).
- "El uniforme, la pelada y la credencial todos los días y también la disciplina dentro de los salones, eso era muy importante en aquellos días..." (E28-2).
- "La entrada a la escuela era muy rígida a las 7:10 y la puerta se cerraba 7:20, quedara quien quedara afuera." (E29-3).
- "Se abría la puerta de la escuela para ingresar a la 7:00 a.m. te revisaban tu credencial y el uniforme, a las 7:20 se cerraba la puerta; si llegabas tarde máximo 7:30 te dejaban pasar pero te enviaban a orientación en donde te daban tu reporte, después de esta hora ya no te daban acceso a la escuela. Las formaciones se realizaban de 7:20 a 7:30 en donde se nos daba información escolar o se nos regañaba por incidentes que ocurrían dentro o fuera del plantel." (E50-4).
- "La primera directora salió en 1974, participé en su salida desde mi condición de alumno de tercero, este movimiento lógicamente organizado por los maestros... sale por conflictos en especial con el subdirector de la tarde, incluso el convocaba a los alumnos a juntas los sábados, como antes todo esto era baldío hasta antes de llegar a Cien Metros, entonces allá nos reuníamos y pues lógicamente había alboroto y ¿como le diré? salía toda la

*el uniforme escolar
como parte de las técnicas
disciplinarias*

*los alumnos: limpios,
ordenados y obedientes*

*la vigencia de los
horarios escolares*

*dificultades al cierre
de la gestión*

<p>inconformidad que según para nosotros era malo lo que nos hacía la directora y cuando vimos la oportunidad de poder contribuir para que se fuera, pues andábamos ahí en el mitote, pero lógicamente manejados por los maestros." (E.17/10-11).</p>	<p><i>dificultades al cierre de la gestión</i></p>
---	--

El segundo período de 1974 a 1984, se refiere a la administración del Profr. Efraín Aguirre Viniegra reconocido como uno de los directores que más hizo por el mejoramiento y mantenimiento del edificio, así como una época de momentos felices en festejos y conmemoraciones. Uno de los acontecimientos más significativos fue la inauguración del gimnasio misma que es recordada con una placa que dice:

Gimnasio Ing. Ricardo Angulo
 Construido con la cooperación de maestros, alumnos y padres de familia
 con intervención de la Delegación Gustavo A. Madero
 y el Instituto Nacional del Deporte.
 Siendo director de la escuela el C. Profr. Efraín Aguirre Viniegra
 Honorario
 Arq. Daniel Estrada México, D.F. 26 de noviembre de 1977.

<ul style="list-style-type: none"> • "El maestro era muy organizado, durante su gestión la escuela sufrió un cambio positivo en el aspecto físico, anteriormente el plantel nunca tuvo arreglos, en lugar de ventanales teníamos láminas de plástico, estaba muy rudimentaria... cuando llega este director todos lo atacan, por qué era muy afeminado, en paz descansa, quiso tomar la escuela como su casa y la empezó a arreglar." (E17/11-12). • "Llegué a entrar a los baños en la época del Maestro Efraín y no exagero, a lo mejor estaban más limpios que los de la casa, estaban muy pulcros -quizá por lo cuidado que son ese tipo de personas por sus inclinaciones- siempre había papel higiénico y desinfectante..." (E50-50). • "En época del segundo director se construyó el gimnasio, yo recuerdo que le gustaban los jardines inclusive estaba el nombre de la escuela escrito con plantas." (E50-5). 	<p><i>juicios sobre las características personales del director</i></p> <p><i>prestigiar la escuela en base a mejorar su infraestructura y equipamiento</i></p>
--	---

- “Recuerdo que la escuela se mantenía muy limpia, los salones en buen estado, no había grafitis en ningún lado, los jardines estaban bien cuidados, había muchos árboles entre el patio principal y el patio de deportes, en la parte exterior los jardines estaban cercados y en buenas condiciones, la escuela se encontraba pintada.” (E51/1-2).
- “Las ventanas eran de fierro con marcolita, posteriormente se les pone vidrios abatibles y celosía para una mejor ventilación. En esta época el director manda a poner cortinas a todas las aulas, se compran rollos de tela y se confeccionan con el apoyo de la maestra de corte y confección, esto funcionó hasta antes del sismo de 1985.” (E29-16).
- “El director transformó el aspecto físico de la escuela, aumentando las áreas verdes, colocando pisos de mosaico en las aulas, cortinas en las ventanas, pizarrones blancos, etc. Se puede decir que la embelleció. Asimismo inauguró el gimnasio e incremento el acervo bibliográfico.” (Video: 40 Aniversario de la Escuela).
- “Recuerdo cuando se construyó el gimnasio, padres de familia y maestros lo decidimos impulsar y hacíamos concursos de recolección de periódico, a las diez de la noche todavía íbamos con los alumnos a recoger en camionetas toneladas de periódico que nos regalaban..” (Video: 30 Aniversario de la Escuela).
- “... el gimnasio estaba en buenas condiciones, había aparatos de gimnasia que se utilizaban en las clases de educación física tales como el burro, las barras asimétricas, el caballo con argollas, etc.” (E51/1-2).
- “Al director difícilmente se le veía en su oficina, ya que él estaba recorriendo la escuela para ver que todo estuviera en orden o qué faltaba, andaba detrás de los intendentes. Que pensar que en los baños hubiera muñecos obscenos o rayones, no había nada de eso. Yo pregunto por qué en esa época sí se podía hacer todo eso y ahora ya no.” (E49-9).
- “... la disciplina de los alumnos siguió siendo buena durante la dirección del profesor Efraín, no había muchos alumnos reprobados, por ejemplo yo daba taller a 40 alumnos y casi todos me trabajaban, 2 ó 3 no cumplían, tal vez porque la mayoría de las mamás estaban en el hogar” (E29/16-17).

embellecimiento del edificio escolar

mejoras: materiales con el apoyo de los padres de familia

conducción de la organización y funcionamiento de la escuela

reconocimiento del pasado

<ul style="list-style-type: none"> • “La maestra Juárez era de un carácter más fuerte que el profesor Efraín, pero él no cantaba mal las rancheras, la disciplina le gustaba mucho.” (12-52). • “Trabajé como maestro de la especialidad de Máquinas y Herramientas más o menos en el año de 1977, estaba de director el maestro Efraín y él conservó muchas de las formas de trabajo de la primera directora. El maestro mantuvo el prestigio y algunas cuestiones que tenía la maestra, bueno algunas se modificaron, él ya no era tan estricto con los maestros, ni con los padres de familia, ya había mayor democracia. Con la maestra alguien hablaba y ella decía ¡Cállese yo soy la directora!, pero con él maestro esas cosas se fueron aminorando.” (E2-4). • “Me gustó mucho su forma de trabajo, la manera de dirigir la escuela, ya que ocupó un buen lugar dentro de las escuelas secundarias a nivel Distrito Federal... sabemos que la escuela gozó de un prestigio, llegó a estar en primer lugar... (Video: 30 Aniversario de la Escuela). • “El trato con los maestros era de respeto, eran muy exigentes, la mayoría dominaba su materia y permanecían toda la hora de clase en el salón muy raramente faltaban, y cuando lo hacían los prefectos nos ponían algún trabajo que el profesor dejaba de antemano, eran maestros con varios años de servicio y con experiencia para tratar a los alumnos.” (E51-7). • “En los festivales escolares -Día de las Madres, Día del Maestro, Fin de Curso- la participación del director era muy activa, no sólo organizaba sino que salía en los bailables... la relación de trabajo era buena, el maestro organizaba actividades de convivencia con todo el personal y fomentaba las relaciones y se generaba un buen ambiente de trabajo. Recuerdo que estas fiestas se llegaron a celebrar en el Casino Militar, el director pasaba a brindar en cada una de las mesas, algo parecido a las fiestas de XV años.” (E29/16-17). 	<p><i>semejanzas y diferencias entre ambas gestiones</i></p> <p><i>estilos particulares de desempeño de la figura directiva</i></p> <p><i>mejoramiento de los niveles de aprovechamiento escolar alcanzados</i></p> <p><i>involucramiento de los maestros en su función docente</i></p> <p><i>recuerdos más felices: clima institucional agradable</i></p>
---	--

Se recuerda a la primera directora más estricta que al segundo director, en palabras de Nicastro (1997): la dinámica del desempeño del rol se encuentra atravesada por una tensión inherente al vínculo de sucesión, tensión que se expresa en términos como: ser igual al anterior o ser diferente, cuánto ser igual o cuánto ser diferente.

A pesar de un no muy agradable cierre de gestión de la primera figura fundadora su legado no se olvida, tampoco lo hacen sus sucesores, se establecen vínculos que forman una relación complementaria donde cada uno aporta de sí un acuerdo y producto, de igual manera, los antecesores aparecen en el imaginario en un lugar similar al que ocupan las figuras parentales, ya que pareciera ser preciso el seguir el legado de la fundadora por parte de aquellos que le suceden.

1.3.2. Los momentos más significativos del pasado reciente.

En esta segunda parte de reconstrucción de la historia de la escuela, presento la información referente a los períodos de los dos últimos directores. El penúltimo con cinco años de antigüedad, y el actual -personaje con quien se tuvo mayor contacto durante el trabajo de campo- con más de diecisiete años desempeñando esta función en el turno vespertino, mismo tiempo que tiene el plantel de contar con figuras directivas específicas para cada turno.

En esta parte, el director actual aparece como el encargado de conocer los usos, costumbres y tradiciones hechos rutina en la escuela; ocupa el lugar de portador y representante del pasado originario. Este hecho lo ubica en una situación privilegiada por el conocimiento que tiene del plantel aún antes de ocupar la dirección, toda vez que trabajó como maestro frente a grupo en esta escuela y conoció a la directora fundadora desde su condición de alumno en otra secundaria. El peso de este saber y la presión que ejerce sobre su desempeño es tal, que la dirección se convierte muchas veces en una tarea difícil de llevar adelante.

Este recuerdo colectivo recupera datos de épocas intermedias y actuales. A partir de este momento, podemos decir que encontramos registros de hechos o rasgos que se mantienen y otros que cambian, relatos de acontecimientos que son recordados como los más difíciles, rememoración del proyecto original que desde

sus contenidos explícitos e implícitos plantean la utopía de ser una escuela de calidad, que con el tiempo adquiere la fuerza de un mandato a consolidar y sostener a pesar de los imponderables. Esto último lo ejemplifica muy bien el director al expresar en una entrevista su estado de ánimo al término de otro ciclo escolar:

Físicamente me siento un poco agotado, emocionalmente muy frustrado por el poco valor que le dan nuestras autoridades al trabajo del director [...] no hay motivación, no hay estímulos, se concretan en pedir informes pero no recibes ningún comentario y si lo hacen es a través de las estadísticas del lugar que ocupa tú escuela, pero nada detrás de esos números fríos [...] (E3/1-2).

La posición del director en el funcionamiento escolar lo presenta como vehiculizador de modelos y concepciones, trasmisor de determinados mensajes asociados a los mandatos históricos, soporte de un sistema determinado de reglas, presupuestos y normas, relaciones y acciones. Cada institución rescata lo vivido a través de la memoria colectiva y da continuidad a las tradiciones, los mandatos, los legados, las herencias, por otro lado, intenta dar respuesta a los interrogantes que el presente y el futuro anticipado le plantean, en este sentido, el desempeño del rol encuadra el presente y el futuro sobre el pasado, impregnado de este modo todo lo que se hace, piensa, desea y decide con un cierto aire de nostalgia. Subsiste a la vez la esperanza de encontrar las claves de todo en lo que ya fue, en cómo fueron los otros, en lo que hicieron y cómo lo hicieron (Nicastro, 1997).

<ul style="list-style-type: none"> • El terremoto del 19 de septiembre de 1985 trajo consigo una de las etapas más difíciles de la institución, "Después del sismo la escuela iba a ser demolida, porque vinieron expertos y dijeron que las columnas que sostienen la mayor parte del edificio estaban muy dañadas, la escuela se había colapsado... daños visibles por ejemplo, el desprendimiento de la escalera del lado poniente, de hecho casi todos los ventanales se tuvieron que quitar." (E28/10-19). • "No sé si por ordenes de la Secretaría o de quien, se envían unas aulas prefabricadas de lámina muy delgada que tenían unos plásticos que nada más colgaban y cuando hacía frío era tremendo y cuando hacía calor era bochornoso, fue un lío tremendo, los grupos estaban divididos únicamente con triplay, se hacía un ruido tremendo." (E29/18-19). 	<p><i>acontecimientos difíciles por daños a la infraestructura escolar</i></p> <p><i>situación que se vive por falta de edificio</i></p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • “Se ubicaron las aulas en el patio posterior, nadie ocupaba las instalaciones del edificio ya que se nos impidió la entrada, se adaptaron los salones de música. Nosotros estábamos en el lugar en donde no se podía trabajar, salimos los maestros de actividades tecnológicas de nuestro horario y trabajábamos donde sobrara un salón o un hueco, quizá en el estacionamiento de atrás colocábamos una lona y pasábamos algunas sillas.” (E20-9). • “Sí, desgraciadamente nunca se pensó que se iban a tardar tanto y cuando empezaron las lluvias los registros se encontraban tapados, entonces nos damos cuenta que no se va el agua y nos empezamos a inundar.” (E29/19-20). • “Los alumnos sufrieron inundaciones con el agua arriba de los zapatos, muchas veces tuvieron que salir por escobas para barrer el agua de las aulas...” (Video: 30 Aniversario de la Escuela). • “Teníamos más de 900 alumnos hasta antes del sismo del 85, después se empezó a reducir la matrícula en ambos turnos, pero más en el vespertino.” (E16-13). • “Algunos maestros comentaron que a raíz de estar trabajando en estas condiciones los padres de familia estaban un tanto desanimados por el modo en que sus hijos estaban siendo atendidos... pienso que muchos padres así lo percibieron y cuando se empezó a trabajar en esas aulas en épocas de frío y después de calor... con ese polvo parecía que nos aventaban cubetas de polvo fue tremendo trabajar así y los padres lo debieron haber notado y empezaron poco a poco a llevarse a sus hijos a otros planteles.” (E29/19-20). • “Después de año y medio de remodelación se concluyeron los trabajos hasta quedar el edificio como está en la actualidad. Salimos adelante como mucha gente, gracias al coraje, a la decisión, a la buena voluntad y sobre todo al deseo de ser mejores. Nuestros alumnos de aquella época merecen un reconocimiento por su comprensión, por su decisión de superar las dificultades y de salir adelante en el trabajo.” (Video: 30 Aniversario de la Escuela). • “Recuerdo que las primeras generaciones de alumnos eran grandes de edad, aún los de primero tenían entre 14 y 15 años, los grupos eran de 55 a 60 alumnos, había 18 grupos, seis por grado.” (E29/11-12). 	<p><i>dificultades para el trabajo después del sismo</i></p> <p><i>malas condiciones físicas</i></p> <p><i>disminución de la población escolar y peligro por el cierre del turno vespertino</i></p> <p><i>falta de recursos para el trabajo pedagógico</i></p> <p><i>reconocimiento del pasado: obra material realizada y actitud de los antecesores</i></p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • “Siempre hemos tenido alumnos que vienen del Estado de México pero no tantos como ahora... la escuela tenía fama a tal grado que cuando se repartían las fichas para solicitar inscripción, los padres hacían una larga fila hasta la esquina y hasta se quedaban a dormir o contrataban a alguien quien lo hiciera.” (E50/6-7). • “Yo recuerdo que cuando vine a pedir mi ficha de inscripción, había alrededor de 1700 solicitudes de las cuales únicamente se aceptaban 500 entre los dos turnos, es decir dos terceras partes quedaban fuera. En ese tiempo si se calificaban los conocimientos, no era nada más de examen de colocación como ahora.” (E17-7). • “Digamos que hace algunos años teníamos 600 alumnos no teníamos problemas de población escolar, de 1995 para acá si ha sido preocupante porque han desaparecido los turnos vespertinos, entonces ahí si nos empezamos a preocupar y fue cuando la escuela empezó a recibir alumnos hasta “desahuciados” de otras escuela, para mantener la matrícula”. (E2-16). “... la mayoría de nuestros muchachos viven en Ecatepec, Ciudad Azteca, Santa Clara, viene su transporte por ellos...” (E 39/12-13) “...a pesar de que es un turno vespertino, la matrícula de la escuela es de 400 alumnos es muy buena, una de las pruebas es que algunos de los que en aquella época fueron alumnos y hoy son padres siguen buscando a la escuela para sus hijos”. (E2-2). • “El corte de cabello en varones es una cosa de las que tradicionalmente de antaño no hemos cambiado, no el corte a la ‘brush’, pero si un casquete corto... de los aspectos que se siguen todavía haciendo presentes es el de la disciplina, queremos mantener esa disciplina de antaño, la presencia del alumno con uniforme que ya no es posible llevarlo tan bien por la carestía de la vida, pero tratamos de hacerlo, el pelo corto en los chicos que no es como antes ya que ahora ya no se cuenta mucho con el apoyo de los padres... estas son situaciones que tratamos de seguir conservando y que constituyen al prestigio de la escuela”. (E3-2). 	<p style="text-align: center;"><i>las primeras generaciones</i></p> <p style="text-align: center;"><i>selección de los mejores alumnos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>problemas de matriculación y tipo de población según experiencias escolares previas</i></p> <p style="text-align: center;"><i>lo que se mantiene constante: la disciplina</i></p>
--	--

Se trata de conservar aquellos elementos que se construyeron en ese pasado que hicieron adecuado el funcionamiento en la secundaria; implica una serie de experiencias compartidas conjuntamente, tanto aquellas consideradas valiosas como las consideradas amenazantes o peligrosas; las que deben comunicarse y las que deben retenerse. Tanto el presente como el futuro se asientan sobre lo que ya pasó, por lo tanto, es en el pasado donde se encuentran las claves de lo que sucede y de lo que sucederá y los testimonios aparecen como símbolos de un “paraíso perdido” (Nicastro, 1997).

Así aparece el recuerdo de lo que se mantiene constante y de lo que se modificó. Cambios en el currículum, cambios en las gestiones, cambios de edificios, cambios en la población escolar, cambios en el contexto, en la ideología y los valores. Desde allí el recuerdo organiza lo vivido en diferentes épocas: la mejor, la peor, la de gloria, la que merece quedar en el olvido, signada cada una por los acontecimientos recordados y reconocidos como los más difíciles o los más felices.

Al respecto, otro testimonio del actual director expresa lo difícil que es para él ser un eslabón de esas figuras fundadoras: *“en el caso de la Maestra María Antonieta Juárez y Juárez y en el caso del Maestro Efraín que dejaron una huella para nosotros muy difícil de borrar y de tratar de imitar”* consciente de su participación de una época despojada de la “gloria” de antaño propone la recuperación de la misma *“regresar ese prestigio de mantener esa calidad en la enseñanza y esa forma de trabajo de aquellos compañeros”*. Él jamás fue responsable de esa pérdida sin embargo es heredero de un momento cargado de cambios donde la lógica del prestigio no cuenta con los mismos significados, consciente de este cambio histórico y social, argumenta:

[...] las épocas son diferentes, los momentos son otros, anteriormente posiblemente había apoyo indiscutible tanto de padres como de alumnos y del equipo de maestros pues en aquel entonces se trabajaba, ahora en la actualidad es un reto porque desgraciadamente las condiciones no son las mismas estamos en una situación crítica que no nos permite tener a la mano todos los recursos que nosotros quisiéramos... he tratado de seguir algunos lineamientos precisamente de aquella disciplina que había, he tratado de seguir algunas formas de

trabajo, pero de acuerdo a las épocas es muy difícil que ahora se puedan implementar tal cual, hablo particularmente del turno vespertino espero que podamos lograrlo (*Vídeo: 30 Aniversario de la Escuela*).

En palabras de Bolívar (2002: 58) “Analizar la historia de la escuela no tiene sólo un función descriptiva/contemplativa, puede constituir una buena base para efectuar un diagnóstico de la organización, penetrando -más allá de los aspectos formales y superficiales- en aquellos elementos que condicionan la acción diaria del centro educativo.” Siendo consciente que la historia institucional nunca será una versión definitiva: se rehace y se reconstruye en su mismo relato.

1.3.3. El proyecto educativo actual.

1.3.3.1. El Proyecto Escolar. “Modelo” que deben seguir las escuelas.

A partir del ciclo escolar 2001-2002, se implementó en todos los planteles del nivel básico del Distrito Federal, el instrumento denominado Proyecto Escolar (PE), el cual según la SEP, está orientado a articular el trabajo diario de maestros y directivos de cada escuela, hacia el objetivo común de elevar la calidad de la formación y el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria: “El personal docente... deberá asistir a los Talleres Generales de Actualización (TGA), cuyo propósito fundamental es la planeación de su práctica docente bajo la perspectiva de Proyecto Escolar.” (SEP, 2001: 7). En el TGA 2003-2004, se utilizó el cuaderno “*Proyecto Escolar una Suma de Acuerdos y Compromisos*”, con el propósito de continuar revisando el tema de proyecto escolar en los tres niveles de educación básica. En los TGA siguientes de 2004 y 2005, se adiciona a este último material un cuaderno de evaluación, autoevaluación y seguimiento para su aplicación en proyecto escolar.

Desde el ciclo escolar 2001-2002 hasta el 2005-2006, los TGA al inicio del ciclo escolar en secundarias generales de la ciudad de México, han tenido como tema general el PE y se ha utilizado en los últimos tres, el cuaderno titulado “*El Proyecto Escolar una Suma de Acuerdos y Compromisos*”, el cual se presenta como

un documento que tiene como propósito orientar y fortalecer la construcción, desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto escolar en cada centro educativo.

Para esto, se propone realizar una serie de acciones que en general se resumen de la siguiente manera:

- . Identificar los problemas principales que cada escuela tiene para lograr los propósitos educativos de la secundaria.
- . Tomar decisiones de manera colegiada sobre el proceso enseñanza - aprendizaje.
- . Establecer metas y estrategias.
- . Realizar actividades adecuadas y pertinentes para solucionar los problemas detectados.
- . Evaluar permanentemente las estrategias y las actividades que posibiliten mejorar los resultados educativos. (SEP, 2004).

Algunos de los antecedentes más recientes y significativos en nuestro país, sobre PE, es el proyecto de investigación e innovación denominado: “*La Gestión en la Escuela Primaria*”, coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dicho proyecto, se concibió como un medio para reunir experiencias y conocimientos que contribuyeran al diseño y la promoción de estrategias y acciones, orientadas a mejorar la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias.⁸

Como parte de los materiales de este proyecto, se elaboraron los cuadernos: “*El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*” y “*¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*”; los cuales fueron retomados casi en su totalidad por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el D.F. (CSES), para redactar el documento: “*Guía para la*

⁸ Tomando como base dicha experiencia el proyecto fue ajustado para responder al programa de reforma en secundaria desde el campo de la gestión institucional y organización escolar (*como una de las acciones iniciales de la Reforma Integral de Educación Secundaria*), así surgió en agosto de 2002 el Proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria. Proyecto de innovación e Investigación en 110 escuelas de las tres modalidades en 15 entidades del país (*Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Colima, Chiapas, D.F., Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Veracruz*) con la finalidad de responder a las políticas de transformación de la gestión escolar y articulación de la educación básica, establecidas en el PRONAE 2001-2006.

Elaboración del Proyecto Escolar en Educación Secundaria”, el cual fue utilizado en los Talleres Generales de Actualización 2001-2002. Meses después, los cuadernos originales fueron repartidos a las academias locales de secundaria, para apoyar la construcción de proyecto escolar en este nivel educativo.

Una maestra de apoyo técnico de área central confirma lo anterior, al expresar en una entrevista: “Nuestra guía es un refrito de estos cuadernillos (*refiriéndose a los elaborados por la DGIE*), se tomó el modelo de primaria y nos dimos cuenta que la secundaria esta totalmente ajena... sin embargo las autoridades tienen la idea de que el nivel de educación primaria pone los criterios generales y que la forma de trabajo es semejante en todos los niveles de educación básica.” (E63-4). Al respecto, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F., al hablar de proyecto escolar afirma que *“no debe existir una separación de los niveles y modalidades en educación básica, no son estancos independientes y aislados entre sí y tampoco responden a lógicas académicas y operativas totalmente distintas.”* (SEP, 2003). Ambas afirmaciones, permiten darnos cuenta que la falta de conocimiento sobre el funcionamiento cotidiano de la escuela secundaria, por parte de la autoridad, repercute en la eficacia de muchas de sus decisiones, pues éstas suelen estar ajenas a la especificidad del nivel.

Es en 1995 cuando la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (*hoy Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.*), pone en práctica en algunas escuelas de educación básica el proyecto escolar, pero es hasta el ciclo lectivo 2001-2002, cuando según la CSES “El proyecto escolar llega a una nueva etapa, en la que gracias a los buenos resultados obtenidos, la política educativa determina su generalización a todos los planteles integrantes de esta coordinación.” (SEP, 2001: 8). Esta declaración se hace a pesar de que el nivel secundaria, es donde menos experiencias exitosas se tienen al respecto, y es evidente que no existe un marco de gestión con un equilibrio adecuado que permita márgenes reales de autonomía.

1.3.3.2. El caso de la secundaria de estudio.

El Proyecto Escolar 2007-2008 de la secundaria de referencia *Por una Misión con Calidad*, se caracteriza por el uso de términos que aparecen en el discurso de la política educativa actual, tales como: *calidad educativa, planeación estratégica, trabajo colaborativo, autoevaluación institucional, toma de decisiones democráticas, aprendizaje significativo, etcétera*. Sin embargo, el tratamiento de estos conceptos no logran ser planteados con suficiente claridad y más bien parecen una apropiación simulada de los mismos. Veamos un ejemplo:

Esta escuela promoverá mediante el trabajo colegiado, responsable, constante y dedicado el desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes, hábitos positivos y conocimientos significativos que permitan desarrollar una calidad educativa que responda a las necesidades y problemas de la comunidad escolar... los valores que se contemplan en el Proyecto y que reflejan el ideario de nuestra institución son: responsabilidad, respeto, disciplina, tolerancia, solidaridad, honestidad y comunicación; los cuales nos servirán para apreciar las actitudes y el desarrollo personal y académico de nuestros alumnos.

El proyecto de esta escuela es muy extenso (*consta de 50 cuartillas*) organizado de la siguiente forma: presentación, justificación, misión, visión, valores, diagnóstico, objetivos, metas, acuerdos, estrategias, recursos, apoyos, seguimiento, evaluación, cronograma y anexos; se presenta acompañado de fotografías y videos que dan cuenta de las actividades que se realizan en el plantel. Ha sido elaborado fundamentalmente por el director y sirve, como él mismo lo expresa, *para ser entregado a las autoridades como uno de los requisitos para mantenerse en el Programa Escuelas de Calidad y recibir el apoyo financiero correspondiente.*⁹

Si el proyecto escolar es un documento que utiliza el director para demostrar que tiene un plan sobre su escritorio, también es un referente que permite conocer la situación actual de la escuela -tal vez, no la mejor por lo burocrático en que se han convertido sus procedimientos, tiempos, requisitos y exigencias de evaluación-

⁹ El apoyo económico que ha recibido esta escuela como parte de su ingreso al Programa Escuelas de Calidad, durante los últimos tres ciclos escolares, ha sido de \$50,000, además de los recursos adicionales obtenidos por su propia cuenta. Al parecer la seducción que ofrece la bolsa de dinero moviliza a directivos y maestros para ingresar al programa, aunque se ocupe para generar acciones que poco impactan de manera directa en la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos.

no obstante, es posible leer entre líneas algunos rasgos organizativos de la institución, sus principales preocupaciones, nos indica hacia dónde quieren llegar y qué hacen para lograrlo. Por la longitud del proyecto, en el cuadro siguiente, retomo textualmente algunos párrafos que pretenden servir de resumen del mismo, de manera que se tenga presente sus principales líneas.

Presentación

El PE tiene como objetivo principal, promover un estilo de funcionamiento de la escuela, que favorezca la formación integral de todos los alumnos en sus tres años, previstos para cursar su educación secundaria, la cual consiste fundamentalmente en que directivos y docentes... tomen decisiones de manera colegiada respecto a la labor fundamental de la escuela, es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje.

Justificación

[...] no es posible que sigamos llevando a cabo la tarea pedagógica en forma individual, ahora estamos convencidos que el trabajo que por muchos años se ha realizado conforme a una lógica individualista, no ha dado los resultados esperados; es decir, la práctica pedagógica en solitario de cada uno de los docentes no ha propiciado aprendizajes significativos.

Misión

[...] enfrentar problemas específicos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje o en su caso, aquellos problemas que mayormente inciden en la vida escolar como puede ser los elevados índices de reprobación; el intentar formar alumnos críticos, reflexivos y protagonistas directos del proceso educativo hasta lograr convertirlos en constructores del conocimiento.

Visión

Esta escuela secundaria se concibe como una institución de calidad en donde se fortalecen los valores universales, se privilegia la formación integral, se desarrollan las competencias básicas necesarias en un ambiente democrático armónico, responsable y comprometido con su entorno social.

Valores

Sí practicamos los valores de: responsabilidad, respeto, disciplina, tolerancia, solidaridad, honestidad y comunicación; y los vivenciamos con nuestros alumnos, seguro estamos que la formación y el desarrollo personal y académico de éstos se verá fortalecido y lograremos cumplir con los fines de la educación, además de formar seres humanos con un alto grado de sentido ético.

Diagnóstico

Reunidos en equipos de trabajo, llegamos a la conclusión de que la escuela enfrenta un conjunto de problemas que enunciamos de la siguiente manera: "El bajo aprovechamiento escolar derivado de la falta de aprendizajes con sentido y significado, visto como un problema actitudinal tanto de parte de los maestros como de los propios alumnos".

Objetivos

- Que los docentes adopten mejores formas de planeación, ejecución y evaluación a fin de orientar su práctica educativa, utilizando estrategias acordes con las exigencias de los enfoques metodológicos correspondientes a las asignaturas y que permitan fortalecer la comprensión de la lecto-escritura y los valores.
- Que el colectivo docente al desarrollar su práctica, adopte posturas democráticas que guíen y faciliten aprendizajes significativos.

- Que el proceso enseñanza-aprendizaje constituya un motivo permanente para que el alumno se sienta interesado para seguir aprendiendo cosas nuevas, para lo cual será preciso que el docente dinamice su práctica, oferte un buen trabajo y se apoye en recursos didácticos diversos.
- Que el personal de los servicios educativos complementarios, se encuentre en posibilidad de prever posibles actos de injusticia que deriven en conflictos entre maestros y alumnos o entre alumnos y alumnos; procurando ante todo, una orientación oportuna, a fin de evitar la generación de problemas disciplinarios.
- En el caso del personal directivo y mandos intermedios... una mejor comunicación y coordinación tanto vertical como horizontal, procurando ante todo la adopción de estrategias que hagan posible un mejor desempeño en la gestión escolar, con base en un enfoque democrático.
- Lograr que los padres de familia se interesen y participen en las actividades escolares y extraescolares que programe la escuela, para fortalecer la atención a sus hijos y a la propia escuela en su mantenimiento.

Seguimiento

[...] conformamos una comisión que se encarga de registrar el avance del PE, integrada por los jefes locales de asignatura y personal directivo, incluyendo los coordinadores académico y de educación tecnológica, conformando así un Comité Técnico de Calidad. Las reuniones de dicho comité son cada dos meses -previo a la entrega de calificaciones a padres de familia- de tal manera que se aprovecha el espacio para informar sobre el desarrollo del PE y a la vez para entregar reportes de calificaciones de los alumnos.

Evaluación

... se incluyen instrumentos de autoevaluación de las acciones que se desarrollan en el PE, así como los formatos para evaluar los problemas que trabajan los docentes. en el proyecto. En el diseño de los mismos se seleccionaron indicadores que están contemplados en el documento de la SEP "Evaluación, Autoevaluación y Seguimiento del PE".

Fuente: *Proyecto Escolar de la escuela de estudio, Ciclo Escolar 2007-2008.*

Como puede observarse, el proyecto actual de la secundaria de estudio no hace mención a las tradiciones, formas y estilos de trabajo que ha construido a lo largo de su historia. Se plantea una visión de futuro un tanto descontextualizada de lo que ha sido la trayectoria del centro y más bien parece condicionar sus planes futuros en función de requerimientos y propuestas oficiales que le exige la administración: proyecto escolar, programa anual de trabajo, plan estratégico de transformación escolar y microplaneación de acuerdo con el nuevo plan de estudios.

Se diferencia del proyecto institucional fundacional al distanciarse de los hechos ocurridos en el pasado y marca el paso hacia otro que simboliza la identidad del actual director, quien afirma que: "La administración es un proceso insustituible para asegurar el éxito de cualquier actividad humana. Por tal razón, organizar mediante un proceso administrativo todas y cada una de las actividades que se desarrollan en la escuela es más que indispensable." (E7-5).

En cuanto al diseño de la propuesta, se presenta de manera ordenada, aunque no siempre las acciones desarrolladas están encaminadas hacia un mismo fin. Incluye cuadros con indicadores y formatos de autoevaluación dirigidos tanto a maestros como alumnos; el instrumento utilizado para la elaboración del diagnóstico sólo se vincula de manera indirecta con el problema seleccionado y las causas referidas en dicho instrumento poco explican el por qué de la reprobación y el no aprendizaje en esta escuela. Como dice Guerra (2005: 41) "Parece ser que la consigna educativa en la actualidad, es cuidemos las formas y olvidemos los procesos, será mejor, sigamos las reglas de operación del PEC¹⁰, aunque las intencionalidades educativas estén perdidas entre sus estándares."

Es un esfuerzo del director por tratar de construir una dinámica de trabajo que responda a las necesidades que son observadas por él en la institución, sin embargo mucho de lo argumentado queda en un discurso que toca varios puntos, pero que no aterriza en un objetivo concreto con soluciones viables. El límite se encuentra, como en muchos otros proyectos, en lo que se sabe, en algunos apartados se vislumbra la carencia de conocimientos tanto del director como de los maestros para diagnosticar las verdaderas causas de los problemas de aprendizaje de los alumnos, o para resolver los problemas diagnosticados.

Al analizar las estrategias, queda claro que se requiere de una mayor formación-capacitación para que el personal docente sea capaz de atender de una forma cualitativamente distinta la enseñanza de la lectura-escritura y la formación de valores en la secundaria. La generalidad de lo planteado nos hace recordar la advertencia de Bolívar (2002) cuando afirma:

¹⁰ La evaluación del Programa Escuelas de Calidad, se realiza conforme a estándares de eficacia externa y logro educativo, medidos con indicadores de impacto y resultados. De acuerdo con Rivera Ferreiro (2005: 130) "... una evaluación de esta naturaleza no permite llegar más allá de identificar la presencia o ausencia de ciertos rasgos en las escuelas participantes, por lo que difícilmente podría aportar elementos para constatar, con cierto grado de certeza, la transformación organizativa de las escuelas y, mucho menos, la formación integral y el logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, asuntos todos ellos que dependen de cambios cualitativos en las formas de pensar y actuar de los involucrados. Estos indicadores reducen así la evaluación de procesos a una actividad de medición y cuantificación de una serie de atributos, en lugar de describirlos y valorarlos en forma contextualizada, conforme a referentes locales y culturales."

La mayoría de estrategias de innovación se proponen como si todas las escuelas fueran iguales, pero sabemos por la experiencia que cada centro es un mundo [...] Por ello mismo las estrategias no serían universalmente válidas, dependerá de la fase en el ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate. Pues si, lo que en último extremo importa, es 'mover' a un centro escolar de un estado a otro, dependerá de la situación de partida para que una estrategia sea adecuada y otra no. (Bolívar, 2002: 73).

Además, llama la atención que la mayoría de las escuelas que entraron al PEC en la primera etapa (2001-2004) plasmaron que la comunidad escolar detectó que el problema principal de los alumnos era la comprensión lectora, posteriormente se puso de moda el tema de la formación de valores.

Parece mucha coincidencia que escuelas distintas y distantes (*sobre todo en el nivel secundaria con tres modalidades diferentes*) arribaran al mismo diagnóstico y propuesta similar, más bien se siguió un mismo patrón como si existiera un modelo universal de transformación escolar. Motivado en gran medida por la misma autoridad:

“La jefa de enseñanza comentó que la Secretaría de Educación Pública le da mayor importancia a los resultados cuantitativos de la evaluación y se dejan de lado los aspectos cualitativos, sin embargo resaltó que para lograr la formación integral de los alumnos es importante trabajar más los valores e hizo la invitación para que la escuela participe en PEC con esta temática.” (R7-18).

CAPITULO II

2. EL ORIGEN DEL CONSEJO ESCOLAR EN SECUNDARIA Y SUS SIGNIFICACIONES ACTUALES

El presente capítulo se estructura en dos partes principales. La primera se refiere al contrato fundacional de la educación secundaria en México -tomando como origen de este nivel educativo su definición institucional adoptada por decreto presidencial durante la segunda década del siglo pasado- en esta parte se hace énfasis en el fundamento mítico de la secundaria como institución social dirigida a atender las necesidades educativas de la población adolescente. Se analiza el papel jugado por las juntas de maestros en los procesos organizativos de la escuela a partir de 1928 hasta la creación de los consejos escolares de plantel en 1937.

La segunda parte esta dedicada a exponer algunas reflexiones en torno a los cambios que han tenido las reuniones de maestros denominadas juntas de Consejo Técnico Escolar en una escuela secundaria pública general, entre mayo de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y mayo de 2006 con el Acuerdo Secretarial 384, que oficializó un nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria.

El eje de análisis se desarrolla en torno a dos tradiciones escolares fuertemente arraigadas en los saberes y prácticas de los maestros: la disciplina y los exámenes. Ambos, dispositivos pedagógicos regulan la relación profesor alumno y producen un orden institucional que al paso del tiempo han acumulado tensiones entre su pasado y su presente, al modificarse la misión fundadora del nivel cuando éste estaba reservado sólo a un reducido sector de la población y hoy debe responder a la demanda de ser la última etapa de la escolaridad obligatoria.

2.1. El contrato fundacional de la escuela secundaria en México.

A raíz de la Revolución Mexicana de 1910, la cuestión educativa ocupó un lugar central en la agenda política. Tanto educadores como legisladores imaginaron, formularon y decretaron medidas para reorientar la historia de las escuelas. Dichas disposiciones entraban como consignas para uniformar y transformar las diversas prácticas cotidianas arraigadas en el mundo escolar, supeditadas al estilo de cada

población, las cuales tenían sus propias historias y desde ahí demandaban escuelas y respondían a las propuestas educativas del gobierno. Por ello, los destinos y límites de cada reforma dependían siempre de condiciones y procesos locales.

Elsie Rockwell (1996) dice que “durante los años posrevolucionarios, dos reformas educativas marcaron la gestión federal. La primera no tuvo un punto claro de inicio, un documento único que lo sintetizara, ni una modificación legal que lo codificara. Se asocia con diversas acciones, desde las Casas del Pueblo, la Escuela de la Acción y la Escuela Rural, hasta la Asamblea Nacional de Educación de 1930[...] La segunda tiene una denominación propia y una identidad más clara: la ‘Educación Socialista’. Se anunció en el Plan Sexenal de 1934, se consagró en un nuevo artículo 3º. Constitucional en el mismo año, y se difundió mediante una serie de documentos y cursos organizados por el Instituto de Orientación Socialista.” (Rockwell, 1996: 77-78).

En el contexto de la década de los veinte se insistía en que la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921 y que suele verse como parteaguas en la historia educativa nacional, tenía como principal deber impulsar la cultura nacional. De ahí la necesidad de fundar planteles educativos para el “progreso del país”; consecuente con este planteamiento Moisés Sáenz, ideólogo y funcionario de la SEP durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato (1924-1934), influyó en la expedición de los decretos presidenciales del 29 de agosto y 22 de diciembre de 1925. El primero crea dos planteles educativos de enseñanza secundaria, y el segundo da vida propia al hasta entonces ciclo secundario de la Escuela Nacional Preparatoria al crearse la Dirección de Educación Secundaria (SEP, 1925: 385).

Esto no significa que antes de esta fecha no hubiera existido escuela de segunda enseñanza, pero el término “secundaria” era utilizado por las autoridades para referirse a cualquier estudio posprimario, los cuales formaban parte de la educación preparatoria o de las escuelas normales y su finalidad principal consistía

en preparar a quienes aspiraban a estudiar alguna carrera profesional, en su gran mayoría pertenecientes a las clases medias de las zonas urbanas.¹

La fundación de la secundaria se presenta como una división de lo que en ese momento eran los estudios preparatorianos, que tenían un carácter esencialmente propedéutico para el ingreso a la universidad. Su establecimiento obedeció principalmente a la inquietud de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana por extender la educación y darles un carácter popular y atención a los adolescentes.

Esta enseñanza dirigida a este sector específico de la población debía ser lo que la primaria era para el niño, y en ello radicaba su identidad “la enseñanza secundaria no debe ser una mera continuación de la primaria ni una antesala de la universidad... tiene finalidades y características propias; ni es una primaria hinchada ni una universidad deprimida...” (Sáenz en Mejía 1976: 133).

Álvarez (1993) indica que en México este tipo de preparación se concibió, desde el inicio, como formación general para los adolescentes y no como una educación orientada fundamentalmente hacia el nivel superior. Así el discurso sobre la adolescencia se ha convertido en uno de los elementos duraderos que forman el núcleo duro de la cultura en este nivel educativo. En nuestro país el concepto de adolescencia siempre ha sido un punto de referencia clave en los programas de secundaria, las reformas periódicas se han expresado en torno a las necesidades recíprocas de los adolescentes y el desarrollo nacional (Levinson, 2002: 41).

El sentido de la secundaria como “escuela para los adolescentes” postulado por Moisés Sáenz, es el sello de identificación con el que nace este nivel (Sandoval, 2000: 214) y constituye un aspecto nodal sobre el cual se generan prácticas escolares, normas, representaciones y creencias que se hacen visibles en las reuniones actuales de maestros.

Por tanto, el contenido cultural de la escuela expresado en ideas, creencias y valores, sustentado en un universo simbólico, recreado por los sujetos a través de las relaciones sociales que construyen en el espacio escolar, permite acercarnos a

¹ Véase Alvarado, Ma. (2003). “La educación ‘secundaria’ femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX” en *Perfiles Educativos Vol. XXV, No. 102*. México: CESU-UNAM.

los significados² que los actores otorgan a las prácticas en las que participan; éstas se desarrollan en un contexto específico de manera que una misma acción puede tener connotaciones distintas, porque depende de la visión de los involucrados en dichos procesos.

2.2. Breve historia sobre el origen de los Consejos Técnicos Escolares en educación secundaria.

La premisa de este apartado es no ver la historia únicamente como acontecimientos del pasado, sino como procesos históricos que siguen hasta el presente. Coincido con Nicastro cuando dice “En última instancia, el presente es el tiempo del pasado, la historia es la historia del pasado. Es en el pasado donde se encuentran las certezas necesarias para explicar lo que ocurre en el presente y lo que ocurrirá en el futuro.” (Nicastro: 1997: 31).

Es decir, ver el pasado por el pasado mismo no es el objetivo, por tanto he seleccionado aquellos acontecimientos que nos dicen algo sobre las situaciones actuales de las reuniones escolares de maestros, mensajes del pasado como propios de los problemas que estamos viviendo actualmente. Con este propósito intenté trazar una línea socio histórica, a manera de mapa conceptual, sobre el origen y evolución de las reuniones de maestros en educación secundaria general en México, desde la década de los veinte del siglo pasado hasta la nueva propuesta curricular para educación secundaria en 2006. (Véase Anexo No. 4).

Teniendo presente que no existen cortes verticales de periodización, donde cada proyecto educativo quede perfectamente delimitado y uno supiera su principio y fin. Naturalmente esto no es así, la realidad es mucho más compleja, y lo que se da es un entretendido entre lo viejo y lo nuevo, entre lo moderno y lo tradicional, proyectos sobrepuestos que se entrelazan y donde el tiempo de apropiación de la nueva propuesta es largo antes de que se integre realmente a la cultura magisterial.

² “Buscar los significados es acercarse a la particularidad de los actores de las instituciones educativas, pero es, ante todo, incorporarse en el mundo de la subjetividad, de los significados de las acciones particulares que diariamente se construyen en las escuelas. La subjetividad y todo lo que implica, es decir, significado, interacciones, tradiciones, ideas, entre otros, no se presentan a simple vista, sino que están ocultos (...) son la esencia de la *vida cotidiana*.” (Piña, 2002: 11).

2.2.1. Al principio las juntas de educación eran organizaciones de los pueblos, no de las escuelas.

Las Juntas de Educación (1924) y los Comités de Educación (1927) tuvieron un papel central durante los procesos de implantación de la escuela rural federal en las comunidades campesinas hasta finales de los años treinta cuando surgen las Sociedades de Padres de Familia, éstas últimas organizaciones dependientes de la escuela y no del pueblo, constituidas a iniciativa de los maestros y con los padres de los alumnos, a quienes se convocaba a apoyar directamente a la escuela, sin pasar por las autoridades municipales o locales.

A lo largo de los años veinte y treinta del siglo pasado, las juntas y comités de educación escolares estaban “integradas por personas de la localidad a las que la Secretaría de Educación Pública (SEP) investía como representación civil de sus intereses, responsabilizándolas del fomento educativo de la escuela y de la comunidad, estas formas de asociación constituían un componente central en el modelo pedagógico que impulsaba la escuela federal. Por una parte, debían participar directamente en la gestión de la escuela y de sus distintos espacios (*aulas, parcelas, talleres, anexos pecuarios, etc.*), depositándose en ellas aspectos decisivos del progreso material del dispositivo pedagógico de la acción. Por la otra, en tanto formas asociativas, su ejercicio debía promover la modernización local de los procesos de participación social.” (Alfonseca, 2005: 64).

Estas asociaciones estuvieron en el centro de la mayoría de las tramas jurisdiccionales sobre uso de la parcela escolar, uso de los bienes producidos por anexos, uso del espacio comunitario por parte de la escuela, etcétera. Como gestores locales las juntas y los comités se vieron plenamente constituidos como actores micropolíticos en el juego de poderes e intereses que implicó la implantación del proyecto pedagógico de la acción. Sin embargo, como bien dice Rockwell (1996) poco a poco la concentración de la gestión escolar en los aparatos gubernamentales le restó a los ayuntamientos control sobre las escuelas, en particular durante el período de la Educación Socialista que coincidió con una intensa transferencia de las escuelas hacia la federación.

Así, los municipios perdieron legalmente ciertas funciones, tales como la posibilidad de proponer y de remover a los maestros a cargo de las escuelas. No obstante los vecinos y las organizaciones locales que se formaron después de la revolución continuaron ejerciendo presión sobre los planteles. Para ello hacían valer derechos heredados desde el siglo anterior, toda vez que las comunidades, lejos de ser simples receptores de una acción diseñada desde el centro del estado o del país, fueron siempre sujetos activos en la construcción de las escuelas (*Rockwell, 1996: 149*).

Recientemente, esta forma de vincular a la escuela con la comunidad, tratando de promover la participación social a través de los consejos es una idea que se ha intentado revivir con el ANMEB pero no en los hechos, sólo existen en papel y no ha podido concretarse en los planteles. Los Consejos de Participación Social en la Educación se establecen a partir de 1993, con la promulgación de la Ley General de Educación³. Sin embargo, a más de diez años de haberse establecido en la ley, se dice que éstos o no existen o no operan en la práctica (*Sandoval, 2000; Benavides, 2003; Flores Crespo, 2006*).

2.2.2. Los primeros años: juntas y colegios de maestros.

A dos años de estar funcionando la secundaria y al término del gobierno de Plutarco Elías Calles, la SEP llevó a cabo, en 1928 una Asamblea Nacional para estudiar los problemas relacionados con la educación posterior a la primaria, con el propósito de definir objetivos, precisar orientaciones, unificar criterios de organización y funcionamiento de acuerdo con las tendencias de enseñanza en boga en aquel momento;⁴ pero sobre todo, aunque no se decía explícitamente, para garantizar el

³ No obstante, es hasta julio de 2000, con el Acuerdo Secretarial No. 280 que se establecen los Lineamientos Generales a los que se supone se ajustarían la constitución y el funcionamiento de dichos consejos (estatales, municipales y escolares).

⁴ En México durante el período presidencial de Plutarco Elías Calles se inició una reforma educativa inspirada en las ideas de John Dewey, bajo la conducción de Moisés Sáenz y otros intelectuales como Rafael Ramírez. La Secretaría de Educación Pública introdujo la técnica de aprender haciendo como un medio para la inculcación de hábitos de trabajo, procurando que la enseñanza tuviese un acercamiento a las necesidades de la gente, una relación directa con la economía y así fortalecer la capacidad productiva. En el caso de los adolescentes éstos debían recibir de la escuela secundaria una preparación general para la vida, es decir un conjunto de conocimientos y habilidades inmediatamente aprovechables.

control de la SEP sobre las secundarias de todo el país, ante la urgencia de expedir la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria Federal (Loyo, 2002: 7).

En esta Asamblea Nacional se abordaron, entre otros temas, asuntos relacionados con las juntas escolares de profesores. Situación indispensable toda vez que las clases en secundaria no estaban a cargo -como en la primaria- de un solo maestro, sino de varios profesores, que debían ponerse de acuerdo para coordinar los distintos aspectos del trabajo pedagógico.⁵ Se menciona por ejemplo la realización de frecuentes juntas entre el personal docente de planta y el director, para discutir asuntos de organización, de técnica de enseñanza, de administración para fijar criterios de inscripciones, exámenes, horarios; así como comunicados con padres de familia relacionados con problemas de conducta y disciplina de los alumnos (SEP, 1929: 198).

Por ser las secundarias instituciones nuevas a principios del siglo pasado y por estar sujetas en su régimen anterior a frecuentes rectificaciones, la estrategia seguida por la SEP fue la necesidad de reunir en un solo cuerpo, las disposiciones que sirvieran de norma para el funcionamiento de este nivel educativo. Es así como en 1933 entra en vigor el primer Reglamento para Escuelas Secundarias, que de acuerdo con el Departamento de Enseñanza Secundaria de la época *“no se trata de un ordenamiento teórico y por consiguiente ajeno a la vida de las instituciones, es la expresión de lo hecho y lo que la experiencia ha demostrado que es indispensable para el buen funcionamiento de los planteles...”* (SEP, 1933a: 190).

Dicho documento fundacional fue elaborado por un grupo de directores de escuela en servicio e inspiró la creación de los colegios de maestros, las juntas de profesores y los primeros consejos consultivos; figuras que han sido retomadas con posterioridad en el marco normativo de secundaria como órganos claves para el gobierno y funcionamiento de las escuelas.

⁵ Dado el mayor número y heterogeneidad del personal docente que conformaba una secundaria en esa época comparada con el nivel primaria, se hacía necesario la existencia de acuerdos mínimos –a través de juntas escolares- para coordinar el trabajo de los maestros de planta (con tres categorías) quienes además de atender labores docentes conformaban un Cuerpo Técnico Consultivo y fungían como jefes de clase desempeñando funciones de coordinación y supervisión de apoyo al director; profesor bibliotecario; maestros que sólo permanecían en la escuela una parte de tiempo lectivo y ayudantes de clase experimentales (SEP, 1933b: 4).

. **Los Colegios de Maestros** tienen por objeto procurar que sus miembros aumenten sus conocimientos y mejoren constantemente sus métodos de trabajo. Están integrados por todos los maestros de una misma asignatura en las escuelas secundarias y pueden organizar cursos de perfeccionamiento, conferencias, estudios de investigación y presentar iniciativas al Departamento de Enseñanza Secundaria.

. **Las Juntas de Profesores** tendrán por objeto la unificación del personal docente para fines de mejoramiento del trabajo. Habrá de dos clases: juntas parciales celebradas por grupos de maestros con carácter de comisiones técnicas o administrativas y juntas generales que se desarrollarán con la asistencia de la mayoría de los maestros.

. **Los Consejos Consultivos** estarán constituidos en cada escuela por el director, el subdirector secretario, el profesor bibliotecario y los profesores de planta de las tres categorías. Entre sus deberes y atribuciones está el conocer y resolver todos los problemas técnicos y administrativos interiores sobre los cuales la dirección de la escuela solicite estudio y opinión. (SEP, 1933b: 14-17).

Tanto en los Colegios de Maestros como en los Consejos Consultivos quien convoca y preside las reuniones es el director de la escuela -quien también funge como presidente y cuenta con voto de calidad- las sesiones se celebran mensualmente y nunca se prolongan por más de dos horas. Cuando a juicio del director las resoluciones tomadas son de trascendencia, éstas no pueden ponerse en práctica sin previa autorización del jefe del departamento, el trabajo escolar se organiza a través de comisiones con objetivos muy diversos. Entre los asuntos tratados destacan los temas relacionados con la indisciplina de los alumnos y la estimación de su aprovechamiento. En síntesis se trata de rasgos particulares, que han venido constituyéndose en elementos de identidad de la secundaria, tendencias inerciales sobre las cuales se engarzan discursos presentes.

Llama la atención que dichos órganos funcionaban como organismos consultivos -en lo que se refiere a la elaboración de planes y programas de estudio, métodos y procedimientos de enseñanza, elección de libros de texto- con el objetivo de formular propuestas a la SEP. Así por ejemplo se menciona que:

Al comenzar el año escolar de 1933, el Departamento de Enseñanza Secundaria convocó a los Colegios de cada asignatura y les entregó los proyectos de programas, que habían sido formulados por comisiones nombradas al efecto, a fin de que se sirvieran presentar las objeciones que les parecieran pertinentes y durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo; las modificaciones presentadas fueron

estudiadas y discutidas en un ambiente de franca cooperación por la jefa del departamento y los colegios reunidos en pleno, en numerosas y a veces arduas sesiones. (SEP, 1933a: 191).

La labor se ha completado mediante una serie de juntas parciales en las que los maestros de mayor experiencia han explicado el espíritu de los programas, la interpretación, aplicación y coordinación de los mismos y aun los métodos más apropiados en cada aspecto de la enseñanza. Estas juntas, en las que se reúnen los profesores de una sola materia o de materias afines, han mejorado mucho el contenido de la información que se ministra a los escolares, los ejercicios ligados con ella, los trabajos de laboratorio, etcétera, dando cierta unidad al trabajo. (SEP, 1925: 397).

Las citas anteriores, contrastan con lo que sucede hoy en día donde las decisiones sobre contenido curricular le son abstraídas a la esfera de responsabilidad de la escuela y por tanto dejan de ser motivo de planeación pedagógica al interior de los colegios de profesores, a pesar de que el currículum es uno de los condicionantes más importantes de las prácticas de enseñanza. Los profesores no tienen poder real de decisión sobre su materia de trabajo, los programas, materiales, calendarios, horarios y en general toda la organización escolar es decidida por las oficinas centrales de la SEP. Por ejemplo: en secundaria: las escuelas no pueden decidir de manera independiente si las sesiones de clase duran cincuenta minutos o bien si pueden ser organizadas de cualquier otra manera para cumplir el total de horas por asignatura.

2.2.3. La creación de los consejos escolares por plantel.

Durante la época de la educación socialista (1934-1940) tuvieron lugar una serie de acciones que contribuyeron a darle una identidad propia al nivel secundaria, desligándolo de la educación superior como mecanismo de pasaje a la universidad y más bien orientado hacia una formación general para la vida y más directamente hacia el trabajo.⁶

⁶ Ley Reglamentaria del Artículo 3o. Constitucional sobre Escuelas Particulares, Primarias, Secundarias y Normales 1934; Decreto que reglamenta las atribuciones del Estado en materia de enseñanza secundaria 1935; Creación del Consejo Consultivo del Departamento de Enseñanza Secundaria 1937 y Reglamento para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos 1938.

En el periódico *El Maestro Rural*, en 1935, Lázaro Cárdenas comentaba que: “La esencia de la educación socialista consiste en subrayar más el punto de vista social que el individual”. Continuaba diciendo que a los agricultores, artesanos y obreros se les impartiría una “enseñanza práctica”, y que una de las materias “obligatorias para los maestros” sería el estudio de “los problemas locales”. En sus discursos, se refería a la necesidad de atender a los campesinos por medio de la educación socialista, a la importancia de la enseñanza tecnológica que llevaría a la producción, y al fomento del amor al trabajo como un deber social (*El Maestro Rural 1935, en Galván, 2006: 57*).

En esta etapa cardenista se fortalecieron una serie de órganos escolares que -con variaciones- siguen vigentes hoy en día en la estructura organizativa de la escuela secundaria (*Sandoval, 2000: 70*). Se trata de la conformación de colegios de profesores según su especialidad y de consejos consultivos, antecedentes ambos de lo que hoy se conoce como Academia Local de Especialidad y Consejo Técnico Escolar.⁷

Con la introducción de la educación socialista, se dispuso que se crearan consejos escolares en cada institución educativa -como una forma de vincular la escuela con la comunidad- cuyo funcionamiento pretendía atenuar la centralización de las atribuciones técnicas y administrativas gubernamentales, aceptando para ello la participación de los maestros, alumnos y padres de familia (*Meneses, 1991: 144*).

Lo anterior, sin desconocer la autoridad de directores e inspectores⁸ quienes eran nombrados directamente por la SEP y una de sus funciones esenciales era la de servir de enlace entre la ideología, el deseo de las autoridades más altas y la ejecución que de ese pensamiento hicieran los maestros. Parte importante de los

⁷ “Artículo 31. En cada escuela de educación secundaria funcionará un órgano de consulta y colaboración denominado Consejo Técnico Escolar, cuya función será auxiliar al director en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas trascendentes del plantel.” “Artículo 39. Dentro de cada escuela de educación secundaria se constituirá una Academia Local por cada especialidad o área de trabajo, para tratar exclusivamente los asuntos de carácter técnico pedagógico que sean sometidos a estudio y para proponer las iniciativas que a su juicio convengan al servicio” (*SEP, 1982. Acuerdo 98*).

⁸ Durante los años veinte se conformó uno de los puestos claves del sistema educativo, *el inspector de zona*, funcionario que respondía al gobernador, más que al director general, adquiriendo un poder propio considerable tanto en aspectos técnicos como administrativos con gran libertad de acción en sus respectivas localidades (*Rockwell, 1996: 58*).

discursos de los inspectores se centraba en la creación de centros de orientación pedagógica, donde mensualmente se trataban asuntos de “carácter pedagógico” relacionados con las diversas temáticas de la enseñanza socialista. En estos centros, y también durante los sábados culturales, se daba instrucciones sobre el funcionamiento de las organizaciones de carácter obrero y agrario que había en las comunidades (SEP, 1937).

Al respecto, Vázquez Vela, Secretario de Educación de la época afirmaba que los consejos consultivos sólo tendrían la función técnica de estudio de los problemas y de ningún modo facultades ejecutivas que podrían atentar contra la autoridad del ramo (*El Universal*, 15 de marzo de 1936).

Sin embargo, la creación de estos espacios no era una idea novedosa, toda vez que ya existía desde 1929 un Consejo Técnico en la Escuela Nacional de Maestros -el cual estaba integrado por representantes del secretario de educación pública, profesores, alumnos, padres de familia y el director de la escuela- funcionaba como cuerpo consultivo para estudiar problemas relacionados con la organización del plantel, tales como planes de estudio, programas de materia, aprovechamiento de los alumnos, procedimientos administrativos y libros de texto. Asimismo, en los años treinta existió un Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal que desapareció hacia 1940, cuya función era cooperar con la SEP en la resolución de los problemas técnicos referentes a la enseñanza primaria y los relacionados con los intereses generales del respectivo magisterio.⁹

De igual forma, como ya se ha mencionado en educación secundaria desde 1933 el Reglamento para Escuelas Secundarias aprobado por el Secretario de Educación Narciso Bassols, ya hablaba de Colegios de Maestros, Consejos Consultivos y agrupaciones de padres y maestros.

Con la creación del Consejo Consultivo de Enseñanza Secundaria en 1937, la SEP formula un nuevo reglamento para las escuelas de este nivel educativo, mismo que introduce la figura de Consejo Escolar en cada plantel, el cual tenía

⁹ Véanse decretos para la organización del Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Maestros y el Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal. Diario Oficial 30 de noviembre de 1929.

como función conocer y resolver los problemas técnicos y administrativos del plantel.

Formado por el director y el subdirector secretario de cada escuela; un representante de cada una de las categorías de maestros que existan en el plantel; dos alumnos: una señorita y un varón por cada grado escolar; dos representantes: una mujer y un hombre, miembros de la Sociedad de Padres de Familia; un representante del personal administrativo; otro encargado del aseo y vigilancia, y, además en los establecimientos que la Federación sostiene en los estados, un representante de las organizaciones obreras y campesinas, y otro de las autoridades municipales. (*SEP, 1938: 114*).

Dicho consejo se encargaba de resolver los casos graves de indisciplina de los alumnos, así como de formular reglamentos internos y nombrar comisiones para la organización de las labores. También organizaba comités especiales de trabajo a través de campañas: alfabetizadoras, contra el alcoholismo, de combate contra las supersticiones, sobre cooperativas de consumo y producción, sobre la escuela socialista, etc. (*SEP, 1939; 80; Meneses, 1991: 117*).

En el mismo sentido se fortalecieron los colegios de maestros para coordinar el trabajo en las escuelas. Entre otras disposiciones, destaca el hecho de considerarlos órganos consultivos para el estudio de problemas específicos relativos a la enseñanza de su materia. Se conformaron los colegios de: matemáticas, físico-químicas, lengua y literatura españolas, formación y práctica socialista, histórico-geográficas, ciencias biológicas, lenguas extranjeras, dibujo constructivo, talleres y su tecnología (*SEP, 1939: 82*).

Es decir, a la simple lectura de la norma parecería que todo estaba previsto y que dirigir una escuela era sólo verificar que la normatividad se cumpliera, se creía que era posible mejorar la educación con nuevas regulaciones, independientemente de los contextos: los directores y los maestros serían buenos si recibían las instrucciones correctas.¹⁰

Al respecto Julia (1995), nos previene afirmando que “es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico

¹⁰ Como ejemplo véase el documento propuesto por la Subsecretaría de Educación Básica (2005b) Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las entidades Federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria.

de la historia escolar.” Aconseja superar la tendencia a basar los estudios en documentos normativos, convencidos de la existencia de una escuela todopoderosa, incapaces de distinguir entre propósitos intrínsecos a las propuestas educativas y los resultados de su puesta en práctica. Por esta razón, insiste en volver la mirada *“al funcionamiento interno de la escuela”* (Julia, 1995: 132-133).

No obstante en México, afirma Rockwell (2002: 212), las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo y esto tiende a alejarnos de la cultura escolar. De ahí la importancia de encontrar formas de leer los documentos del pasado que tomen en cuenta el entrelazamiento entre la norma educativa y las prácticas culturales de la escuela, toda vez que las adaptaciones de las instituciones y la mentalidad de los sujetos no son simples efectos automáticos de las transformaciones legales.¹¹

2.3. Dos tradiciones de larga duración en secundaria: la disciplina y los exámenes.

La vida escolar esta llena de rituales, desde aquellos muy estructurados como las ceremonias cívicas, los festivales, los concursos o festejos de aniversario de la escuela; los ritos de paso contenidos en el inicio y fin de los ciclos escolares; hasta prácticas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano, como son: las formaciones, la entrada o salida de los alumnos al plantel, el recreo, la organización del tiempo escolar, el uso del uniforme, la aplicación de exámenes, la implementación de medidas disciplinarias, entre otras.

Los docentes son los encargados de esa transmisión y juegan un papel esencial en el desarrollo de dichas prácticas, que en la mayoría de los casos, se producen de un modo rutinario, tradicional e inconsciente. Los profesores como responsables institucionales de la educación, no sólo son reproductores de un sistema simbólico, sino que han sido partícipes históricos de su construcción. Como

¹¹ “Es usual referir la educación pública en nuestro país al marco legal que la rige, y ligar el análisis de las reformas a la legislación que redefine las normas del servicio educativo. Sin embargo las leyes no son simples representaciones de la realidad escolar del periodo de su vigencia, aunque pueden reflejar, tangencialmente, las preocupaciones y pugnas coyunturales. Las leyes son textos insertos en una historia social. Estudiar esta historia social implica indagar cómo se generaron las leyes por determinados grupos, imaginar cómo se legitimaron y recibieron coyunturas políticas precisas, y observar cómo se utilizaron para normar o reformar instituciones vivas, como las escuelas.” (Rockwell, 1996:79).

lo afirma Tirzo “La educación actual funciona como un sistema... simbólico, que finalmente funciona como un espacio en el que se ponen en práctica acciones rituales que reavivan mitos culturales e identitarios de la sociedad mexicana.” (Tirzo, 2007: 14).

Muchas de estas acciones, son producto de decisiones de poder para disminuir el desorden y acomodar a los sujetos a normas preestablecidas. Se trata de rutinas cotidianas que los van estructurando, y les incorporan las virtudes y los atributos necesarios para convertirlos en “hombres de bien”, que puedan integrarse en la sociedad. Por ejemplo, los uniformes escolares surgieron como parte de técnicas disciplinarias en la historia cultural de la escolarización, diseñados para jerarquizar y normalizar a la población estudiantil. Hoy en día, es una tradición en nuestras escuelas y común escuchar a los directores decir, que *“el uniforme impone a quien lo lleve la obligación de comportarse bien, de modo apropiado y respetuoso, aún estando fuera de la escuela.”*

En relación con el ejercicio del poder en la institución escolar, Anzaldúa (2004) afirma que existe una serie de elementos comunes, que hacen posible reconocer la existencia de un dispositivo pedagógico que impacta en la constitución del docente de educación básica y en su modelamiento. Apoyado en Foucault concibe al dispositivo pedagógico como:

El conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas. (*Idem: 56*).

En este contexto, dicho dispositivo se caracteriza por establecer clasificaciones jerarquizadas que marcan relaciones y pautas de ejercicio del poder, a través de discursos que transmiten saberes, así como normas y rituales que establecen relaciones de poder, tales como: obediencia al maestro, disciplina férrea en el salón de clase, aplicación de castigos, vigilancia a través de reglamentos rigurosos, etcétera.

Con base en planteamiento de Anzaldúa (2004) es posible afirmar que el personal docente de la secundaria analizada, actúa de acuerdo con las significaciones, discursos, rituales y tradiciones; que conlleva ocupar el lugar de maestro y por tanto resulta natural que conciba la disciplina y los exámenes como condición necesaria para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el medio para mejorar el aprovechamiento escolar del alumno. A continuación ofrezco algunos testimonios dignos de ser analizados:

[...] la buena disciplina empieza desde el control del alumno en la puerta de entrada a la escuela: uniforme, corte de cabello, credencial, puntualidad, etc.; si no podemos poner orden ahí menos aquí adentro. (E9-28).

Como buenos mexicanos estamos acostumbrados a que nos vigilen... una de las comisiones que son pilares para que la escuela funcione bien es la vigilancia de la disciplina, si estamos mal en eso, estaremos mal en otras cosas, ya que la disciplina es la base. (E4/18-19).

Talleres para la elaboración de reactivos y pruebas pedagógicas, constituye una prioridad entre la planta docente de la escuela. (*Proyecto Escolar 2007-2008*).

En una ficha de trabajo se lleva el seguimiento de dos aspectos principales: el aprovechamiento académico y la disciplina del alumno, en ella los profesores dan un reporte semanal y se le entrega el día lunes a los padres de familia. (*Formato de seguimiento de alumnos con bajo aprovechamiento y problemas de conducta*).

Por lo que toca a la idea de larga duración observamos que en la escuela hay situaciones que parecen ser atemporales o permanentes (*la evaluación mediante exámenes y la vigilancia por igual a maestros y alumnos*) lo que “obliga a observar continuidades -elementos, signos, objetos, prácticas- producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presentes en las aulas que formamos actualmente.” (Rockwell, 2000: 17).

2.3.1. La disciplina.

Conviene recordar que el proyecto fundacional de la escuela secundaria mexicana, vio la luz en medio de conflictos estudiantiles y políticos que condicionaron su orientación inicial. Las autoridades no ocultaron el doble propósito que los llevó a

que el control de la secundaria quedara en manos de la SEP: por un lado democratizar la enseñanza, y por el otro, debilitar a la preparatoria, que se había convertido en una enorme molestia para el gobierno, por los graves vicios disciplinarios en que habían caído los alumnos del ciclo secundario, cuando éste formaba parte de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Las autoridades, reiteradamente hicieron ver que la disciplina era una meta prioritaria y por tanto, fue motivo de seria preocupación, hallar fórmulas disciplinarias capaces de canalizar las energías juveniles y de encauzarlas por senderos de orden y trabajo. En los informes de la SEP de los años 1927-1928, un problema referido con frecuencia es lo relacionado con la indisciplina en la escuela secundaria, cuyos alumnos eran procedentes en su mayor parte de la ENP. Puig Casauranc, Secretario de Educación de la época, al referirse a los estudiantes, afirmaba que éstos “llegaron a nuestras manos, con la vieja tradición del desorden y el escándalo” (SEP, 1928: 179). Al respecto, el postulado general fue que: “ningún joven ingresará en las escuelas secundarias si antes no contraía el compromiso, aceptado expresamente por los padres o tutores, de cumplir estrictamente con sus deberes...” (SEP, 1925: 406).

Se esperaba que con las actividades extraescolares y el buen empleo del tiempo libre disminuyeran los motivos de desorden; los jóvenes deberían dedicar las mañanas a las clases académicas y las tardes a trabajos de taller o de índole vocacional (*situación un tanto parecida al actual enfoque del Programa de Escuelas de Tiempo Completo*). Para mantenerlos ocupados, “se les recetaron a la manera de los *high schools* del país vecino, buenas dosis de deportes, excursiones, y clubes de toda índole: literarios, musicales, de arte dramático, de acción cívica, social y escolar” (Loyo, 1999: 232).

Sin embargo, las escuelas carecían -al igual que una importante cantidad de planteles actualmente-¹² de los espacios físicos necesarios para que la comunidad escolar realizara actividades deportivas, cívicas y de esparcimiento.

¹² Véase INEE, 2006. *Infraestructura Física y Equipamiento de las Escuelas Primarias y Secundarias de México*.

Esta constante actividad garantizaba una estrecha vigilancia e impedía cualquier “asociación independiente”, que pudiera propiciar algún brote indisciplinario. Según Engracia Loyo (1999: 232-233) esto se reforzaba con medidas que ocupaban varias páginas del proyecto, y daban la impresión de que dentro de las escuelas se organizaba un perfecto sistema policíaco con espías y represores.

De acuerdo con la Memoria de la SEP (1924-1928) correspondiente al periodo del Presidente Calles, las principales medidas tomadas en las escuelas, fueron: los maestros formaron un frente único en todo lo referente a normas de conducta, clasificación de alumnos, suspensión de estudiantes irregulares; adopción de métodos administrativos y de control, que permitían localizar rápidamente al alumno en cualquier momento con el objeto de puntualizar responsabilidades y señalar en caso necesario, las sanciones correspondientes. Se tenía al día el registro de notas de conducta, puntualidad y aplicación; se asignaron excesivas tareas para realizarse fuera de las horas lectivas y se hizo uso de la biblioteca como factor disciplinario (SEP, 1925: 407-408).

Las autoridades de la época esperaban así evitar la contravención a los reglamentos disciplinarios, los cuales constituían un poder omnipotente de los adultos (*padres, profesores, directivos y prefectos.*) sobre los alumnos quienes tenían más deberes y responsabilidades que derechos y capacidades. Tal como lo afirma Sandoval (2000), este tipo de prácticas permanece vigente -con diversos matices- a través de los reglamentos o guías disciplinarias de cada plantel, los cuales son aprobadas en sesión de CTE y en general se caracterizan por ser una enunciación larga de obligaciones del alumno, inclusive también para los padres, acompañada de sanciones que van desde la amonestación verbal y/o escrita, la suspensión de clases y en casos extremos la separación definitiva de la escuela a pesar de que la norma actual establece que “los alumnos no podrán ser expulsados por ningún motivo del plantel” (SEP, 2006: 8).

Según el criterio de las autoridades, en los primeros años de fundación de la secundaria mexicana, un sistema de puntos negativos o positivos sería, a su manera de ver, una especie de capital moral y aliciente para que los alumnos abandonaran malos hábitos. Si nada de esto funcionaba, se recurriría a medidas

drásticas como la expulsión definitiva. Para no dejar dudas sobre la seriedad de estas disposiciones, diariamente se enviaba a los hogares notas para tener a los padres al tanto de los retardos, las faltas de asistencias y demás detalles (Loyo, 1999: 233). La cita siguiente recuerda aquel ambiente:

Uno de los deberes y atribuciones de los Consejos Consultivos es que:

- Al finalizar el año, discutir y resolver acerca de la conveniencia de que se reinscriban aquellos alumnos que por sus antecedentes escolares no deban ser admitidos nuevamente en virtud de constituir un peligro para la buena marcha del plantel.

Una de las sanciones mayores era la siguiente:

- Expulsión definitiva del plantel; previo acuerdo del Consejo Consultivo y autorización del Departamento de Enseñanza Secundaria. Esta pena podrá llegar hasta la comunicación por circular a todas las escuelas del sistema (SEP, 1933b: 17, 20).

2.3.1.1. La disciplina en el contexto presente.

Si las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los “más grandes”, actualmente esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. El adolescente hoy en día, tiende a considerar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores.

No obstante, en los reglamentos escolares siguen apareciendo afirmaciones como la siguiente: *“Como alumno respetaré y acataré las indicaciones que reciba de cualquier adulto del plantel, de lo contrario, me haré acreedor a una sanción, llamada de atención, reporte en la libreta de control y citatorio para enterar a mis padres o tutores.”*

La disciplina, como un punto constitutivo de la conformación de la escuela secundaria es recurrente en el discurso que conforma a sus sujetos educativos, así como, al resto de sus actores. Un espacio ritual, donde es tratado fervientemente este aspecto, son las reuniones de CTE donde se pide la participación de todos los involucrados en la institución. Las siguientes son algunas frases que lo ejemplifican:

“Creo que ha llegado el momento de que todos nos unamos a un objetivo común para corregir el problema de la indisciplina [...] necesito que me echen la mano.” “Tenemos que unirnos maestros, ante las faltas de respeto hacia nosotros por parte del alumnado” “[...] todos

estamos en este barco y de alguna manera debemos auxiliarnos para sacar adelante los problemas de indisciplina y reprobación.”

Las concepciones sobre la disciplina son muy variadas, de igual forma lo son, las diversas maneras de transmitirla. En la secundaria de referencia, los alumnos están obligados a portar su credencial como gafete durante su estancia en la escuela y presentarla cuantas veces se le solicite; en horas de clase su obligación es permanecer dentro del aula -aún en ausencia del profesor- sólo pueden salir del salón de clase portando una tarjeta de circulación; durante el descanso está prohibido permanecer en los pasillos y salones, así como, estar a solas con algún compañero en cualquier área de la escuela. La credencial evita a los alumnos la oportunidad de proporcionar un nombre diferente al suyo cuando sean sancionados; de igual manera se requiere para “señalar” a los alumnos que ocasionen mayores problemas: *“vamos a señalarlos, le pediremos a orientación que los detecte para poder, con fundamento, decirle a nuestro alumno ya no nos conviene que estés aquí por esto, y por esto otro [...]”* (R8-5).

Otra estrategia de control es dejar salir a los alumnos del salón de clase sólo en determinados horarios y por cuestiones estrictamente necesarias, se ocupa al personal que los asiste para vigilarlos, por ejemplo, los jóvenes que hacen su servicio social en la institución. En términos generales, las reglas disciplinarias ante las cuales los alumnos expresan mayor conformidad son las relativas a la relación con las autoridades (*respeto y obediencia*) así como, cuidar el mobiliario escolar: *“Yo me comprometo a respetar a todos mis maestros y compañeros y mejorar mi comportamiento en clase [...]”* Por el contrario, las reglas de mayor rechazo se refieren a las regulaciones del espacio: quedarse en el salón en horas libres y las propias del cuerpo: no pintarse y usar el cabello corto. Un alumno lo expresa así abiertamente:

Lo que pienso de la persona que está en Trabajo Social es que la verdad cuando no traemos el uniforme o algo que no sea del uniforme no nos deja entrar, parece que no quiere que vengamos a la escuela y la verdad pienso que es una inmadura [...] yo no estudio más trayendo el pelo corto. (R21/5-6).

2.3.1.2. Situaciones que propician y combaten la indisciplina.

Dentro de los salones de clases, es común que se genere el desorden cuando se escucha el sonido del timbre entre clases, los muchachos se relajan, algunos aprovechan para salir, *“esto no lo toma en cuenta ni el maestro que sale ni el que entra.”* Otro tipo de situaciones que se propician en los espacios externos como las escaleras de los salones más alejados son los noviazgos, el fumar, el pintar las paredes de los baños y otros lugares solitarios; son acciones que a pesar de que los alumnos procuran ocultar se evidencian, y esto es aún más al caer la tarde, momento en que los estudiantes empiezan a circular sin tarjeta. Una de las maestras comenta al respecto:

[...] que están un poquito desatados o yo estoy anticuada o dentro de las escuelas se permite ya los noviazgos, simplemente están haciendo cartas de amor [...] donde quiera hay muchas parejas que salen de un grupo a otro, cuando ya se están besando por la escalera, por aquí, por allá arrinconados. Entonces, o yo estoy anticuada o eso ya está permitido, mi pregunta es ¿qué se va a hacer? (R5- 29).

También se atribuye a esta situación de indisciplina, que en cada grupo existen *“líderes”*, es decir, jóvenes que incitan al resto del grupo a generar resistencia, anteriormente hubiese sido inconcebible la permanencia de éstos en la institución, hoy más que por la *“suspensión”*, se ha optado por saber cuál es su situación, el por qué de su actitud irreverente. Como ya se había mencionado, el cambiar a los *“líderes”* de grupo es una estrategia para apartar a estos jóvenes intranquilos de aquellos que los siguen en sus inquietudes, aunque a veces, para algunos de estos alumnos estas situaciones resultan aún más perjudiciales como lo refiere el siguiente comentario:

[...] *en este grupo me reprueba, me reprueba dos y hasta tres materia, en el grupo anterior él era el líder y movía el grupo a su antojo, con una facilidad coqueteaba con las niñas y les daba el avión, ahora cuando mucho viene un día a la semana y dice yo estoy por encima de los demás, cualquier cosa que me pidan yo lo puedo hacer mejor y entonces me dedico a echar relajo y cuando ya la veo cerquita entonces me pongo a trabajar [...] lo que él no sabe es que la mayoría de sus compañeros son de USAER. (E17-6).*

Existen medidas prácticas para mantener el control de los jóvenes, como el recoger mochilas para que los padres perciban que sus hijos han sido sancionados, otras son más comprometidas, ya que algunos docentes consideran que el acercarse a los jóvenes desde una postura que les proporcione comprensión es una buena estrategia de beneficio común, a veces esta acción resulta benéfica, aunque no es así en todos los casos: *“en clase el muchacho no trae el libro, dice que se le perdió, que se lo robaron, que no le entregaron libro; se lo regalé y aún así se le olvida; realmente son malos hábitos que tienen desde la primaria [...]”* (R2-83). Sin embargo, otras veces estas actitudes de aliento han resultado más que pertinentes: *“hace como dos meses Evelin llega, y le recojo la mochila y mañana quiero [...] es que ya estoy harta, y se puso a llorar, y explotó [...] si no voy y la apapacho, y la tranquilizo aunque sea un poquito, la hubiéramos encontrado muerta.* (R2-2).

En cuanto a la violencia de los alumnos, una de las maestras argumenta que ésta es propiciada por los mismos docentes, es decir, por las actitudes que toman ante ellos *“son violentos porque nos ven violentos, nos ven violentos dentro del aula y ellos no van a modificar, no vamos a resolver los problemas si nosotros no modificamos nuestra actitud.”* Por otra parte, habrá otros sujetos que manifiesten su total disgusto ante una actividad que al parecer no da los resultados esperados, he aquí el siguiente testimonio que delata esta concepción:

Yo expreso mi preocupación por lo que pasa en los grupos de primer grado, yo recibo una respuesta que para mí, es vergonzosa pero que les voy a compartir por todo lo que significa maestros: ¿qué se puede hacer si son basura? Están perdidos esos niños son basura, sí lo escuché maestros de una persona que [...] y no una, ni dos veces yo hasta ahora lo comento por lo delicado de la expresión, yo creo que esos adolescentes más allá de ser escombros humanos, más allá de ser basura, deberían de significar para todos nosotros y en especial para aquella persona que se expresó de esa manera de ellos la oportunidad, la búsqueda de la equidad para atenderlos porque ese es nuestro reto. (R2/75-76).

La reasignación del espacio, también se contempla dentro de estas medidas de control, por ejemplo, cambiar a los grupos más indisciplinados a salones que por su ubicación puedan estar mejor vigilados por prefectos y directivos o hacer un diagrama que ilustre la forma en que deben sentarse los jóvenes en su salón:

Como tenemos pocos alumnos, hay que sentarlos en las bancas utilizando una sí y otra no, que el asesor diseñe un diagrama y se lo entregue a Red Escolar para que todos queden con el mismo esquema y vamos a pegarlo a un lado del pizarrón, de tal manera que siempre que llegue un maestro sólo tiene que observar el diagrama el cual está organizado alfabéticamente y reportará fácilmente las inasistencias cada hora [...] (R2-34).

De igual manera, los disturbios se han manifestado mucho más allá de los muros escolares entrelazándose con los de otras escuelas cercanas, propiciando revueltas en las esquinas de las calles o como ya se había mencionado en el capítulo anterior, también en el transporte escolar como escenario de los mismos, he aquí un ejemplo:

Curiosamente los alumnos de primer grado los que empezaron a detonar problemas no tan sólo al interior de la escuela sino que estos problemas se reflejaron inclusive con unos alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 35 y en presencia de algunos padres de familia, incluidos algunos representantes de la Asociación de Padres. Se solicita que los chóferes de este servicio, generen una especie de reglamento que les permita mantener un control entre sus usuarios [...] (R2-60).

Más allá de la indisciplina de los alumnos, en las reuniones de CTE también salen a relucir aquellas actitudes de maestros que caen en actos de indisciplina, por lo cual, se les compara con los mismos alumnos. Se mencionan situaciones muy elementales como la impuntualidad; no poner atención de lo que se dice; hacer otras actividades que no corresponden a la junta; no portar la credencial; no esperar al siguiente maestro antes de salir del salón; levantar demasiado el tono de voz a los alumnos y no permanecer en la escuela para vigilarlos durante el recreo.

Un punto a destacar es, que los maestros hacen caso omiso al percatarse de la indisciplina de los jóvenes, así como no manifestar sus opiniones cuando están en desacuerdo, tal vez, por *“no meterse en problemas, es lo más fácil.”* Otra vertiente es que algunos docentes no aceptan llamadas de atención y responden con actos en contra de los alumnos, otros más optan por aguantar, solapar. Se puntualiza que algunos no tratan de controlar al grupo, y delegan esta responsabilidad a los que supuestamente deben tenerla, a veces, por cuestiones insignificantes.

Cuando los maestros no se encuentran en sus grupos, porque tienen una comisión o porque deben asistir a capacitaciones, propicia momentos muy difíciles en cuanto a indisciplina. Esto se ha respondido con acciones como que los maestros anticipen el trabajo de los alumnos para las horas que no van a estar en la escuela y entreguen con anticipación el plan de clase de ese día.

Estos comentarios no sólo vienen de parte de los directivos, los maestros también los comparten; tan es así que diversos puntos de vista se expresan desde situaciones muy formales a otras más cotidianas. Sin embargo, si no se establecen acuerdos mínimos de cooperación entre el personal, comportamientos como ir al baño o atender un asunto en la dirección, generan un conflicto grave.

Apoyen todos los maestros que les dan a primer año que es parte de su educación, imagínense al presidente dando su informe, y permítanme voy al baño, es parte de su educación controlar esfínteres. Yo creo que restringir ese tipo de comportamientos sería muy bueno porque a veces no sale uno, salen dos o tres alumnos al mismo tiempo; se ponen de acuerdo y la niña del trece sale a la quinta hora, porque el niño del dieciséis también pide permiso, y se encuentran cosa muy curiosa [...] porque ya saben qué maestro los deja salir y qué maestro no. (R2- 82).

[...] hay una incongruencia, hay maestros que por no dar clase quieren estar en todo, entonces descuidan obviamente sus grupos y prefieren estar en la comisión de convivio del 14 de Febrero, del Día del Maestro, comisión de fotografía de la escuela, etcétera. 20 mil comisiones y los alumnos bien gracias y obviamente eso repercute en su aprovechamiento. (E47-6).

2.3.1.3. La disciplina desde diferentes perspectivas.

Las concepciones, ideas y creencias sobre la disciplina se han construido cultural e históricamente, pero son los actores quienes le dan significado a la misma. Como vimos en el apartado anterior, la indisciplina es concebida y controlada desde diferentes perspectivas. A veces, con diferencias verdaderamente radicales unas de otras, un ejemplo de esto es que algunos conciben los problemas más graves de la escuela secundaria en torno a la indisciplina, otros mencionan que ésta no existe: *“creo que no es un problema de conducta, es más bien la falta de motivación que se le da al alumno”*. Otras interpretaciones pretenden aclarar o tal vez, innovar el significado de la disciplina:

[...] tenemos un concepto erróneo de lo que es la disciplina una escuela a la que tu llegas y no ves a nadie en el patio, todo mundo callado y dices cuanto orden, no es cierto están bien reprimidos en las aulas. Si tiras una goma te levantan un reporte y hasta te suspenden y aquí no, creo que aquí se analiza un poquito más la cuestión de los alumnos [...] Y entonces no es la disciplina sino es la libertad que se les está dando a los alumnos, pero una libertad más guiada, más encaminada. (E8-13).

Otro ejemplo de lo anterior, es el papel del orientador en cuanto al manejo de la indisciplina, el cual cumple con cierto tipo de actividades que distan mucho de lo que debiera ser su verdadero papel, *“hace funciones de ministerio público y por más que tratas de que realicen la actividad que corresponde es muy difícil hacerlo cambiar [...] está castigando, reportando y corriendo a los alumnos.”* Para el orientador el problema de la escuela es la indisciplina, ya que *“el alumno está haciendo lo que quiere, porque no se le ha podido poner límites.”*

Desde el punto de vista de algunos docentes, los alumnos con bajo aprovechamiento escolar están relacionados con la indisciplina y otras consecuencias psicosociales *“el alumno no aprende porque es de un hogar desintegrado, porque está desnutrido, porque es un incumplido.”* Al respecto, los alumnos consideran que su desempeño y autocontrol en el aula está encaminado a las materias y actividades que les gustan y les disgustan, entre las que más les agradan están Biología y Geografía y de las que no, la constante es Matemáticas. De igual manera, la percepción que tienen de los profesores tiene mucho que ver con ese autocontrol, ya que después de que el maestro era una figura inmaculada, hoy los alumnos pueden expresar que algunos de ellos sólo llegan, se sientan a dictar, no hacen la clase interesante, y no les tienen respeto. A pesar de lo anterior, los jóvenes también reconocen la labor de lo que consideran un buen maestro, el cual, según ellos busca la manera de explicarles sin que *“se aburran”* o pierdan el interés, además de ser alguien *“respetuoso y tranquilo”*.

Enfrentarse y cuestionar a los maestros como en el siguiente caso, por aspectos meramente normativos, también es una situación de los tiempos modernos *¿Usted quién es para regresarme? ¿Usted quién es para decirme que tengo que venir bien uniformado?* (R7-22). Igualmente, la percepción de los padres de familia

hacia los docentes se ha transformado *“ya no es el profesional socialmente reconocido [...] hoy el maestro es concebido como el encargado de cubrir ciertos horarios para cuidar a los hijos.”* (E49-5).

Al respecto, el siguiente caso, de alguna manera, advierte a los maestros de llevar a cabo en su enseñanza una forma de proceder que equipare a los alumnos con ellos mismos, ya que han perdido la protección y el enaltecimiento social que alguna vez portaron:

[...] esta madre de familia resultó que es juez, y maestros, lo peor del caso no es eso nada más, sino que ya quedó el antecedente de la Escuela 78 ya que vinieron seis patrullas por la maestra, imagínense qué pensaron las personas que estaban afuera al ver todo lo que estaba pasando en la escuela, quieran o no esto le pega al turno vespertino. (R5-14).

Las diferencias generacionales también salen a la luz, *“cada vez los muchachos son más abiertos en comparación cuando nosotros estudiamos eran otros tiempos; los adolescentes han cambiado bastante son más rebeldes”* (E32-4). Anteriormente, el respeto hacia los adultos era incuestionable, hoy al parecer el respeto de los alumnos debe ser ganado por los profesores, los cuales, ya han habilitado formas según su personalidad *“ofreciendo cariño porque yo soy muy cariñosa con ellos [...] mi vida, oye corazón: métete a tu salón, entonces ellos sienten, como que uno les habla con cariño.”* (E48-6). Por el contrario, las faltas de respeto por parte de los alumnos son respuestas a las actitudes de algunos docentes:

Tal vez algunas maestras son muy groseras con los muchachos, les ponen apodos; si están jugando fútbol, simplemente los profesores les rajan las pelotas y lógico que el muchacho se molesta porque es su balón y así detallitos. Entonces les ponchan las llantas de sus coches, pero porque primero los maestros hacen cosas dentro de la escuela [...] (E2-3).

A pesar de los cambios en estas nuevas generaciones de alumnos, algunas viejas estructuras se conservan, son testimonios de elementos representados de distinta manera a la de antaño siguen vigentes, como lo son las relaciones de poder y la burocracia dentro de la institución:

Además hay problemas de maestros que nos están insultando a los alumnos y les llegan a pegar. Amenazar o faltar al respeto con insultos, humillaciones y son maestros protegidos por la dirección, los maestros que menos responden en el trabajo, son los más protegidos por el sindicato [...] (E44-9).

Otra que nos regaña mucho y hasta nos insulta es la maestra de Español, dice que somos unos inútiles, mocosos, retrasados mentales, sin cerebro, que nunca vamos a ser alguien en la vida, que no servimos, que nada más está aquí porque le pagan, no porque le guste estar con mocosos idiotitas, que por ella no enseñaba [...] no lo dice alterada, lo dice así como cualquier cosa [...] como si fuéramos sus amigos. Nadie le dice nada porque nos manda a orientación, y ahorita no nos podemos exponernos porque nos expulsan. Además, si le decimos a alguien, la maestra la va a agarrar contra nosotros [...] y sabemos que no le van a hacer nada [...] ¿para qué decimos? (R21-8).

Por su parte, los alumnos como participantes de una institución aprovechan los intersticios para hacerse presentes con acciones no aprobadas pero que se permiten *“nada más echamos relajo cuando no están los maestros, pero estando aquí los maestros sí nos comportamos bien, el Día del Amor y la Amistad hasta nos dan permiso de tener novio”*, al respecto el siguiente testimonio de una prefecta:

Maestros que van a servicio y llegan al grupo 20 minutos tarde, ese día tuve tres grupos sin maestro [...] y luego nos preguntamos porque los alumnos nos están rebasando, hay maestros dentro de los salones y los alumnos se salen corriendo, hay maestros que están calificando o revisando cuadernos y los alumnos jugando pelota, entonces pues, tu dices como le voy a decir al maestro: controla tu grupo [...] (R4-18).

Aunque no son constantes, también existen situaciones como el consumo de alcohol y drogas en la institución, aunque en este caso se hizo responsable a direcciones pasadas, *“una ocasión a un joven se le encontró drogado dentro de la escuela, pero fue cuando estaba el anterior director.”* (E29-5). Otras acciones se relacionan más con las faltas a la moral:

Se masturban cuando vienen en el camión [...] estaba con los pantalones abajo y el maestro subdirector no me dejará mentir porque él también lo vio y le hablaba al muchacho, me pude dar cuenta que estaba con aliento alcohólico el alumno [...] las alumnas de tercero me han comentado que es en el transporte en donde se consume la bebida ya que aquí no es posible que introduzcan el alcohol, ya que se les revisan las mochilas al entrar. (R6-31).

A pesar de los cambios sociales y culturales dentro de la escuela secundaria, directivos, maestros, padres de familia y alumnos tienen conocimiento de qué es lo que se debe y no se debe hacer, y hasta dónde están los límites de las acciones de cada uno de ellos, esto es, lo que al final los cohesiona socialmente en un contexto donde todos los puntos de vista parecieran diferir, es por ello que el director finalmente estructura el orden a través de diversos símbolos válidos, como es el caso de los siguientes carteles colocados a la entrada de la escuela:

A partir del próximo martes 28 los alumnos sin uniforme, sin credencial o señoritas maquilladas serán enviadas a prefectura por el profesor frente a grupo y prefectura enviará a la comisión correspondiente. (R4-11).

Alumno recuerda: cada inicio de mes se revisa corte de cabello, casquete corto, sin modismos. Atentamente la Comisión de Presentación y Aseo.

2.3.2. La tradición de los exámenes.

Al crearse la secundaria, los programas que se elaboraron contenían de manera clara los objetivos que se pretendían alcanzar en cada materia, así como especificaciones puntuales sobre la distribución de los conocimientos a lo largo del año escolar, lo que facilitó las nuevas formas de evaluar que empezaron a gestarse. Desde su fundación se realizaron mediciones mentales, de grupo e individuales, que permitirían ver quien tenía capacidades para la labor intelectual y quien no (Meneses, 1986: 603).

Hacia 1926, se abandonó la práctica de los exámenes orales ante un jurado compuesto por tres personas, o en forma escrita, mediante el desarrollo de uno o tres temas del índice del texto.¹³ Los exámenes orales ante un jurado que eran característicos de la preparatoria se abandonaron, adoptándose en su lugar,

¹³ Uno de los momentos más representativos de la vida escolar en el siglo XIX fueron los rituales que rodearon a los certámenes anuales que se realizaban con el propósito de evaluar los conocimientos alcanzados por los alumnos. (Padilla, 1999:104). En la época porfiriana, uno de los mecanismos tradicionales de control local era el examen público de fin de año. El examen era parte de la celebración de clausura del año escolar, un asunto de varios días, que incluía además un programa cultural y cívico. Era costumbre invitar a personajes o políticos ilustres, incluso al gobernador. Los integrantes del jurado aplicaban los exámenes en forma de interrogatorios orales o ejercicios escritos en cada materia. El director de la escuela no intervenía. El jurado otorgaba las calificaciones finales, y determinaba la promoción de los alumnos. El resultado era una evidencia importante para los vecinos de la eficacia de sus maestros. (Rockwell, 1996:172).

"cuestionarios de nuevo tipo cuyos reactivos se dividían en una serie de cuestiones básicas y críticas que podían resolverse en una hora, y que daban como resultado una revisión de la materia en un tiempo dado." Este fue el inicio de las "pruebas objetivas, comprensivas y concretas", a través de las que se intentaba que "las calificaciones fueran una medida, tan exacta como fuera posible, de los conocimientos, habilidades y objetivos logrados mediante cada una de las materias del programa." (*Idem: 483*).

La nueva forma de evaluación fue una manera de concretar "un concepto moderno" de la enseñanza, que era uno de los objetivos de la Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria (1928), en ella se abordaron las formas de estimar el aprovechamiento de los alumnos, destacan las siguientes conclusiones: "Los exámenes son indispensables y, por consiguiente, deben subsistir; los cuestionarios para los exámenes deben ser objetivos, y la escala de calificaciones debe tender a determinar de manera clara, la situación de cada alumno dentro de su grupo." (*SEP, 1929: 242*).

La Dirección de Secundarias emprendió también la tarea de realizar mediciones mentales de los estudiantes, lo que ayudaría para conocerlos mejor. Se compararon las calificaciones de los exámenes con los resultados de las pruebas mentales. El propósito era organizar los grupos de acuerdo con sus aptitudes, destacando las ventajas de la agrupación homogénea, tan ponderada en aquellos años (*Meneses, 1986: 482-483*).

Al respecto, Moisés Sáenz en su condición de Subsecretario, al reseñar el estado que guarda la educación pública en 1927, menciona que en las escuelas secundarias de tipo tradicional: "Los exámenes vienen a fin de año, son orales y ante un jurado (*sin embargo se observa ya la tendencia hacia pruebas escritas dadas con mayor frecuencia*).” Mientras que en las escuelas “nuevas”, las de la reforma, son diferentes:

En 1927 se administraron a todos los alumnos del ciclo secundario en las escuelas oficiales de la ciudad de México, la prueba Beta del ejército americano, la prueba Otis de razonamiento aritmético y de habilidad mecánica de Stenquist. Además todos los casos de frontera o dudosos, fueron probados con la traducción mexicana (*Sáenz, 1923*), de la prueba Terman de habilidad mental (*Stanford Revisión*). Los datos que estos exámenes arrojan fueron utilizados para la clasificación de

alumnos, para adaptaciones pedagógicas y para la guía educativa. (Sáenz, 1928: 19).

Posteriormente, el carácter científico de la medición de los conocimientos alcanzados por cada alumno a través de pruebas llamadas “objetivas”, se fortaleció con la inclusión de la materia de psicotécnica en la Escuela Normal Superior, en donde se enseñaba la técnica para su elaboración (Sandoval, 2000: 68). Dichos instrumentos de evaluación se conformaban generalmente de respuestas de opción múltiple, o de respuestas cortas muy apegadas a los textos, que permiten una calificación rápida aunque con ello se fortalece la memorización, habilidad que es cada vez menos apreciada en la sociedad actual, donde los adolescentes tienen que enfrentarse a competencias cognitivas para hacer juicios bien hechos y análisis de cosas muy complejas.

De acuerdo con Sandoval (2000: 68-69), tales orientaciones fueron marcando la importancia de este tipo de exámenes para la asignación de calificaciones. “La evaluación por este medio se integró como parte de una de las tradiciones persistentes en el nivel y se puede decir, de manera general, que el examen objetivo continúa teniendo un fuerte peso en la evaluación de las materias académicas en secundaria, con argumentos muy parecidos a los de la época en que se implantaron.”

2.3.2.1. La evaluación en el contexto actual.

En el panorama educativo ha proliferado la idea de que las evaluaciones serán una constante en la administración federal actual, aunque no hacia las políticas que se llevan a cabo; sino hacia la “evaluacionitis: padecimiento que cree que con la constante evaluación de indicadores sobre su desempeño, se producirán resultados y mejoras en el sistema, casi por obra de magia.” (Didriksson, 2007).

Hoy en día el tema preferido de la autoridad administrativa es el de la evaluación y la rendición de cuentas, donde una de las preocupaciones constantes es la imagen que la escuela proyecta al exterior, pero al contrario del pasado ésta no se orienta hacia los padres de familia o la comunidad, sino al nivel que ocupa la escuela en las evaluaciones externas (*Examen de Ingreso a la Educación Media Superior,*

Examen de la Calidad y el Logro Educativo, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) o concentrados estadísticos de promedio final de calificaciones que hace la autoridad administrativa para identificar escuelas con bajo nivel de aprovechamiento escolar, las cuales, son seleccionadas para incorporarse a un programa de “Intervención Pedagógica”.¹⁴

En los hechos, esta iniciativa se traduce en un señalamiento negativo por parte de la autoridad al utilizar los bajos resultados educativos como criterio de selección para hacer participar a la escuela, situación no asumida por los maestros, además de ser poco proactiva para alentar su buen desempeño. Más bien se ha convertido en favorecedor de prácticas de simulación de mejor rendimiento académico en un corto plazo, cumpliendo formalmente con las actividades sin que nada ocurra realmente al interior de la escuela. Estos son algunos comentarios al respecto que hace el director en dos juntas de CTE:

Nos llegó un concentrado de las escuelas que forman la delegación Gustavo A. Madero y que tienen problemas de aprendizaje el año pasado, fueron 22 escuelas que tuvieron que padecer la intervención pedagógica [...] nosotros el año pasado tuvimos un promedio de 7.4 y ahorita estamos en 7.1. Lo que les pido es que subamos el promedio pero no regalando calificaciones sino siendo más flexibles, es que con esto de la intervención hay que preocuparnos, yo no quisiera que tuviéramos en nuestra escuela a ninguna persona externa que nos vengan a dar supuestas soluciones disfrazadas de estrategias didácticas, creo que nosotros somos capaces de solucionar este problema.

La estadística que les muestro es para que ustedes analicen los tres periodos que llevamos y tratar de seguir subiéndolo cada día más [...] les pido que ojalá no nos veamos reflejados aquí en ésta lista y tenga que venir alguien a fiscalizar nuestro trabajo, realmente no me han informado bien cual es el apoyo que se dará, sólo sé que vienen de Coordinación Sectorial. Por lo tanto les pido que todo lo relacionado con

¹⁴ La Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el Distrito Federal a partir del ciclo escolar 2004-2005 implementó el “Programa de Intervención Pedagógica para Mejorar el Aprendizaje” dirigido a las secundarias diurnas con menor rendimiento; se espera que en un corto plazo dichas escuelas se ubiquen por lo menos a nivel del promedio de la asignatura en el D. F. que es de 7.50. Para lo cual se seleccionaron 233 planteles con los promedios de calificación más bajos, entre ellas se encuentra la secundaria del presente estudio con un promedio de 7.23. No obstante el director comenta que a más de seis meses de haber sido notificado de dicha incorporación, ningún jefe de enseñanza (*personaje encargado de asesorar a los maestros*) ha visitado la escuela con este propósito.

las estrategias para mejorar, nosotros las discutamos aquí, ya que los trapitos sucios se lavan en casa. (R4/13-15).

[...] no hay más que decir todo cae por los propios números, ya caímos en un 7.28 de promedio y ni modo, no hay más que aguantar la supervisión externa, acuérdense yo se los dije aguas [...] para mí en lo particular es molesto porque es gente que no está con nosotros, no conoce nuestras características. (R8/7-8).

Estas recientes evaluaciones ordenan a las escuelas con base en puntajes, es la forma menos interesante y útil, sin embargo es la más llamativa, ya que necesariamente implica poner a alguien adelante y alguien detrás pero sin informar qué tanto es mejor y tampoco se menciona en qué está bien. Desde la perspectiva de los maestros esta situación ha generado la idea de que hay que eliminar la reprobación, pero desgraciadamente no instrumentando medidas que garanticen el aprendizaje apropiado de los estudiantes rezagados, para que no abandonen la escuela y terminen el nivel obligatorio a una edad adecuado, sino a través de mecanismos un tanto ocultos para que los maestros modifiquen las calificaciones. He aquí algunos ejemplos:

De hecho es una situación que se origina yo creo desde arriba y aterriza en las direcciones de las escuelas que son las que presionan indirectamente a los maestros para que no reprueben a tantos alumnos, también para que informen a nuestras autoridades superiores buenos resultados de cómo están jalando sus escuelas, por ejemplo: Ante la SEP se reporta que de 300 muchachos 295 están acreditados, las autoridades felices aunque no se dan cuenta de la verdad, creo que la preocupación de las autoridades es la calificación y no lo que realmente aprenden los muchachos [...] por ahí estaba yo muy inconforme en el ciclo escolar pasado porque el director prácticamente obligó a un maestro a modificar sus calificaciones, le dijo: *Estas calificaciones no me parecen, cámbialas y las cambiaron.*

Entonces es cuando uno se pregunta ¿Qué estas evaluando? Es prácticamente forzar al maestro y decirle tú vas a dar la calificación, la metodología y la forma de dar el aprendizaje no me interesa, cambia la calificación y se acabó. (E29-9).

La indicación viene desde arriba, tiene unos cinco años aproximadamente que se han intensificado las juntas de directores donde se les dice de manera soterrada que no hay que reprobar [...] entonces cuando tu como maestro llegas a tener más del 10% de alumnos reprobados en un grupo se te cuestiona mucho y en las juntas

de Consejo te presionan al compararte con el compañero que nunca reprueba y a veces te sorprendes que pasan hasta los alumnos que ya no vienen [...] hace unos años llegó la orden, un poco antes de vacaciones, que los maestros con alto índice de reprobación tendrían que asistir a un curso de capacitación en el receso de julio y agosto y si no asisten no podrán regresar a dar clases en el siguiente ciclo escolar a esta escuela, entonces muchos maestros se enojaron y otros comentaron: que bueno que yo no reprobé. (E16-14).

Otra estrategia que se ha puesto de moda en el medio magisterial son los denominados *exámenes simulacro* usados con el propósito de que la escuela salga mejor librada de las constantes evaluaciones a las que se ve sometida. En opinión de directivos y maestros, dichos instrumentos buscan familiarizar a los alumnos con un tipo de examen que los entrene para contestar reactivos parecidos a los utilizados en las pruebas externas, incrementando en ocasiones artificialmente los puntajes aunque no haya una mejora efectiva del aprendizaje. Como lo demuestran los siguientes testimonios:

Hemos hecho campaña de exámenes “simulacro” para que el chico aprenda a resolver este tipo de pruebas, lo que pasa es que en nuestro medio no estamos preparados para resolver exámenes que estén bien elaborados, eso mismo le sucede al maestro cuando le aplican el examen de Carrera Magisterial. Se le hace terrible porque no está acostumbrado a resolver exámenes bien elaborados, bien planeados, bien hechos; por lo tanto cuando no se tiene la cultura de la evaluación lógicamente vamos lentos y se obtienen menores resultados, sin embargo cuando se practica a través de los simulacros, vamos más rápido y obtenemos mejores calificaciones. El año antepasado hubo escuelas que despegaron mucho porque hicieron simulacros y las que no pues se quedaron rezagadas [...] (E2-11).

Son dos exámenes por día, 10 exámenes a la semana y varía el número de preguntas en ocasiones pueden ser hasta 30 [...] Yo creo que este tipo de actividades son muy importantes porque nos reporta que tan aceptable son los conocimientos que llevan los alumnos, en especial los de tercer grado porque ellos van a presentar un examen para ingresar a un nivel medio superior y esto los va preparando, los hace fuertes. (E13/8-9).

Este tipo de ejercicios genera prácticas pedagógicas orientadas sólo a la solución de pruebas y no provoca un conocimiento creativo “En las librerías ya se

puede encontrar manuales para resolver los exámenes de los distintos grados. La primera parte del manual está hecha a base de cómics: un niño dialoga con la maestra acerca de la prueba ENLACE. La segunda parte, es una plana completa llena de bolitas para entrenar al niño en el rellenado, sin salirse del contorno. En la tercera parte, las bolitas están asociadas a una posible respuesta a un cuestionamiento.” (Barriga, 2008: 11).

Al respecto, conviene señalar que de acuerdo con indicadores de la OCDE 2003 (*Panorama de Educación, Santillana*) la media internacional de horas-clase en educación secundaria es de 850 a 900 al año, mientras que en México la media de horas en aula al año es de 1,450 el más alto de toda la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*) y de los países que participan en PISA (*Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*).

No obstante, esta cantidad mayor de horas de trabajo en México, más del doble de muchos países, el resultado es más bajo con respecto a otros y aún con aquellos países con un nivel socioeconómico similar o inferior al nuestro. Hay una evidencia consistente de que más tiempo en la escuela no genera necesariamente mejor aprendizaje. Lo anterior es señal de que no se ha seguido un adecuado desempeño y de que no se trata sólo de aumentar horas al currículum, se necesita un trabajo diferente donde se privilegie el conocimiento.

Lo anterior, sin tomar en cuenta lo relativo a los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, lo confirma de algún modo el Informe anual 2008 del INEE al expresar que la secundaria es el nivel más problemático de la educación básica, la secundaria en México no se puede aceptar como consolidada, ya que presenta deficiencias significativas en los aspectos fundamentales que implica el cumplimiento del derecho a la educación.

2.4. Las políticas educativas y su vínculo con el Consejo Técnico Escolar.

En el caso de México, con la federalización de 1992 y la promulgación de la Ley General de Educación un año después, el tema de la gestión escolar comenzó a recibir una mayor atención a través de diversos programas, actualmente hay un ánimo en la política educativa hacia la transformación de los centros escolares. En

este contexto, se ha visto al Consejo Técnico Escolar como base de la propuesta para lograr una mayor autonomía de la escuela y fortalecer el profesionalismo de directores y maestros, se da en el marco de las nuevas tendencias de la política educativa sobre gestión institucional y gestión escolar.¹⁵

En la actualidad, un rubro importante de las reformas educativas es la gestión de las instituciones en sus diferentes niveles, se trata de un tema que forma parte de la agenda política y de investigación educativa en México (*Guerra, 2005: 25*). En varios documentos normativos y de política educativa,¹⁶ se alude a la participación social en educación a través de la creación de los Consejos de Participación Social y la reactivación de los Consejos Técnicos Escolares.

Por mencionar un ejemplo: en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 así como en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, aparece como un tema central la gestión educativa de los planteles de educación básica, ambos documentos presentan algunas coincidencias:

La primera es la propuesta de un sistema de gestión educativa orientado al aula y a la escuela. En el PDE 1995-2000 se pone como premisa para elevar la calidad de la educación que “las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa.” (*Poder Ejecutivo Federal, 1996: 43*).

En el PNE 2001-2006 la propuesta es “reformar el funcionamiento del sistema educativo... para garantizar una política centrada en el aula y la escuela” (*Poder Ejecutivo Federal, 2001: 129*). En el mismo documento, para darle concreción a

¹⁵ Conviene señalar que se concibe al sistema educativo como un todo –incluyendo a sus escuelas–, en el que la mayor parte de la gestión escolar deviene de la organización y funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, porque, aunque en términos analíticos se distinga entre la gestión institucional y la gestión escolar, estos dos niveles están intrínsecamente unidos, de tal manera que las acciones innovadoras en el ámbito de la organización escolar no sólo dependen de la voluntad de cambio de los actores involucrados –ya sea como sujetos individuales o como colectivos–, sino también de los factores institucionales que los impulsan, condicionan y determinan (*Bonilla en García (Comp.), 2004: 124*).

¹⁶ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992); Ley General de Educación (1993); Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; Programa Nacional de Educación 2001-2006; Reglas de Operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica (2003); Proyecto Escolar una Suma de Acuerdos y Compromisos (2004); Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad (2001-05); Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las Entidades Federativas: del Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria (2005), etcétera.

esta política de transformación de la gestión escolar de la educación básica, se establece el Programa de Escuelas de Calidad, el cual busca cambios en la gestión escolar en el corto plazo para mejorar el rendimiento académico de los alumnos; dicho objetivo se apoya, entre otras cosas, en la participación a través de los consejos.¹⁷

La segunda coincidencia entre estos dos programas, es donde se propone el proyecto escolar por plantel como el modelo de gestión que deben seguir las escuelas. El proyecto escolar contempla ciertos atributos comunes en ambas propuestas: participación democrática de los directivos, los maestros y la comunidad, trabajo en equipo de los maestros, diagnóstico de los problemas específicos de cada plantel, metas y propósitos compartidos, y estrategias de acción coordinadas para el logro de las metas.

Al respecto, Rivera (2005: 108) señala que planteamientos como los anteriores se caracterizan por ser completamente ahistóricos y conllevan una idea de la escuela desligada de sus tradiciones forjadas a lo largo de su historia. Situación que se repite en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, al establecer como uno de sus objetivos básicos: “Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones [...] reactivando la participación de los consejos escolares, en el contexto de la reforma integral de la educación básica [...]” (SEP, 2007). Propósito que en opinión de algunos expertos (Latapí, 2008; Guerra, 2005; Didriksson, 2008) resulta sin fundamento y sin articulación con el desarrollo histórico de la escuela como institución heredera de contextos sociales, económicos, políticos y culturales totalmente diferentes a los propuestos.

En el mismo sentido, Sandoval (1996) afirma que no basta con sugerir “una nueva gestión escolar” o la “elaboración de proyectos escolares colectivos”, es necesario conocer primero el funcionamiento cotidiano de la escuela, y las

¹⁷ El Programa de Escuelas de Calidad tiene como propósito mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica, su objetivo general es establecer un nuevo modelo de autogestión, que asuma de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se comprometa con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. (*Diario Oficial* 12 de noviembre de 2004).

condiciones actuales que enfrentan sus actores para que propuestas como proyecto escolar tengan la posibilidad de concretarse. Como señala Ezpeleta, la nueva gestión escolar no se construye por decreto:

A la previsible distancia entre toda norma y la realidad que intenta ordenar, hay que agregar que el contenido de la nueva normativa tiene la magnitud de un verdadero cambio cultural. Cambio que afecta tanto a los actores como a las instituciones. En el nivel de las personas supone renunciar a certezas, seguridades y hábitos hechos rutina en el trabajo diario. En las instituciones supone la revisión de la organización y administración escolares [...] (Ezpeleta, s/f: 2).

Adicionalmente, hay autores que señalan que de las condiciones institucionales que más limitan la posibilidad del trabajo colegiado de los maestros de secundaria, son las condiciones laborales del magisterio (Quiroz 2000, Sandoval 2000). De éstas destacan el salario insuficiente y la forma de contratación del magisterio que implica que las horas del nombramiento, son casi en su totalidad para estar frente a grupo.¹⁸ Lo que vuelve inviable la propuesta plasmada en el documento de normatividad respecto a la planeación colectiva del desarrollo de la escuela (*planeación de largo plazo*) y del programa anual de trabajo (SEP, 2005b: 49).

Según Quiroz (2000) en la escuela secundaria, no existe un marco de gestión con un equilibrio adecuado que permita márgenes reales de autonomía. Las escuelas en la actualidad no funcionan como una unidad educativa en torno a un proyecto común de enseñanza. Ante esta situación, el estilo de cada director es lo que define la orientación de cada escuela, y no siempre coincide con el principio de poner el aprendizaje de los alumnos como la prioridad número uno. Afirma que son varios los elementos que se combinan para generar esta situación:

En primer lugar existen estructuras normativas que dejan poco margen de acción a las escuelas: currículum nacional único e inflexible,

¹⁸ Según encuesta de la SEP aplicada a 213,000 profesores de escuelas secundarias públicas, en agosto de 2003. Del total de docentes encuestados, la gran mayoría trabaja en una sola escuela (87.6%); uno de cada 10 labora en dos planteles y uno de cada 100 lo hace en tres o más, esto último sucede principalmente en zonas urbanas. Asimismo, el promedio de horas contratadas en una sola escuela (27.6) es mayor que el de quienes trabajan en más de una secundaria (20.9%). De los maestros, 84% cuentan con nombramiento de base y 15% con interinato ilimitado, una mínima proporción ocupan interinatos limitados o están comisionados de otras áreas (SEP, 2005a).

horarios preestablecidos, contratación de los maestros, etc. En segundo lugar, las instancias superiores funcionan más como agencias de control que solicitan una gran cantidad de informes burocráticos, que como apoyos institucionales. Pero quizá lo más importante es la imposibilidad de construir un proyecto pedagógico en cada plantel con base en el trabajo colegiado de la planta académica. (Quiroz, 2003: 6).

Si bien, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, reconoce las condiciones poco propicias para el trabajo colegiado en las escuelas secundarias (*Poder Ejecutivo Federal, 2001: 116*), las diferentes instancias operativas de la administración central no lo consideran explícitamente como un obstáculo. Y por tanto, lo que ocurre es que se intensifica el trabajo docente, se ejerce presión sobre los maestros para que opten por el trabajo en equipo, desarrollen prácticas colegiadas obligatorias, aportando recursos personales que la estructura organizativa de la escuela no provee e incluso resiste.

Es decir, parece confundirse el cambio institucional de la escuela con el intento de una gestión pedagógica que supone la confección de un proyecto escolar. Se tiende a reducir esta gestión al sólo trabajo en equipo de los profesores, como si se tratara de modificaciones procedimentales para resolverse con estrategias verticales o racionales del cambio.¹⁹

Tan es así, que a más de diez años de la implantación del Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria 1993, se hace cada vez más evidente que los contextos institucionales, muestran pocas posibilidades de articulación con la racionalidad pedagógica del modelo. Dicho plan propuso nuevos contenidos y enfoques, pero no se establecieron las condiciones normativas, de formación técnica y laborales necesarias para hacerlos factibles. Se planteó un cambio pedagógico importante, pero éste, no se acompañó de modificaciones al modelo

¹⁹ Ezpeleta (2004) dice que tradicionalmente las políticas de reforma han tendido a responder interpelando a la dimensión pedagógica de la escuela, en el supuesto que ésta hegemoniza, agota o define la totalidad de su movimiento institucional. La autora discute la creencia implícita en la capacidad de este eje pedagógico para subordinar a las racionalidades – políticas, administrativas, laborales, sindicales- actuantes en la institución. En la misma línea destaca la tendencia de estos programas a ignorar la dimensión cultural de la escuela para entender los comportamientos docentes ante estas iniciativas. (*Revista Mexicana de Investigación Educativa No. 21, 2004: 412*). En el caso de secundaria algunos ejemplos son: El Programa de Escuelas de Calidad, el Programa de Carrera Magisterial, el Proyecto de Innovación e Investigación de la Reforma de Educación Secundaria, etc.

original de escuela que le diera soporte y lo hiciera sostenible en el tiempo y que no sólo dependiera del interés, la voluntad y/o de circunstancias y condiciones particulares.²⁰

Esto nos demuestra, como bien dice Montero Tirado (2007: 560), que la innovación educativa no se lleva a cabo por la decisión unilateral de las altas jerarquías del sistema educativo, ni tampoco por la iniciativa aislada de un docente comprometido con su quehacer, sino que tanto la innovación como la tradición son un problema de carácter económico, político, social y cultural.

No obstante en 2006, en el marco de la propuesta de Reforma para la Educación Secundaria, nuevamente se plantea un plan de estudios para este nivel educativo, sobre la base de que el currículo funciona como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar, es decir, prevalece la idea de cambiar cuestiones de forma en el currículo, eludiendo los problemas de fondo de la educación secundaria. Como dijera Sandoval (2006), las transformaciones educativas nunca se hacen por decreto, ni se vuelven realidad en las aulas porque hay un nuevo plan de estudios, un cambio de programas, o porque se emite un acuerdo presidencial para que ahora todo sea distinto.

De ahí que se siga hablando de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía formalista, y la creencia de que el camino más adecuado para llevar a cabo una estrategia de transformación escolar es el Diario Oficial de la Federación y la elaboración de toda una serie de documentos administrativos que dan cuenta de la virtualidad real de los intentos mencionados. Véase por ejemplo el Plan Estratégico de Transformación Escolar, además del Proyecto Escolar, que en teoría en la última junta del Consejo Técnico se elaborará un informe sobre su alcance y con base en las evaluaciones de los alumnos, orientará la toma de decisiones del plantel.

²⁰ En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 aparece un reconocimiento de esta situación cuando se señala que: "En secundaria se llevó a cabo una reforma que fue insuficiente para superar la fragmentación de conocimientos y de la experiencia educativa de los estudiantes; no se ha logrado sustituir la estructura y organización tradicional de la escuela secundaria por una nueva, acorde con la educación básica para la vida, ni se ha logrado mejorar el ambiente formativo para los adolescentes en esta etapa de su desarrollo." (*Poder Ejecutivo Federal, 2001: 63*).

Por el contrario, el acercamiento a la escuela nos permite ver que éste es un proceso más bien lento que requiere la participación activa de maestros y la conjunción de múltiples voluntades. Ya que construir colectivos docentes para compartir experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje a través de órganos como el Consejo Escolar, la Academia Local, el Consejo de Grado o el Colegio de Tutores, no depende de la implantación de un nuevo plan de estudios, pues implica atender aspectos que la escuela no está en posibilidad de resolver.

Tal es el caso de la normatividad vigente (*Acuerdo Secretaria No. 98*), el cual no contempla un tiempo específico para que las reuniones escolares se realicen dentro del tiempo asignado a la jornada laboral de cada maestro, y con la “Reforma de Educación Secundaria 2006” no existe propuesta alguna que modifique las formas de contratación docente y no es hasta con el pacto político entre la SEP y el SNTE denominado Alianza por la Calidad de la Educación (2008), que se habla de nuevas formas de ingreso y promoción de plazas docentes y directivas, iniciativas que han empezado a dar sus primeros efectos en sentido opuesto a una verdadera profesionalización del gremio.

Es decir, queda claro que los maestros no dispondrán de tiempo pagado para la realización de las tareas como: participación en cuerpos colegiados, orientación y tutoría; por tanto, es improbable que puedan transformar sus prácticas de enseñanza en términos, por ejemplo, de una atención más personalizada a sus alumnos, de una mejor planeación de la enseñanza o de formas de evaluación más cualitativas.

En síntesis, compartimos la idea de que para comprender una institución educativa, se requiere abandonar esquemas simplistas, asentados en un plano discursivo de eficiencia y eficacia que no encuentran su concreción en términos de proyectos específicos para su transformación.

Lo que obliga a una exploración compleja de interrelaciones, análisis de componentes constitutivos y presentes en toda dinámica escolar:

- . Una estructura que contiene las características formales y tangibles de una institución [...]
- . Una cultura que comprende tradiciones, presuposiciones, valores y

costumbres acumuladas, las cuales surgen del pasado de la institución [...]

- . Un conjunto de sujetos con trayectorias personales y académicas específicas [...]

Los cuales están en tensión con:

- . El contexto de actuación, la región, la sociedad local y sus características culturales, económicas, políticas, jurídicas, etc.
 - . La historia institucional, marcada por su génesis de éxitos, tribulaciones, fracasos, valores y habilidades acumuladas; líderes anteriores, estrategias y tácticas ejercidas, etc.
 - . Las contingencias, atravesadas por características económicas, sociales, competitivas, reglamentarias, tecnológicas, etc. [...]
- (Remedi en Bertussi, 2004: 380- 381).

De ahí la necesidad de trabajar simultáneamente en planos diferentes, por un lado con registros de lo manifiesto y observable y a la vez entrar a un universo de marcos espaciales y temporales, de análisis de historias y de observación de prácticas que se sustentan en mitos que articulan la cultura institucional (*Idem*: 380).

2.4.1. El antes y el hoy de las reuniones de Consejo Técnico Escolar en la secundaria de estudio.

El objetivo de este apartado es presentar una descripción sobre la organización y el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar en una secundaria general turno vespertino. Analizar qué situaciones han cambiado, desde la década de los noventa a la fecha, que aspectos de la gestión escolar se resisten a cambiar o se readecuan. Se trata de poner de manifiesto el largo camino que aún queda por recorrer para alcanzar condiciones y procesos de colaboración en la escuela y a la vez mostrar la distancia que existe entre una decisión tomada a nivel central, por parte de la Secretaría de Educación Pública, y la manera como se materializa en una secundaria pública singular.

El material empírico que sirvió de base para trabajar los tópicos siguientes fueron los libros de actas de CTE de la escuela de estudio, correspondiente al período que va de 1990 a 2006, así como diferentes testimonios recogidos a través de registros de observación y conversaciones informales sostenidas con diferentes miembros de la escuela, las cuales en este apartado no aparece la identificación de quien habla, por la manera en que fueron recuperadas.

Conviene aclarar que las referencias en los relatos al antes y al ahora, simplemente anuncian un corte que alude más a un cambio en lo que venía siendo y sucediendo que a una fecha o período en sí. Es una manera de buscar y establecer una continuidad entre lo actual y lo que pasó, donde el presente aparece como resultado del tiempo vivido.

- Espacio y tiempo.

A principios de la década de los noventa, en esta escuela no se contaba con un espacio propio para la realización de las reuniones de CTE, se utilizaba la sala de maestros del turno matutino. Actualmente se desarrollan en la biblioteca, aunque en ocasiones se utilizan el aula de medios y el laboratorio de cómputo.

Anteriormente sólo se realizaban de dos a cuatro reuniones en los primeros meses del ciclo escolar, con una duración de dos a tres horas, situación que restringía la participación de los asistentes: *“En las reuniones, pensabas, voy a hablar de esto, pero no alcanzaba el tiempo [...] desafortunadamente nos faltaba tiempo, pues sólo teníamos dos horas al mes para realizar las reuniones y se quedaban varios comentarios de los maestros en el tintero.”*

Las primeras reuniones se desarrollaron sin suspender labores, por tal motivo se citaba a los alumnos dos horas más tarde de su horario de entrada, el propósito era reunir a la mayoría de los maestros sin atender grupos. Durante un tiempo, se acordó que algunas juntas se realizarían mensual o bimestralmente, sin embargo, conforme avanzaba el curso los maestros con múltiples comisiones no asistieron como se tenía programado.

También se buscaron estrategias para no suspender clases, por ejemplo: mientras los maestros se reunían los alumnos eran atendidos por los prefectos; se llegó a utilizar el tiempo de receso para reunirse y en alguna ocasión se redujeron los módulos de clase a 45 minutos para utilizar la última hora.

En la actualidad se realizan mínimo diez reuniones de CTE al año, cinco para evaluación y cinco para proyecto escolar, estos encuentros dependen de las prioridades de la escuela y de su programación anual calendarizada y dada a conocer al inicio del ciclo escolar. En la mayoría de los casos se realiza una junta

cada mes y cuando las circunstancias lo ameritan se convoca una extraordinaria, la cual no tiene fecha específica; los temas agendados se dan a conocer al momento de la sesión, tal vez porque los puntos varían muy poco, un informante dice: *“Comentamos prácticamente los mismos problemas de antaño, aunque ahora en una situación socio-cultural muy distinta.”*

La duración de la junta es de seis a siete horas, situación que causa incomodidad: *“antes las juntas eran bonitas, ahora son desgastantes por ser tan largas [...] los maestros prefieren ir al baño para no estar escuchando.”* Hay un receso programado de 20 a 30 minutos para compartir alimentos y convivir, pero en los hechos se extiende hasta 50 minutos, durante este tiempo se muestran actitudes de compañerismo y cohesión de grupo.

Conviene tener presente que el Acuerdo 98 por el que se Reglamenta la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria, establece que: *“El Consejo Técnico Escolar celebrará sesiones ordinarias al final de cada periodo de integración de evaluaciones y éstas por ningún motivo darán lugar a la suspensión de clases.”* (SEP, 1982). Sin estar derogada esta disposición, los lineamientos para el ciclo escolar 2002-2003 disponen que *“se llevarán a cabo diez reuniones de CTE conforme a los horarios establecidos, cinco para analizar los resultados de las evaluaciones de los periodos que marca el acuerdo 200 y cinco para revisar el avance del Proyecto Escolar de cada plantel, previa notificación a los padres de familia y con la participación de todo el personal adscrito al centro de trabajo.”* (SEP, 2002).

Posteriormente, en los dos ciclos escolares siguientes se menciona que *“las reuniones ordinarias del CTE de escuela y de inspección general, se llevarán a cabo una vez al mes y se desarrollarán durante una jornada laboral completa”* (SEP, 2003 y SEP, 2004). A partir de 2005 y hasta la fecha los nuevos lineamientos para las escuelas de educación básica establecen que dichas reuniones *“se llevarán a cabo una vez al mes, en las fechas y horarios establecidos por cada nivel educativo, previo aviso a los padres de familia.”* (SEP, 2005; SEP, 2008). Lo anterior ha provocado diferentes interpretaciones a la norma, dejando abierto *“zonas de incertidumbre”*.

- Integrantes.

Antes, cuando sólo había un director por plantel, existía un CTE para ambos turnos, integrada por el director como presidente, el secretario era un maestro elegido democráticamente y los vocales eran los subdirectores, los jefes locales de especialidad, un orientador y una trabajadora social. Ahora existe un consejo por turno y asiste todo el personal de la escuela, excepto los administrativos, la reunión la preside el director quien se ufana de *“no haber faltado a ninguna reunión en los dieciocho años que tiene al frente de la escuela.”*

A estas reuniones regularmente asiste el subdirector, la coordinadora académica, casi todos los docentes de asignaturas y talleres, personal de servicios de asistencia educativa (*orientadoras, trabajadora social, médico escolar y prefectos*) y de servicios educativos complementarios (*USAER, bibliotecarios, laboratoristas, maestros de Red Escolar y Laboratorio de Cómputo*). En raras ocasiones participa el inspector, cuando lo hace es para dar información de carácter administrativo, ésta se caracteriza por el manejo de asuntos generales y por una manifiesta desinformación sobre la vida interna de la escuela. Últimamente con recursos de PEC se invita a personal externo para impartir un taller, un curso o plática sobre temas de moda: desarrollo de competencias, inteligencia emocional, formación de valores, entre otros.

El director preside todas las reuniones, no obstante en el momento de los acuerdos y tareas tiene que consensar, dando la palabra a quien lo solicite aunque la participación sea sólo para confirmar lo ya dicho, en general las propuestas de la dirección suelen modificarse muy poco.

En esta escuela, el estilo de actuación de la coordinadora académica es más administrativo que pedagógico, tiene una inclinación por las decisiones altamente normativas y verticales; el director aparece más como conciliador y juega un papel de negociador; mientras que el subdirector es el encargado de aplicar las sanciones a maestros y alumnos. Lo anterior marca la pauta de actuación de los diferentes actores en el CTE. Para algunos docentes la participación en el consejo se vive como obligada y de rutina, lo que supone enfrentarse a una situación poco deseada y valorada.

En las juntas hay maestros que intentan quedar bien con la autoridad y no buscar problemas, por lo regular son aquellos que no trabajan frente a grupo: personal de SAE, bibliotecarios, laboratorio de cómputo y USAER; así mismo los profesores con interinato limitado, evitan dificultades con el director toda vez que *“él tiene que firmar la propuesta de prorroga para continuar laborando en el plantel.”*

Los maestros de tecnológicas a pesar de ser el personal más antiguo en la escuela suelen intervenir muy poco y sólo en asuntos periféricos, lo mismo sucede con los profesores de música, educación física y educación artística que llegan a ser meros oyentes o intervienen sólo si se les pregunta. No así los profesores de matemáticas, español, biología e historia que son más dados a proponer acciones o cuestionar otras. Algunos comentan que la actitud de ciertos compañeros cambia cuando están en el CTE, suelen ser muy educados y prudentes, proyectan una imagen tranquila y muy moderada, a diferencia del modo como tratan a los alumnos regularmente.

Es de notar que a pesar de que en las actas aparecen los nombres de los representantes de padres de familia y de alumnos, en la práctica estas figuras no son invitadas al consejo. La participación del alumnado puede calificarse como inexistente y los padres de familia sólo por excepción son requeridos para cuestiones de indisciplina grave o atención especial de un alumno. Hay una percepción generalizada de la inoperancia participativa de estos actores, entre otras causas, por la carencia de recursos verbales, desinformación técnica y normativa, conciencia del poder sancionador del profesorado sobre sus hijos y sobre todo por la falta de presencia física en la escuela debido a sus ocupaciones laborales.

La dinámica de comunicación y participación que se da en las juntas es el reflejo de las relaciones humanas que se mantienen en las actividades cotidianas del plantel *“afinidades, antagonismos, incomodidades, presiones, lealtades, todo influye”* en este ambiente el director es una figura de mucha importancia, su personalidad, experiencia, entusiasmo, empatía, definen el tipo de liderazgo que esté ejerce en la escuela y es la dinámica que prevalece en las juntas.

Por esta razón es el director el que tiene más elementos para propiciar o no el intercambio de ideas a partir de la imagen que va construyendo desde el inicio de su gestión, incluso en ocasiones la actitud de aceptación o rechazo entre el personal docente se genera antes de que llegue al plantel, teniendo que desempeñarse con estas predisposiciones “*Viene fulano como director y es un arbitrario [...]*”

- Organización.

Al principio las reuniones se realizaban sin suspender clases, por ese motivo, sólo unos cuantos maestros participaban y la mayoría permanecía en sus salones. En sentido estricto, no se elaboraba una agenda de trabajo para su celebración, la razón para efectuarlas eran los problemas que surgían en la cotidianidad; en opinión de algunos se aprovechaba mejor el tiempo, se establecían acuerdos concretos porque “*a la escuela no se le pedía tanto papeleo como se le exige hoy*”. Posteriormente se elaboraron órdenes del día muy concisas, las sesiones eran convocadas y dirigidas únicamente por el director y el personal de orientación.

Actualmente las sesiones de CTE se desarrollan durante toda una jornada laboral, sin la asistencia de alumnos en la escuela “*lo que implica evitarles tiempo de clase*”. No obstante la presencia de los maestros esta sujeta a su horario de trabajo, por esta razón los profesores se incorporan o se retiran conforme avanza la sesión.

De manera general, el orden de las reuniones es el siguiente:

. *Lectura del acta anterior.* Se levanta un acta por reunión, misma que no suele presentar problemas. Al finalizar su lectura no se hace un comentario de aprobación o desacuerdo, de hecho en el libro de actas no hay añadidos o correcciones a la redacción inicial. “*Tratamos que las actas recuperen aspectos técnico pedagógicos de los acuerdos a los que llegamos, si hay algún desacuerdo es irrelevante asentarlos en el acta.*” Los documentos que se exponen y/o circulan al desarrollar los temas no se le incorporan y tampoco se tiene un control o seguimiento de los mismos, queda a criterio de cada maestro recuperar y sistematizar la información.

. *Presentación del orden del día.* Las agendas llegan a desarrollar hasta diez asuntos, no siempre integrados.

. *Desarrollo de los temas.* En general las reuniones las preside el director, se apoya en lecturas de reflexión, videos “motivacionales”, cuadros de concentración y gráficas. Los maestros participan a través de su Academia, cada especialidad rinde un informe de actividades mensuales en apoyo al proyecto escolar con una duración de dos horas aproximadamente. Se desarrollan dinámicas como sugerir a los maestros que exponga un tema, tal como lo trabajan en clase, en opinión de los docentes *“lo anterior tiene la ventaja de observar actividades de las diferentes asignaturas, pero el inconveniente es que se vuelve un acto de simulación porque el día de la exposición se presenta una ‘clase modelo’ y uno dice entonces por qué los muchachos salen tan mal y la respuesta es que no es cierto, así no trabajamos regularmente [...] uno sabe quien lo hace sólo por quedar bien, a veces llegas a pasar por ahí y sin querer ves el trabajo del compañero o sino los mismos alumnos lo comentan el maestro es un barco.”*

. *Receso.* Se realiza un descanso de aproximadamente treinta minutos el cual comúnmente se prolonga hasta cuarenta y cinco o más, se utiliza para la comida y sirve para *“relajarse de las tensiones que se tiene en la junta”*, para platicar de situaciones de interés común: los últimos acontecimientos de la escuela o la charla típica sobre cuestiones laborales. Por lo regular los maestros de una misma especialidad se hacen amigos no sólo porque interactúan con frecuencia sino porque enseñan la misma asignatura y poseen intereses similares; juntos coordinan una sesión de consejo y ofrecen un “refrigerio”, creándose una especie de competencia y reciprocidad por el mejor ofrecimiento a los comensales, al grado de pensar que de eso depende el éxito de la junta.

. *Toma de acuerdos.* Casi siempre participan las mismas personas, la mayoría no quiere o no le interesa expresar sus puntos de vista porque considera que es una pérdida de tiempo *“no se analizan los problemas importantes y no pasan de ser comentarios, no se hace nada en concreto [...] cuando llega el momento de tomar acuerdos se repite la actitud de apoyar la propuesta que implique menos compromiso.”*

El momento de la reunión en que se deciden las estrategias tiene mayor valor, por lo regular éstas suelen tomarse casi al final de la junta, una vez que consideran que un problema está lo suficientemente discutido o cuando después de haberse generado puntos de vista divergentes logran arribar a una propuesta conciliadora.

Los compromisos se dan a conocer a través de circulares y quedan asentados en el libro de actas. Resulta un tanto extraño que éstas se aprueben con tanta facilidad a pesar de que se manifiesten, aunque sea levemente, voces discrepantes, quizás porque la lectura de las mismas es algo tedioso y lo consideran poco importante.

- Recursos.

Durante mucho tiempo la información de las reuniones se transmitía de manera verbal y acompañada de documentos normativos. Después los oficios y circulares se escriben a máquina mecánica y con apoyo del mimeógrafo se socializan los acuerdos. Posteriormente, se hace uso del reproductor de diapositivas o en su caso de hojas de rotafolio, al paso del tiempo se auxilia del proyector de acetatos.

Ahora con el uso de la computadora y el proyector electrónico la mayoría de los informes se realizan en programas como "Power Point y Excel" los cuales hacen más fácil y versátil el manejo de tanta información. En ocasiones se utilizan videos con el propósito de hacer un poco más interesante la reunión.

Ya no se usa el retroproyector de acetatos, la computadora es la base para la presentación de gráficas, estadísticas, formatos, fotografías, ejercicios, etc. No obstante, es costumbre repartir fotocopias con resultados de las evaluaciones, folletos o dípticos con la agenda de trabajo o lecturas de reflexión.

Temas.

Las propuestas generadas en el consejo las implementaba básicamente Orientación, parte fundamental era el promedio bimestral de calificaciones obtenido por los alumnos, sumándose a ello los datos de indisciplina, matrícula, ausentismo y deserción.

El reglamento interno se elabora con la finalidad de normar las tareas de todos los integrantes de la comunidad escolar, las comisiones (*disciplina, aseo, puntualidad, ceremonia cívica, periódico mural, botiquín, uniforme, acción social, etcétera*) ocupan un papel central, a través de ellas el personal docente asume la responsabilidad de participar en múltiples actividades que le dan funcionalidad al plantel.

Antes era más común hacer sólo lecturas comentadas de documentos normativos o técnico-pedagógicos los cuales generaban apatía y poca participación; los asuntos que ocupaban más tiempo eran los administrativos, dejando poco tiempo para temas referidos directamente al aprendizaje de los alumnos. A veces, se trataban cuestiones laborales, pero había quien pedía que se organizaran otros espacios para abordarlos, pues desde su perspectiva no correspondían al consejo técnico.

Los profesores integrantes del consejo votaban para dar de baja a los alumnos que tenían problemas de conducta o aprovechamiento, más adelante se acordó dar seguimiento a algunos casos, según el problema o gravedad de la infracción cometida, se giraba un citatorio a los padres o tutores con el asesor del grupo, trabajadora social, orientador, subdirector y finalmente el director. Actualmente el CTE no puede dar de baja ningún estudiante, no existe la suspensión definitiva, sólo queda el recurso del convencimiento a los padres para solicitar el cambio de escuela.

La indisciplina en el plantel ha provocado ciertas reacciones en algunos profesores manifestando que *“están perdiendo el respeto que anteriormente tenían dado que las autoridades se han inclinado por entregar mayor poder a los padres y a los alumnos, debido a la exaltación de sus derechos y omitiendo sus obligaciones [...] tal vez resultado de que las circunstancias están rebasando a los maestros y estos mantienen su resistencia al cambio.”*

Ahora los miembros del CTE establecen acuerdos, estrategias y compromisos para dar solución a problemas escolares, su papel es consultivo, de apoyo y orientación nunca resolutivo. Sin embargo, la opinión generalizada es que este tipo de reuniones se llevan a cabo sólo para cumplir con la formalidad, porque

la mayoría de los temas ya vienen decididos por la autoridad central o el grupo de maestros más afines a la dirección. La mayoría de los participantes piensan que un tema obligado son los informes de evaluación, ahora complementados con proyecto escolar y las nuevas iniciativas del Programa de la Reforma en Secundaria. Un ejemplo de los asuntos que se abordan son:

- . Planeación: Cronograma anual de actividades de la escuela, plan de clase, periodos de evaluación, entrega de calificaciones a padres de familia y alumnos, actividades de fin de curso, ajuste a los programas de trabajo anual, presentación de informes de comisiones.

- . Académicos: Estrategias para disminuir índices de reprobación, elaboración de guías de estudio y exámenes, actividades relacionadas con PEC, Carrera Magisterial, ENLACE, EXCALE, EXANI, PISA; programas varios de apoyo a la educación (*Escuela Segura, Contra la Violencia Eduquemos para la Paz, Ombligos al Sol, etc.*); seguimiento de casos especiales de indisciplina y bajo aprovechamiento escolar.

- . Organización: normatividad laboral, faltante de personal, mantenimiento y equipamiento del plantel, adecuaciones para la implementación del Plan de Estudios 2006 (*plantilla docente, ajuste de horarios, fortalecimiento de los órganos colectivos existentes y creación de otros*), invitaciones para asistir a talleres de capacitación y/o actualización.

- . Eventos: Organización de semanas culturales para celebrar los aniversarios de la escuela, muestras pedagógicas, planeación de ceremonias cívicas, festivales y actividades extraescolares.

- . Concursos: certamen de ortografía, concurso de interpretación del Himno Nacional, olimpiadas de conocimiento, certamen Benito Juárez, juegos matemáticos, muestra de ciencia y tecnología, encuentro de comunicación ambiental, jugando con la catrina, exposición de ofrendas, entre muchas otras.

Ante el vasto número de asuntos un profesor comenta que *“a veces son tantos los proyectos que se manejan que difícilmente se profundiza en ellos [...] la programación de este tipo de juntas es impositiva y en ocasiones se ven disfrazadas ante la necesidad de cumplir con un contenido determinado, más no con la intención de crear mayor compromiso y solución a las problemáticas detectadas.”*

En general lo que se trata en las juntas aparece recuperado en el libro de actas, pero con un lenguaje de formalismo burocrático que refleja principalmente el resultado de las evaluaciones periódicas de los alumnos y la toma de acuerdos. No queda asentado el hilo argumental de las intervenciones, ni se recuperan los diálogos de los participantes que curiosamente son casi siempre los mismos (*director,*

subdirector, coordinadora académico, orientadora y personal de USAER). Por lo regular sólo se hace referencia expresa a lo dicho por una comisión o por el director, toda vez que cuando alguien formula una pregunta es el director quien la contesta o tiene algo que decir, aunque no haya sido expresamente dirigida a él.

- Problemas.

Antes el tiempo para la realización de las juntas era insuficiente lo que hacía difícil el análisis de los problemas ya que no se permitía dejar a los grupos sin maestro, no había un tiempo específico para reunir a todo el personal y menos por especialidad.

Hoy en día, se tiene una jornada completa de labores para el desarrollo de la junta de CTE pero según opinión de los docentes hace falta prepararlas mejor para que sean más eficaces y *“menos aburridas”*, cuestionan la manera en que los temas se abordan: *“la presentación de informes se ha esquematizado y sólo se discuten los asuntos que al director le interesan, no se tocan los temas sustantivos de la escuela y a veces el espacio se presta para favorecer los intereses de cierto grupo.”* Manifiestan abiertamente que aunque se reúnan y traten muchos asuntos *“éstos no siempre son importantes para mejorar la enseñanza, abordamos situaciones de carácter reactivo ante problemas emergentes.”*

Por su parte, los directivos expresan que los obstáculos más frecuentes es la falta de compromiso de algunos docentes para asistir a las juntas y asumir la responsabilidad de las comisiones asignadas; dar seguimiento a los acuerdos; los horarios de clases no coinciden para reunir a todos los profesores; no se cumple con los propósitos de las reuniones; las intervenciones se centran más en los intereses y necesidades inmediatas de los profesores.

En general los acuerdos a los que se llega son los siguientes:

- . No se permite sacar alumnos del salón de clase.
- . No se permite a los alumnos transitar en la escuela sin tarjeta de circulación.
- . Los maestros deben avanzar con su grupo.
- . Cuando un maestro está de permiso económico, debe dejar trabajo a los grupos.
- . Se solicita mayor vigilancia de prefectura.
- . Cumplimiento del uniforme de educación física y de diario.
- . Que los profesores cumplan con sus comisiones y colaboren para que se respete el reglamento de la escuela.

- . Con autorización de los padres, se aplica la “operación mochila” a los alumnos para detectar objetos peligrosos.
- . Se analizan casos de falta colectiva de los alumnos y posibles sanciones.
- . Los profesores que no cubren sus horas de servicio escolar, deben presentar un plan de trabajo.
- . La promoción de la escuela en primarias para motivar la inscripción.
- . Impartición de técnicas de estudio para los alumnos con bajas calificaciones.
- . Analizar de manera conjunta la desintegración de algunos grupos.
- . Apoyar el curso-taller “Escuela para Padres”.
- . La evaluación de danza y teatro sea tomada en cuenta en la materia de español.
- . Trabajar con padres de familia de alumnos con problemas de aprovechamiento, indisciplina o enfermedad.
- . Evitar dejar tareas extensas que los alumnos no realizan.
- . Trabajar en proyectos integrados donde todas las asignaturas participen en su diseño y evaluación.
- . Promover pláticas con temáticas de interés para alumnos y padres de familia.
- . Más apoyo a los maestros de grupo por parte de USAER para atender problemas de aprendizaje graves.
- . Los profesores con mayor índice de reprobación, trabajar de manera más dinámica sus clases.
- . Realizar un taller para padres de familia a fin de informarles sobre el Programa de la Reforma en Secundaria.
- . Elaborar expedientes de cada uno de los alumnos como parte de las tareas del tutor.
- . Canalizar con los tutores los problemas que presenten los alumnos.
- . Solicitar la colaboración de otras instituciones para apoyar las tareas de la escuela.
- . Trabajar con los padres de familia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. (*Frases tomadas de diferentes actas de CTE*).

Actualmente se tiene más tiempo para el análisis y la reflexión pero los acuerdos que se toman no siempre se respetan a pesar de que constantemente los directivos enfatizan en ellos, *“hay maestros que no cumplen con sus funciones docentes y tampoco con las comisiones que se les asignan”*. Algunos profesores comentan que no se logran establecer acuerdos, o bien, que no se les da la continuidad *“Muchas veces no llegamos a un acuerdo y no se cumple el propósito de la reunión. Nos juntamos más para presentar problemas que tenemos con los grupos y para quejarnos, no para compartir estrategias, experiencias, material, etcétera”*.

Una opinión generalizada es la dificultad para trabajar en equipo porque se carece de las condiciones mínimas para llevar a cabo debates e intercambio con toda la planta docente. *“La regla implícita de evitar el conflicto y las tensiones, convierte al Consejo Escolar en un espacio inoperante para resolver cuestiones que afectan directamente el trabajo en el aula; el incumplimiento de profesores; así como la aplicación de la norma de manera desigual el no querer evidenciar fallas individuales y colectivas; ocupar las sesiones para organizar festivales, concursos u otros eventos que en rigor no son asuntos que atañen de manera principal.”*

En secundaria, se prevé la organización de los maestros de cada especialidad o área de trabajo para analizar sus programas, discutir en torno a los métodos de trabajo así como analizar casos específicos de tratamiento de los temas o de atención a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Estas reuniones son la base del CTE y se denominan Academias Locales de Especialidad. Estos espacios de trabajo colegiado están prácticamente olvidados y no se aprovecha su potencial para la atención de problemas de reprobación o deserción, tampoco se llega a acuerdos a los que se dé seguimiento.

También sucede que se delegan funciones a personal docente cuyas responsabilidades no tienen correspondencia con su nombramiento, lo que muchas veces ocasiona conflictos internos en la institución. La aplicación del currículo no se respalda con un trabajo colaborativo, lo que impide la conformación de equipos. No obstante se distinguen grupos *“[...] uno muy de acuerdo con todo lo que el director propone y no es capaz de decirle no a nada, otro grupo donde tales acciones son rechazadas porque no coinciden con el equipo directivo y se sienten con menos poder y uno más donde lo único que les importa es su trabajo y no lo que pasa en la escuela y con los alumnos.”*

CAPITULO III

3. EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO-TIEMPO RITUAL

3.1. Elementos constitutivos del ritual en el Consejo Técnico Escolar.

Este capítulo se refiere a las dimensiones presentes en cualquier accionar -elementos constitutivos de todo ritual sin los cuales resultaría imposible funcionar: espacio escénico, actores y estructura temporal- captados a partir de los hallazgos encontrados en varias reuniones de CTE. Se trata de fragmentos de observaciones realizadas en la escuela seleccionada, consideradas cada una de las juntas como escenas etnográficas pero interpretadas como si se tratara de un solo fenómeno.

Aunque son interpretaciones sacadas de su contexto, muestran apreciaciones y juicios de los sujetos involucrados, el lenguaje y fuerza expresiva de sus opiniones no puede pasar desapercibido para el análisis de la cultura institucional. Para ello, analizo algunas propiedades de los rituales según lo estudiado por Aguado y Portal, 1992; Mèlich, 1998; Díaz, 1998; Maisonneuve, 2005. Como son: protagonistas, comportamiento que asigna roles, estilo evocativo que recrea lo histórico, espacio escénico, estructura temporal, tiempo específico, dimensión colectiva, organización y eficacia simbólicas y período liminal por el que atraviesan sus participantes.

3.1.1. El espacio escénico.

*“Nosotros construimos el espacio y éste nos configura a nosotros.
Somos el resultado de aquellos espacios que habitamos.”
Miguel A. Santos Guerra.
Hacer Visible lo Cotidiano. 1998.*

Carlos Aguado y Ma. Ana Portal (1992) nos acercan al concepto de espacio como una construcción histórica y como una práctica social, que representa a un mismo momento al contenedor y los contenidos de dichas prácticas, es el marco donde se organizan y significan las prácticas humanas ordenadas de determinada manera. Planteamientos que permiten analizar los rituales como un espacio/tiempo privilegiado de recreación y reproducción de significados (Aguado y Portal, 1992: 69, 72-73).

Estos autores, citados por Ornelas (2005: 245), hablan de espaciación y temporalidad de prácticas significativas, en tanto el espacio se conceptualiza como red de vínculos de significación establecida al interior de los grupos con las personas y las cosas, y el tiempo, se define como el movimiento de esa red que conlleva un ritmo, una duración y una frecuencia.

Así, la dimensión espacial de las reuniones escolares es fundamental para comprender lo que en ellas sucede, -es marco de actuación de los maestros y al mismo tiempo incide en su acción simbólica- saber cómo se organiza el espacio físico, cómo está ubicado, constreñido y decorado. Cómo cada cosa posee un lugar y se define por la posición que ocupa en relación con las demás, cómo es la distribución espacial de los actores, cómo son usados los objetos que poseen un valor y un significado simbólico, las reglas que no se ponen en duda y cómo todo esto dota de peculiaridad al proceso ritual.

En la secundaria estudiada, el lugar donde se llevan a cabo las reuniones de CTE es la biblioteca, la cual se encuentra en el patio trasero del plantel, en un anexo de dos plantas situado en la esquina oriente de dicho predio. Se trata de la edificación más reciente de la escuela, construida en 1994 por el Departamento del Distrito Federal, “ex profeso” para alojar una biblioteca en el primer nivel y una sala audiovisual con sanitarios en la planta baja.

El director expresa satisfacción por este edificio, toda vez que él tuvo una participación muy activa realizando gestiones ante la delegación política para lograr su construcción, hecho que es reconocido por los docentes en las ceremonias de aniversario y que da al turno vespertino una sensación de pertenencia sobre el inmueble; además de otorgarle cierto prestigio al director por mejorar la infraestructura de la escuela.

Cuando yo llegué, lo primero que hice fue preocuparme por saber cuales eran los proyectos de mejoramiento para la escuela [...] nosotros hemos crecido como turno, las instalaciones de la biblioteca y sala de audiovisual son de nosotros, es producto de las gestiones de un servidor, porque a pesar de que estaba el director del matutino no le tomó importancia, pero a mí sí me preocupó y fui a la delegación. Todas las peticiones siempre se han hecho por el turno vespertino, lo

que implica que somos nosotros los que elaboramos los oficios y vamos a ver a las autoridades y es ahí donde ya no hay participación del matutino, pero afortunadamente sabemos movernos, sabemos tocar puertas y he contado con el apoyo de la Sociedad de Padres de Familia que están dispuestos a ir de aquí para allá [...] (E4- 5).

La biblioteca no tiene vista a la calle, está retirada de los salones de clase, del patio de recreo y de las oficinas administrativas, es un lugar tranquilo, sin mucho ruido y poco frecuentado por alumnos y profesores.¹ Su pasillo de acceso es el único que cuenta con macetas en toda la escuela y también comunica a un cubículo destinado al contralor, personaje que no es invitado a las reuniones de CTE a pesar de tener un papel importante en el manejo de los recursos económicos que se le asignan a la escuela vía el Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

En esta secundaria la biblioteca es un lugar a menudo utilizado, no para la consulta de su material bibliográfico -que no es poco, según información del bibliotecario aproximadamente más de 5000 libros- sino que se ha hecho costumbre ocuparla para reuniones de maestros, actividades con padres de familia o encuentros docentes que no son organizados por la escuela (*juntas de directores de la zona escolar convocadas por el inspector, juntas de academia por especialidad coordinadas por los jefes de enseñanza*).

Además de las reuniones propias de la escuela tales como: las juntas de planeación y organización de inicio de ciclo escolar (*Talleres Generales de Actualización*), las reuniones mensuales de Consejo Técnico Escolar (*de seguimiento de proyecto escolar y/o de evaluación bimestral de los alumnos*), las frecuentes pláticas, talleres y/o cursos de “Escuela para Padres” que organizan tanto el personal de Servicios de Asistencia Educativa como USAER. Recientemente, también utilizada para todo tipo actividades (*principalmente pláticas a maestros por personal externo a la escuela*) derivadas de la incorporación al PEC.

¹ Durante el trabajo de campo realizado fue posible constatar la ausencia de profesores y/o estudiantes haciendo uso de los servicios que presta la biblioteca, a pesar de que una de las acciones centrales establecidas en su proyecto escolar es la promoción de la lectura, la expresión oral y la escritura. Es decir, no hay congruencia entre las prioridades educativas enunciadas en su documento y las acciones concretas que desarrollan en su cotidianidad.

Lo anterior ha provocado comentarios del director y bibliotecario, como los siguientes:

[...] esta es una biblioteca no una sala de juntas, hay quien sólo la visita el día de consejo, el problema es que el maestro no se interesa por lo que tenemos y entonces, ¿cómo le vamos a decir al muchacho? vete a leer un libro, si no sé lo que hay aquí. (E47-21).

[...] es muy triste que tengamos todos estos libros y no los utilicemos, incluso hay clásicos que debemos conocer y no lo hacemos, yo me atrevo a pensar que si hemos leído dos o tres son muchos [...] hay que traer a los alumnos pero no a la fuerza o mandarlos a que saquen una ficha bibliográfica. Preocupa que nos piden un informe sobre el uso de la biblioteca, nos da pena no sacarle provecho, yo me sorprendo, no lo entiendo, los libros ahí están y no hemos sabido valorarlos [...] (R3/39-30).

La biblioteca es una área amplia (*aproximadamente de 80 metros cuadrados*) con una buena iluminación de luz natural, está construida con piso y techo de concreto, muros de block de barro rojo, ventanas de cancelería de aluminio con vidrios en buen estado y cuenta con cortinas, la puerta está protegida con un cancel de herrería (*es uso común que las escuelas enrejen ciertos espacios para protegerlos de los robos, en particular aquellos que cuentan con equipos de cómputo*).

El área de reunión está decorada con plantas artificiales que cuelgan del techo, letreros con la palabra *silencio* y carteles pegados en la parte superior de las paredes que anuncian mensajes proactivos orientados a fomentar el hábito de la lectura, a un lado de la puerta se exhibe una lámina grande con el reglamento de la biblioteca (*el cual al igual que otros reglamentos que hay en talleres, laboratorios y gimnasio –según comentarios de los maestros– éstos difícilmente se cumplen por las características socioeconómicas de los alumnos y quedan como “el debe ser”*) en el lado opuesto se exhibe sobre un tripié un pequeño periódico mural, mismo que es renovado mensualmente por el bibliotecario, según el calendario cívico escolar.

Los objetos propios de la biblioteca, así como la distribución espacial de sus actores se presenta de la siguiente manera. Observamos que la mayoría de los profesores tienden a sentarse casi siempre en los mismos sitios, aunque explícitamente no hay lugares establecidos, es muy raro que alguien encuentre ocupado “su lugar” (Véase Anexo No. 5).

Se ve claramente cómo los distintos grupos de docentes se sitúan según la materia que imparten, la función que desempeñan, por afinidad de género, horario de trabajo, intereses o lazos de amistad. La cercanía profesional a veces implica cercanía personal, por ejemplo: el director y el subdirector siempre estuvieron uno al lado del otro y junto a ellos por lo regular la coordinadora académica, el personal de servicios de asistencia educativa y de USAER. Cercanos a éstos los maestros de Biología y Formación Cívica quienes mantienen cierta proximidad con las propuestas de la dirección, al frente del director y subdirector casi siempre los profesores de Historia y Matemáticas con quienes se establecen frecuentes diálogos durante las reuniones.

Al fondo de la sala dos docentes de español (*hombre y mujer*), la secretaria de la delegación sindical y un prefecto; todos ellos, en diferentes momentos, se han caracterizado por sostener una relación distante y de crítica ante las propuestas de los directivos. En una de las esquinas se ubican los maestros de talleres que se distinguen por ser los de mayor antigüedad en el plantel, muy cerca los profesores de educación física, uno de ellos encargado de la cooperativa escolar y comprometido más con esta actividad que con los problemas de la escuela.

Así, durante los momentos informales, es posible observar la relación del profesorado y a su vez los rituales de poder, por ejemplo: la forma en que se colocan en las juntas, cómo se sitúan los distintos grupos y coaliciones cuando se toman un café en la hora del recreo o en las comidas de fiesta de aniversario.

Estos grupos tienden a separarse tanto entre sí como a su interior, lo cual obedece fundamentalmente al perfil profesional y condiciones laborales (*en particular horario y sueldo*), ambas heterogéneas que los ubica en diferentes actividades y desde donde construyen imágenes diferenciadas sobre los problemas de la escuela, lo que repercute en la organización del trabajo y el aislamiento del personal. Por ejemplo: por el tipo de actividades que realiza la coordinadora académica, a pesar de tener una plaza docente, se identifica más con los directivos que con los maestros; a su vez los profesores frente a grupo no consideran como sus pares al personal de USAER y de servicios de asistencia educativa; entre docentes se establecen

jerarquías entre profesores de académicas y tecnologías; con o sin carrera magisterial; universitarios, normalistas o técnicos.

Para el desarrollo de las reuniones el mobiliario se acomoda formando una U donde el lado abierto es ocupado por los encargados de coordinar la sesión, alrededor se encuentran los libreros que dan un ambiente “académico” a la sala, organizados por grandes temáticas según lo indican los letreros que sobresalen (*lingüística, ciencias puras, literatura, historia, biografías, novelas, enciclopedias, diccionarios, etc.*). Pero también provoca distracción en los asistentes quienes, en ocasiones, para combatir el aburrimiento toman un libro y se entretienen hojeándolo.

En el centro de la sala está una computadora portátil conectada a un proyector electrónico, que dirige su imagen a una pantalla plástica que cuelga del techo. Este lugar es ocupado por el encargado del laboratorio de cómputo, maestro que mantiene cierto prestigio entre la comunidad por el apoyo que brinda a los expositores antes y durante sus presentaciones, en algunas ocasiones la función también es compartida, por el director de la escuela.

Cabe señalar que el equipo de cómputo y el proyector fueron adquiridos a través de la aportación económica recibida por parte de PEC al cual se incorporó la escuela a partir del ciclo escolar 2004-2005, situación que contribuye a que los informes sean presentados a través de diapositivas que terminan siendo una saturación de cuadros y gráficas que hacen que el más esquemático concentrado se presente como una versión tecnológicamente muy trabajada.

Este tipo de encuentros según expresión de los mismos actores es una “reunión de relevos” por la entrada y salida del personal: “a quien le toca checar a las dos escucha las propuestas, pero se retira por cuestiones de horario y los que toman las decisiones, muchas veces, son los que entran más tarde sin conocer la problemática que se discutió al inicio” (E4-12). Por tanto, los maestros que se incorporan a la junta después de haber iniciado la sesión ocupan los lugares vacíos dentro del “semicírculo”.

Llama la atención el caso de una maestra que aún habiendo lugar en otra parte siempre optó por sentarse dando la espalda al que hablaba, obstaculizando la comunicación visual, como una forma de manifestar su rechazo a este tipo de

eventos. Dedicándose ha hacer otro tipo de actividades incluso abrir el periódico y leerlo a mitad de la reunión. Por ello, en más de una ocasión el director recrimino este comportamiento, sin referirse a la profesora directamente, expresó: “[...] no hay atención a lo que se está diciendo, hay faltas de respeto, estamos exponiendo y algunos están escribiendo o platicando con el compañero de enfrente, nos parecemos a los alumnos, discúlpenme pero es la verdad [...]” (R2-23).

A la entrada de la biblioteca hay una barra larga de cemento de aproximadamente un metro de alto que separa el área de consulta al público y el espacio para el bibliotecario, esta barra es utilizada durante el receso de la junta para colocar los platillos y refrescos que son ofrecidos a los asistentes por parte de los maestros encargados de dirigir la reunión, evento del que más adelante hablaré al referirme a la convivencia en este ritual.

En el área no destinada al público se resguardan tres libreros con enciclopedias y algunas colecciones, según el bibliotecario es el material más caro con que cuenta la escuela y por lo tanto debe tenerse mucho cuidado de que no sea destruido por los alumnos quien tienen por costumbre arrancar las hojas de los libros.

En este lugar también se encuentran varias cajas de cartón llenas de libros pertenecientes al Programa “*Biblioteca de Aula*” cuyo destino era estar en los salones de clase, pero por la falta de coordinación entre ambos turnos para responsabilizarse del material, los libros se han quedado guardados. Como indica un informante: “teníamos proyectado que en cada salón hubiese libros para trabajar lectura, pero desgraciadamente no duran, sobre todo en los terceros años apenas estábamos poniendo los estantes y los destruían, optamos mejor por traerlos a la biblioteca, hay muy buenos libros.” (R3-47). Este es un ejemplo, entre muchos otros, de la poca comunicación entre directivos que comparten espacios comunes.

3.1.2. Uso del tiempo.

“Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido.”

Andy Hargreaves.

Profesorado, cultura y posmodernidad, 1996.

En la secundaria de estudio, previa calendarización elaborada al inicio del curso, se llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2004-2005 diez reuniones de CTE, con una duración aproximada de seis horas cada una, distribuidas al final de cada mes (*de septiembre a junio*).

Cinco para analizar los resultados de las evaluaciones de acuerdo con los periodos que marca el Acuerdo 200 (*por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal*) y cinco para revisar el avance y ajustes a su proyecto escolar, aunque en varias ocasiones en una misma junta se trataron ambas temáticas lo que ocasionó cansancio y aburrimiento a los asistentes por la presentación de agendas saturadas muchas veces con asuntos inconexos.

Anteriormente los puntos a tratar en estas reuniones eran muy concisos, tal como se aprecia en el libro de actas del ciclo escolar 1990-1991: Se reunió el CTE para tratar específicamente lo relativo al reglamento interior de trabajo de la escuela [...] (*Acta No. 1*). Se reunió el CTE para tratar lo relativo a la posible baja de los alumnos [...] y la indisciplina como causa del mal aprovechamiento. Orden del día: pase de lista, lectura del acta anterior, propuestas y acuerdos (*Acta No. 2*). Se reunió el CTE para tratar específicamente lo relativo al reglamento interior de trabajo de la escuela [...] (*Acta No. 1*). En contraste las ordenes del día más recientes se caracterizan por presentar hasta diez asuntos: Bienvenida, taller sobre liderazgo, lectura del acta anterior, lectura de reflexión, informe de resultados de proyecto escolar, informe de USAER (*Unidad de Apoyo a la Educación Regular*) y trabajo social, reestructuración de proyecto escolar, participación de directivos, asuntos generales (*Acta No. 105*). Bienvenida, dinámica grupal, lectura del acta anterior, informe estadístico de aprovechamiento escolar, informe de trabajo social, informe de USAER, receso, informe de la red escolar y laboratorio GAM, intervención de directivos, informe de comisiones y asuntos generales. (*Acta No. 112*).

A estas reuniones se convoca a todo el personal directivo (*director, subdirector y coordinadora académica*), docente (*de asignaturas académicas y de actividades de desarrollo*), de servicios de asistencia educativa (*orientadoras, trabajadora social y prefectos*) y personal de

servicios educativos complementarios (USAER, bibliotecarios y encargados de los laboratorios de computo GAM y red escolar.) adscritos al plantel.

Tomando como referencia los libros de actas de CTE de la escuela observada (del período que va de septiembre de 1990 a enero de 2005) es posible afirmar que inicialmente se celebraban de dos a cuatro sesiones de consejo durante todo un ciclo escolar, con una duración de dos a tres horas máximo, por lo regular en los primeros meses del curso.

Después pasaron a ser cinco, una cada bimestre al final de cada período de integración de evaluaciones, pero siempre sin suspensión de clases, condición totalmente contraria a lo que en el discurso se desea proponer: “soluciones a los problemas trascendentes del plantel a partir de propuestas colectivas”.

Una maestra nos recuerda esta situación: “ [...] cuando no se suspendían clases para la realización de estas juntas, la escuela se convertía en un caos, los prefectos tenían que estar de abajo para arriba y los maestros al tanto porque los alumnos hacían lo que querían en los salones, no se atendía bien ni una cosa ni la otra, en ningún grupo había maestro, era una locura.” (E21-5).

Posteriormente el director tomó la iniciativa de citar a los alumnos dos o tres horas más tarde para en ese tiempo poder reunirse con los maestros, pero comenta que no le dio resultado porque: “ [...] los compañeros que no tenían clase en ese momento, obvio que no asistían y los muchachos aprovecharon las circunstancias para no venir ese día, la asistencia del alumnado se vio afectada hasta en un 50%. Además sucedió que los profesores se relevaban durante el desarrollo de las juntas, los que entraban a las dos escuchaban las propuestas, pero se retiraban por cuestiones laborales y los que tomaban las decisiones eran los que checaban a las cuatro y media sin conocer la problemática discutida desde un inicio.” (E4-12).

A diferencia de estas restricciones de tiempo para poder reunirse, actualmente el personal se encuentra inmerso anualmente en un gran número de juntas obligatorias, además de las diez sesiones de CTE, hay que agregar las reuniones con motivo del Taller General de Actualización y las de planeación de inicio de cursos (una semana, sin la presencia de alumnos), las juntas bimestrales para

entrega de calificaciones a los padres de familia, así como varias actividades generadas por la propia escuela como parte de su incorporación al PEC: pláticas y/o talleres dirigidos a maestros, impartidos por especialistas externos y reuniones extraordinarias a nivel de academia local para planear las actividades de proyecto escolar.

A su vez, los directores tienen que acudir mensualmente a las juntas de consejo técnico convocadas por la inspección de zona y a reuniones de carácter informativo a las que constantemente son requeridos por la administración central de secundarias a través de su Dirección Operativa. Donde es común escuchar informes como los siguientes: *“Las reuniones correspondientes a los Talleres Generales de Actualización se realizaron en las siete direcciones operativas, en sus respectivas sedes, sin contratiempo alguno.”* (CSES, 2003). Es lo que Hargreaves (1996) ha denominado colegialidad artificial, relaciones de trabajo en colaboración forzada que simulan resultados positivos.

A pesar de que actualmente, por reglamento, se tiene la posibilidad de celebrar reuniones de CTE sin la presencia de alumnos en el plantel, la permanencia de los maestros durante el tiempo que dura la sesión, depende de su horario de trabajo a pesar de que se selecciona un día donde la mayoría de la planta docente está presente.

Una reflexión al respecto tiene que ver con los cambios en la normatividad para la realización de las juntas de CTE, inicialmente se estableció que “las sesiones por ningún motivo darían lugar a la suspensión de clases.” (SEP, 1982). Posteriormente se menciona que estas reuniones “se desarrollarán durante una jornada laboral completa.” (SEP, 2004); hoy en día queda a criterio de la autoridad “establecer el marco general para el funcionamiento de este órgano colegiado en lo que se refiere al tiempo y espacios necesarios para su realización.” (SEP, 2005). Lo que provoca en los directivos diferentes interpretaciones a la norma, ya sea en defensa del cumplimiento de la misma o para no cumplirla, toda vez que se trata de una disposición que no puede sostenerse sobre la base de lo que ella misma plantea dejando abiertos intersticios.

Como ya hemos dicho antes, en educación secundaria las condiciones laborales hacen casi imposible reunir a todo el personal en un mismo momento, se requiere un mayor número de horas de contratación a profesores, concentradas en un solo plantel y que éstas no estén comprometidas en su totalidad para estar frente a grupo. El director de la escuela confirma esta idea: “ [...] las dificultades más objetivas para trabajar en equipo son los horarios diferentes de los maestros unos tienen 19 horas, otros 12 y hay quien sólo tiene 6 [...] a mí me gustaría que la escuela tuviera maestros de tiempo completo o medio tiempo y entonces el trabajo en equipo sí podría desarrollarse.” (E5-1).

Al respecto un maestro con interinato limitado y que cada tres o seis meses tiene que estar prorrogando su nombramiento expresa lo siguiente: “ [...] me siento como población flotante que en cualquier momento me van a zafar, tal vez por eso no me involucro tanto en los asuntos de la escuela, en la secundaria anterior le eché muchas ganas y por ajustes administrativos luego me informaron que era personal excedente [...] ” (E10-12).

3.1.3. La participación de los actores rituales.

Una regla central de los rituales es la que estipula quién puede participar y quién no: institucionalmente, incluyen y excluyen, segregan e integran, oponen y vinculan en determinados contextos a ciertos actores humanos y no humanos (Díaz, 1998: 225-226). En el caso que nos ocupa los actores rituales son principalmente: director, maestros, personal de servicios educativos complementarios y como un protagonista no humano los planteamientos de política educativa que llegan a la escuela a través de diversos documentos que se retoman o reformulan por los sujetos en su práctica educativa.

En este apartado se asigna al director del plantel y a los maestros frente a grupo un papel central como protagonistas en el quehacer educativo de la secundaria, a pesar de que se reconoce que son varios los actores que estructuran el proceso educativo en una escuela. Lo que se asume es que son ellos quienes tienen en sus manos la conducción y organización de la institución, así como la

práctica pedagógica en el salón de clase; espacios con cierta autonomía y posibilidad de creación en sus respectivos ámbitos de competencia.

3.1.3.1. El director, símbolo de autoridad pero necesitado de apoyo.

El ritual es definido por Turner (1980: 21) como “una conducta formal prescrita, en ocasiones no dominada por la rutina tecnológica y relacionada con la creencia de seres o fuerzas místicas”. Aguado y Portal (1992) retoman esta definición modificando el sentido de “las fuerzas místicas” y sustituyéndolo por la presencia de lo “numinoso”.

En el acto ritual el elemento numinoso en palabras de estos autores [...] es similar a la sensación de que existe algo más allá de las voluntades individuales, que de alguna manera rige y orienta la acción individual. [...] se ha visto como equivalente a la sensación de una presencia sacralizada, no necesariamente religiosa. Pero que se vincula a ella a partir de un elemento común: la prohibición y la obligatoriedad. Esta condición de lo sagrado se traduce, en la vida cotidiana, en autoridad y jerarquía, las cuales [...] se materializan en personajes concretos, no religiosos, mantienen la prohibición y la obligatoriedad como uno de los elementos centrales. (Aguado y Portal, 1992: 80).

En las reuniones de maestros, la presencia de lo “numinoso” se da a través de las figuras directivas como símbolos de autoridad. Por ejemplo: en el CTE invariablemente el director es el presidente, es quien convoca, preside y dirige las reuniones, autoriza el orden del día, representa a dicho órgano y emite voto de calidad cuando se requiere (SEP, 1985: 6).

Esta autoridad autocrática no sólo obedece al estilo o modo de ser del directivo, el cual puede ejercer o no su poder de manera autoritaria, sino a la distribución de poder en la relación director-profesores, contemplado en la normatividad vigente de la educación secundaria:

El director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel. (SEP, 1982). [...] es el responsable de dirigir, organizar -coordinar y distribuir-, supervisar y evaluar el trabajo que realiza el personal escolar para garantizar el adecuado funcionamiento de la escuela, a través del ejercicio eficaz de la autoridad que le ha sido conferida. (SEP, 2005b).

El director es quien debe velar por el buen funcionamiento de la escuela, sobre todo por la ejecución de las disposiciones normativas, además de ejercer la autoridad y el control de la organización. Es quien define, en forma implícita o explícita, las reglas de funcionamiento al interior del consejo, qué debe hacerse y cómo, qué es lo importante, quiénes participan y cuándo.

A esto debe añadirse que la figura directiva tiene un claro origen estructural construido a través de una acumulación histórica que pasa por la revisión del cargo designado como funcionario de Estado para controlar y apoyar la prestación del servicio educativo y al mismo tiempo para consolidar un sistema político.

Por ejemplo: en el año de 1932 de acuerdo con la Ley de Inamovilidad del Profesorado de las Escuelas Secundarias, los inspectores y directores estaban considerados como personajes estrechamente vinculados, no a las escuelas, sino a la estructura directiva de la Secretaría de Educación Pública, quien podía cambiarlos de centro de trabajo según las necesidades del servicio. Dicha ley mencionaba que:

Por cuanto el puesto de director es administrativo más que docente y por cuanto implica una íntima relación con el organismo directivo de la Secretaría, está justificado no ponerlo en las mismas condiciones de inamovilidad del profesorado. Lo mismo ocurre con los cargos de inspectores que son por su naturaleza puestos esencialmente dinámicos, movibles, que deben de estar en un contacto estrecho y en armonía plena con la Secretaría de Educación [...] en tanto que sí debe ser motivo de separación de un director el no tener las mismas ideas que el Departamento de Secundarias, o que la misma Secretaría, acerca de lo que debe de ser una escuela, cómo debe de manejarse y en general que dirección ha de tener su vida. (*SEP, 1932: 345-346*).

Es decir, la historia de los mandos directivos del profesorado, corre al parejo del crecimiento de la escuela pública mexicana al convertirse en un sector de trabajadores empleado por el Estado. Sobre la base de su doble y clásica función: vigilar que se cumplan los reglamentos predominantemente administrativos y tratar en la medida de lo posible de mejorar la enseñanza a través de orientaciones y consejos pedagógicos.

Guerrero (2004) de alguna manera confirma lo anterior, al referirse a la dimensión laboral de esta figura, al decir que: La comprensión de las estrategias del director para resolver la gestión del plantel, no puede lograrse sólo desde el análisis de la interacción de los sujetos, se requiere también de una mirada retrospectiva sobre uno de los hilos constitutivos de la institución [...] contenido sustancial para quien es el responsable del control del personal. [...] Sin su consideración tendríamos dificultades para comprender la realidad escolar. (Guerrero, 2004: 22).

Históricamente las funciones directivas han estado más orientadas a lo técnico administrativo que a lo pedagógico, el modelo administrativo ha tenido durante varias décadas un gran arraigo en nuestras escuelas. Concretado muchas veces a través de manuales, los que por definición sólo abordan el nivel de las acciones, de ahí que aparezca un vacío en la argumentación en términos de contenido.

Como una expresión de lo aquí señalado, en el Manual de Normas y Procedimientos para la Supervisión Técnico-Administrativa se afirma que: “Toca a la supervisión de zona escolar la responsabilidad de administrar el proceso educativo de los planteles a su cargo, integrar y aprovechar óptimamente los recursos con que cuenta, [...] y desarrollará [...] las acciones encaminadas a incrementar la calidad de las escuelas bajo su responsabilidad”; no obstante, en párrafos siguientes se señala: “[...] promover y verificar el adecuado desarrollo de los propósitos educativos y el cumplimiento de la normatividad vigente, dándoles prioridad en sus tareas cotidianas, al apoyo y asesoría de la dimensión directiva.” (SEP, s/f). Como puede observarse el aspecto académico queda subordinado a lo administrativo.

Por otro lado, en nuestra cultura política de sumisión y obediencia (*entendidas como lealtad y disciplina*), donde la investidura lo es todo, existe la tendencia de ver en el ejecutivo máximo (*secretario, subsecretario, rector, director de área, jefe de departamento*) un estratega que, situado en la alta esfera de la pirámide organizacional, concibe e interpreta grandes ideas, para ser llevadas a cabo por los subalternos (Porter, 2004: 604).

Lo anterior se apoya en el supuesto de que el devenir de una institución depende de la aplicación eficiente de las prescripciones centrales y de las concepciones de la autoridad a través de los supervisores y directivos (*situados en los niveles bajos de la misma pirámide*), quienes a su vez transmiten y cuidan el cumplimiento de “órdenes” formuladas desde la planeación directiva central para que los maestros las desarrollen y se ocupen de los detalles. De ahí lo interesante del siguiente comentario expresado por un inspector:

El director, más que un líder académico, debe ser un filtro de problemas para que no pasen hacia arriba [...] si tiene diez solamente debe pasar uno, resuelve nueve, eso es ser buen director. Con el inspector es igual tengo quince escuelas, son problemas que tengo la obligación de resolver, a lo mejor se me van dos a la dirección operativa. Porque arriba lo miden a uno en función de los problemas que envía, he aprendido que uno está en estos puestos para resolver problemas, pero si los dejo pasar me dirán ¿para qué estás? Contigo y sin ti es lo mismo. (E1-6).

Es decir, tradicionalmente desde la administración del sistema educativo, independientemente de que lleguen a la escuela propuestas de innovación y cambio sobre las funciones directivas, la autoridad inmediata sigue viendo al director como el administrador de la escuela y a la SEP como el gran sujeto planificador. Tal vez por esta razón el director del plantel manifiesta disgusto al no recibir comentarios “ni buenos, ni malos” de los informes o planes de trabajo que se le solicitan: “cuando hago mis rendiciones de cuentas, le pongo: espero que este plan sea realmente leído por las autoridades y me hagan las sugerencias y observaciones pertinentes, pero hasta la fecha nunca he recibo respuesta. A lo más que han llegado es decirme verbalmente sabemos que lo estas haciendo bien y que bueno adelante.” (E55-9).

Sin embargo, a pesar de la importancia local del director, su autoridad no es del todo autónoma, está subordinada a un sistema de control jerárquico. “Su simultánea condición de superior y subordinado está presente en la formulación de sus obligaciones y derechos y circunscribe las posibilidades y límites de su práctica” (Ezpeleta, 1997). Es decir, el director actúa como un gestor intermedio que debe responder tanto a las indicaciones externas de la administración central, como a las

expectativas internas de los profesores con quienes mantiene un contacto diario e importante.

Lograr que, en ocasiones, los maestros se queden un tiempo más después de su horario de trabajo para participar en una actividad promovida por la escuela, acepten un horario o comisión que pocos quieren o entreguen alguna documentación adicional, son situaciones que sólo se logran a través de compromisos y negociaciones que, incluso, muchas veces caen fuera de la norma. Tal vez por esta razón el director dice: “Con dieciséis años en el cargo he aprendido que más vale mantener una plática con los maestros por las buenas, que intentar imponer la norma, hoy en día las diferencias que tenemos, las negociamos y llegamos a un acuerdo, así limamos asperezas [...] muchas veces lo mejor es alejarse de la norma.” (E3-9).

Por esto una de las preocupaciones constantes es la imagen que la escuela proyecta al exterior, pero no hacia los padres de familia o la comunidad cercana al plantel, sino ante la autoridad administrativa por el lugar que ocupa la escuela con base en los puntajes obtenidos en las evaluaciones externas a que se ve sometida.

3.1.3.2. La evitación de conflictos y el rol del director.

Otro aspecto observado en estas reuniones es la aparición de conflictos entre los actores y la función de los directivos al tratar de evitarlos o minimizarlos. Controlar el surgimiento de dificultades y, en su caso, eliminar su gestación no son sinónimos de sometimiento y control, visto desde la jerarquía que formalmente se le asigna a la autoridad directiva, es muestra de eficacia en la conducción, tanto de las reuniones como de la escuela. Cito a continuación algunos testimonios:

En estas juntas a mí me gusta ser muy activo, en cuanto al diálogo con los maestros les doy la oportunidad de que hablen, nada más eso sí, es muy importante tener el control. Es decir que no se desvíe la junta hacia otros temas que no son motivo de la agenda [...] (E6-10).

Maestros estas juntas son para tratar asuntos pedagógicos y didácticos, la situación laboral se tiene que hablar en otro momento, y a lo mejor hasta hacer una reunión extraordinaria [...] como decía por ahí aguas, hay focos rojos, hay documentos en contra de maestros y tenemos que aguantar y hasta solapar [...] Tenemos que desligar lo técnico-pedagógico de lo laboral, porque si no a nada llegamos. (R2/26-27).

Con este pensamiento, la valoración de “buen directivo” considera de forma prioritaria sus competencias para sortear, hasta donde le sea posible, la intervención de terceras personas ante los desacuerdos surgidos en el ámbito escolar. En la práctica, su actividad se centra en suavizar las tensiones entre los diferentes actores y construir lo que, desde su concepción, son las mejores condiciones para que la institución funcione bien, lo que le obliga a desarrollar estrategias que fomenten la adhesión del personal docente hacia sus orientaciones, a través de una cuidadosa programación de las actividades escolares y la utilización de controles para prevenir al máximo situaciones de conflicto.

Desde esta perspectiva la visión que se tiene del conflicto, es que se produce por una mala planificación o falta de previsión, más que de la oposición o intereses divergentes entre los actores involucrados. Es decir, es un problema técnico en el que habrá que tomar las medidas correctivas para resolver la “disfunción”, poco se reconoce que la planeación hace referencia a relaciones de poder y al juego de intereses heterogéneos.

Al respecto, una de las estrategias de evasión de conflictos es tratar de establecer consensos rápidos a través de votaciones, más que presentar argumentos que sustenten opiniones divergentes. Una muestra de lo anterior es el siguiente diálogo tomado de una junta de consejo:

Maestra 1: [...] en los cambios de clase sucede que los alumnos salen corriendo al baño, las niñas pasan a pintarse, los muchachos bajan a peinarse o traen su gel fijador en la mochila, cierran los baños y hacen parejitas.

Maestra 2: Se han juntado más ahora con el espejo que se puso, si no estuviera de aparador, quitas un chorro de gente.

Maestro 1: ¿Para qué se puso el espejo? Para pintarse, peinarse [...] si ya vienen peinados de su casa, no necesitan el espejo, ahí nos metimos nosotros en un problema.

Prefecta: Hay que estarlos arriando para que se vayan directo a su salón. Yo estoy de acuerdo en que se quite inmediatamente ese espejo el día de hoy antes de que entren los alumnos.

Orientadora: Yo creo que más que nada es falta de control de parte nuestra y responsabilidad de la comisión que vigila los sanitarios.

Maestra 4: Estamos confundiendo las cosas, es aquí donde se refleja si verdaderamente todos estamos contribuyendo a mejorar la disciplina, yo creo que es responsabilidad de todos el reportar algún alumno independientemente de que sea nuestra comisión.

Maestra 5: Seamos concretos compañeros, a mi manera de ver que se decida por una votación [...] que levanten la mano los que están de acuerdo en que se quite el espejo.

La mayoría de los maestros levantan la mano.

Director: Muy bien, hoy mismo mandamos a quitar el espejo. (R9-19).

3.1.3.3. La colaboración entre maestros y la dificultad del trabajo en equipo.

La preparación de la junta está a cargo de los maestros, según la especialidad o actividad que desarrollen en la escuela. Una vez al año, alternándose mensualmente, los profesores organizados en academias llevan a cabo actividades con los estudiantes mismas que informan en una reunión de CTE. Cada academia presenta los ejercicios realizados sobre lectura, escritura y formación de valores (*aspectos de su proyecto escolar*) y relacionados con los contenidos de su materia. Situación un tanto original, que rompe con la costumbre de que en estos encuentros los únicos que hablaban era el personal de orientación y el director. Al respecto un maestro comenta:

Esta forma de organizar las reuniones ha hecho que la gente se involucre un poco más en lo que hace, los compañeros que tanto criticaban la conducción del director ahora lo piensan dos veces porque saben que también les va tocar estar enfrente, se comprende mejor al otro [...] (E22-8).

Sin ser el modelo esperado de integración de un colectivo docente, se observa una mayor participación de los actores hacia temas relacionados con el aprendizaje y la evaluación de los alumnos, no obstante las tareas al interior de la academia se asumen como responsabilidad individual, en donde cada maestro hace un plan de trabajo y rinde cuentas sobre lo realizado con sus grupos dando la impresión, al momento de la exposición, de que se ha trabajado colegiadamente.

Si bien, por acuerdo tomado en reunión de CTE, cada academia próxima a exponer tiene la posibilidad de reunirse para planear las actividades que realizarán, el poco tiempo dedicado a estos encuentros, la no coincidencia de horarios entre profesores, la manera improvisada en que la desarrollan, la falta de confianza o la enemistad, aunado a la molestia de los prefectos quienes han sugerido “que no se

permitan tantas juntas porque a veces hay grupos que sólo toman dos clases al día” (*Acta de CTE No. 128*). Ha generado críticas entre los miembros de cada academia, lo que hace difícil el intercambio para que se de una planeación en equipo:

Compañeros como los de matemáticas que les tocó la reunión pasada, sólo dos maestras trabajaron y cinco realmente no hicieron nada, ellas nada más les dijeron: tú vas a leer esto, tú esto otro, etcétera. (*E41-11*). Las juntas no me gustan por el tipo de ambiente que se forma, como de desatención, de yo nada mas voy por cumplir, porque todos tenemos que pasar a fuercitas a dirigir [...] caemos en lo mismo y se vuelve tedioso, unos están platicando por acá, otros haciendo cosas por allá, es un verdadero desastre y cuando ponen atención nada más es cuando pasan al frente, eso es realmente lo que no me gusta, que no hay una participación comprometida al 100% de todos los maestros. (*E36/12-13*).

En definitiva, este tipo de reuniones son un reflejo ritual de la dinámica general de la escuela: hay un grupo de profesorado “la coalición dominante” cercana al director e implicado de forma más activa y decidida en el plantel, comprometiéndose en todas las situaciones y acciones que se emprenden. Mientras que el resto, en mayor o menor medida, siente el centro como algo ajeno: “unos comprometidos con sus alumnos, otros comprometidos con su proyecto o comisión, algunos se van por la política sindical [...] también están los apáticos el de yo no se nada, a mí no me pregunten y yo no opino.” (*E12-23*). Y en función de todo ello, la eficacia de las juntas de CTE depende mucho de quién, al interior de cada academia local, la organice y se haga responsable de la conducción de la misma.

3.1.3.4. El poder de las orientadoras y la rutina de los informes de evaluación.

En una organización, individuos con poca autoridad pueden tener una considerable influencia, porque tienen acceso a información o participan en tareas clave. Tal es el caso de las orientadoras quienes, a través del servicio de asistencia educativa, se les han atribuido varias responsabilidades entre las que destaca la elaboración de los informes de evaluación que se dan a conocer bimestralmente en las reuniones de CTE. Así lo expresa una de ellas: “[...] somos el apoyo fuerte de la dirección, porque manejamos la información de todos los alumnos en lo que se refiere a

calificaciones, problemas de conducta, matrícula; somos la vía de comunicación con los padres de familia.” (E44-4).

Además de esta actividad, muchas de las acciones que desarrolla la escuela se canalizan a través del servicio de orientación educativa el cual tiene varias funciones -organización de la semana de inducción para alumnos de nuevo ingreso; entrevista a padres de alumnos con bajo rendimiento escolar y problemas de indisciplina; organización de talleres y/o pláticas a padres de familia; coadyuva en la ubicación de alumnos en talleres y grupos; colabora en actividades encaminadas al proceso de selección a la educación media superior y todo tipo de campañas escolares; realiza estudios sobre características socioeconómicas del alumnado, entre muchas más- la carga excesiva de trabajo en esta área provoca inconformidad de las orientadoras y a la vez deja entrever escenarios de conflicto entre éstas y los maestros, los siguientes fragmentos de dos juntas de CTE lo demuestran:

Como orientación les queremos comentar que estamos saturados de trabajo por la manera en que nos mandan a los alumnos, por cosas insignificantes: que por el papelito, que no trajo la tarea, que estaba platicando, por falta de material, etcétera son asuntos que ustedes maestros deben tener control en su salón de clase [...] de veras que a veces no tenemos tiempo ni para platicar, nos la pasamos haciendo llamadas, vamos a los grupos cuando nos solicitan, pero nos están saturando y no podemos atender los casos que requieren entrevista, a lo mejor no como debería ser, pero una plática con el alumno para ver que es lo que está pasando y es que ustedes se brincan las instancias, acuérdense que primero hay que hacer el reporte en prefectura, luego hablar con el asesor, y si ellos no atienden el problema entonces ya bajo a orientación. (R2/92-93).

[...] compañeros creo que cosas que pasan dentro del aula de clase y que están en su ámbito de trabajo tienen que resolverlas ustedes, como maestros tienen la autoridad suficiente para atenderlas pedagógicamente y si no nos comprometemos o no tenemos la capacidad es una pena, voy a utilizar una palabra que no quisiera pero ustedes mismos se ventanean cuando piden que sus problemas se los resuelva orientación, prefectura o el director y es por eso que les pido que lean muy bien ese papelito que tienen en sus manos (*Lineamientos para la atención de quejas por maltrato o abuso en los planteles de educación básica del D.F.*) y reflexionen porque una situación de conflicto entre alumno y maestro nos puede llevar a una situación muy peligrosa con los padres y cuando un padre de familia interviene cuidado, mucho cuidado [...] (R7/13-14).

Por lo que toca al informe de evaluación, éste representa la parte más tradicional en la reunión de consejo, es su núcleo duro, a pesar de que por normatividad es sólo una de sus funciones: “En cada reunión de Consejo Técnico, se llevará a cabo un análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos para proponer y adoptar medidas preventivas y correctivas en el aspecto técnico-pedagógico [...]” (SEP, 2007: 19).

Dicho informe se compone básicamente de cuadros que concentran las calificaciones, donde se destacan los porcentajes de aprobación y reprobación –los promedios por materia, grupo, grado y escuela– así como la existencia de alumnos, bajas y altas registradas en el periodo. También se incluyen las asignaturas de mayor índice de reprobación, el número de estudiantes regulares e irregulares y el lugar que ocupa cada grupo según el promedio obtenido. Se entrega a cada maestro asesor² una relación de sus estudiantes con las calificaciones obtenidas, su promedio individual y de grupo, destacando de manera especial a los alumnos con el promedio más alto de calificaciones, así como los que llevan el mayor número de materias reprobadas.³

Los datos se presentan al pleno de la reunión acompañado de varias diapositivas con gráficas, cuadros y listados llenos de información cuantitativa que, lejos de ser un apoyo visual a la exposición, se convierten en un guión de lectura detallada que poco o nada aborda el por qué de los resultados. Se hacen abstracciones que pretenden entender el aprovechamiento escolar de los alumnos sólo con estadísticas, dejando poco margen para identificar problemas concretos sobre los que se tenga una posición y se actúe en términos operativos. Ejemplo:

² El maestro asesor es la figura que implica que cada grupo escolar cuenta con un maestro al que pueden comunicar sus problemas individuales o de grupo. En el marco de la reciente reforma curricular (2006) se tiene contemplado un espacio de orientación y tutoría para dar seguimiento a la formación de los alumnos y para apoyarlos a remontar los obstáculos que enfrentan en sus estudios.

³ En secundaria, históricamente las calificaciones cobran una presencia central y son concebidas regularmente como medición de aprovechamiento escolar. Se les encuentra como el trasfondo de muchas actividades escolares, más que en otros niveles educativos, existe un vínculo férreo entre calificaciones y conducta; además de ser el referente central en la comunicación con los padres de familia y con las autoridades (Sandoval, 2000: 298).

En relación al departamento de orientación vamos a dar los primeros lugares en aprovechamiento: las materias de mayor reprobación fueron historia y de menor reprobación geografía. El grupo 212 tiene una existencia de 25 alumnos, con 19 regulares y 6 irregulares, la materia de mayor reprobación es historia y la de menor reprobación es inglés, con un promedio de 6.7 [...]

Vamos a los terceros grados, vemos que el promedio está arriba en comparación con los primeros y los segundos. El 231 esta con un 7.6, el 234 con 7.5, el 233 con 7.7 de hecho podemos darnos cuenta que el 224 y el 233 son los que salieron con el mejor promedio 7.7, es curioso que un primer año este al parejo con un tercero [...]

El grupo 216 tenemos una existencia de 19 alumnos, es donde hemos tenido mayores bajas y donde tenemos 6 regulares y 13 irregulares, el promedio es de 6.70 [...] (R4/14-15).

El reporte de calificaciones es enviado a la inspección para que, a su vez, lo mande a las oficinas administrativas de secundaria donde se concentran los resultados de todas las escuelas, lo que permite identificar aquellos planteles con los promedios más bajos y que son seleccionados para incorporarse a un programa de “Intervención Pedagógica”.

El documento que se envía al inspector incluye un formato donde las orientadoras anotan las causas de la reprobación, las estrategias de solución que se han propuesto y los resultados obtenidos en su aplicación. Así es común encontrar afirmaciones como las siguientes:

Desinterés de los padres de familia por el bajo rendimiento escolar y mala conducta de sus hijos; no entrega de guías de estudio para exámenes; ausentismo y apatía de alumnos a las clases; poco interés de los padres de familia por vigilar que sus hijos cumplan con las tareas escolares; malos hábitos de estudio, etcétera. (*Frases tomadas de varios informes de aprovechamiento escolar 2004-2005*).

Las explicaciones que ofrecen las orientadoras, aunque tienen mucho de verdad, dejan de lado otros factores propiciados por la escuela misma. Es decir, las causas de la reprobación se identifican casi siempre como factores externos al plantel donde se responsabiliza a los padres del aprendizaje de sus hijos; poco se habla del currículum, la organización escolar o el desempeño docente, los que influyen en el rezago escolar que el alumno experimenta al interior del aula y sobre sus causas cotidianas a lo largo de todo el año. Así lo expresan los maestros: “La responsabilidad es de los padres, nosotros que, las materias que

pasan les regalamos la calificación [...] los padres no tienen pena, no es culpa del maestro.” (R4-17). “Se debe buscar un compromiso con los padres porque jamás se comprometen con sus hijos.” (Acta de CTE No. 135).

Con frecuencia las estrategias propuestas para contrarrestar la reprobación evaden lo pedagógico y por lo mismo resultan insuficientes para solucionar el problema de fondo. Por ejemplo, se propone:

Mandar recados a los padres en el cuaderno de tareas y realizar llamadas telefónicas a los domicilios de los alumnos con problemas de disciplina y bajo aprovechamiento; invitar a los padres a que asistan una semana a clases con sus hijos; ofrecer pláticas a los alumnos sobre temas de sexualidad; presionar a los padres para que asistan al ‘Taller de Escuela para Padres’, etc. (Frases tomadas de varios informes de aprovechamiento escolar 2004-2005).

El llenado de estos formatos ha provocado tensión entre los maestros y las orientadoras, toda vez que los informes de estas últimas han sido rechazados por la inspección, entre otras razones, por la forma tan general de ser llenados y por la no correspondencia de las soluciones con las causas, motivo por el cual el Departamento de Orientación solicita a los maestros que sean ellos quienes redacten las estrategias, afirmando situaciones como las siguientes: “ [...] no somos nosotras las que estamos reprobando alumnos, sino que son ustedes maestros.” (R6-25).

El director por su parte, también reconoce el distanciamiento y las limitaciones del personal de asistencia educativa para proponer alternativas pedagógicas que contribuyan a disminuir los índices de reprobación de los alumnos, por eso comenta: “yo le había dejado inicialmente a las orientadoras que propusieran estrategias para disminuir el bajo aprovechamiento, pero éstas acciones resultan inoperantes ya que éste departamento no está ligado directamente con los alumnos y creo que cada maestro puede dar mejores sugerencias [...] ojalá y no nos quedemos callados compañeros y opinen, pues estas juntas son para eso, porque no le toca solamente a orientación proponer las estrategias de mejora, la colaboración debe ser de todos para que al final del ciclo no nos estemos lamentando.” (R6/3, 20-21).

Para concluir este apartado, conviene destacar que el término “estrategia” es utilizado en estas juntas para indicar múltiples significados. Por ejemplo: Para algo

trascendente, la idea que subyace en este caso es que lo importante “arrastra” a lo secundario y por consiguiente el momento de la reunión en que se deciden las estrategias tiene mayor valor, por lo regular éstas suelen tomarse casi al final del informe de evaluación, una vez que consideran que el asunto de las bajas calificaciones está lo suficientemente expuesto y es posible proponer acciones remediales.

O cuando después de haberse generado puntos de vista divergentes logran arribar a una propuesta conciliadora que casi siempre tiene que ver con optar por la cooperación en el trabajo docente aunque esto no siempre se traduzca en acciones para intentar solucionar problemas concretos. Así, es frecuente escuchar:

Maestros ya nada más nos queda que ustedes señalen las estrategias que consideran adecuadas por especialidad [...] qué estrategias queremos y debemos tomar para mejorar los índices de aprovechamiento que tienen en sus cuadros de evaluación. (R8-33). El meollo del asunto, está en identificar el problema para luego sugerir todas las estrategias habidas y por haber. (R2-35). [...] les pido que todo lo relacionado con las estrategias para mejorar nuestro aprendizaje se discuta aquí, ya que los trapitos sucios se lavan en casa. (R4/16-17) [...] la estrategia sería que asesores y departamento de orientación nos juntáramos para buscar estrategias que mejoren la indisciplina, pues estamos viendo que los alumnos nos están ganando. (R8-14).

También emplean la palabra estrategia, para referirse a las acciones que es posible llevar a cabo en un futuro inmediato, o cuando necesitan cooperación de otro compañero para solucionar un problema, o como una forma para resolver puntos de vista divergentes dependiendo del rol de su posición.

3.1.3.5. Los alumnos y los padres, actores presentes pero ausentes.

En este ritual también entran en escena los alumnos y los padres de familia, pero no como protagonistas, sino como figuras constantemente referidas en las discusiones según el imaginario cultural de cada maestro: “la responsabilidad por la que me paga la SEP es cuidar y ayudar a los muchachos, se debe pensar primero en ellos y después en nosotros” sin embargo estos personajes raras veces son convocados a participar en las reuniones de CTE.

Lo anterior, a pesar de que el interés declarado en el discurso oficial gira en torno al análisis y discusión de temas relacionados con los alumnos, además de que la norma considera como miembros de este órgano al Presidente de la Sociedad de Alumnos, así como al Presidente de la Asociación de Padres de Familia. (SEP, 1985: 5).

En los hechos, estas reuniones se parecen más a lo que Bardisa (1977) afirma: “El claustro de profesores es la guardia pretoriana; sus reticencias ante la presencia de los padres es evidente”. Así lo expresan afirmaciones asentadas en el libro de actas de CTE de la escuela de estudio:

Ma: [...] en lo referente a la propuesta de la participación de padres de familia en el Consejo Técnico la respuesta es un **rotundo no**, la negativa es unánime y se pide se tenga cuidado de la participación de ellos en las juntas.

Mo: Recalca que no deben intervenir los padres de familia y en el caso de desearlo, sugiere invitarlos a torneos deportivos o actividades intrascendentes (*Acta de CTE No. 7*).

El director hizo algunas observaciones sobre la participación de los padres, ya que ellos interpretan las cosas internas de la escuela de otra manera y esto puede traernos problemas. Es un arma de dos filos y no podríamos hablar con confianza o tendríamos que cuidar muchísimo nuestra participación. (*Acta de CTE No. 11*).

No obstante, la norma actual obliga a que cada escuela presente durante los primeros meses del curso su proyecto escolar a la comunidad en general y a no limitar la participación de padres y alumnos en la elaboración de dicho documento (SEP, 2005: 32). Pero en el mejor de los casos la intervención de las familias se limita a recibir información de manera pasiva y sus representantes firman las respectivas actas. Es decir su papel es fundamentalmente representativo, apoyando a la escuela más en los aspectos formales que vitales, para que estén constituidos en papel los órganos establecidos legalmente.

Por eso, las reuniones escolares en las que participan los padres de familia representan más que rituales de poder, una consolidación del poder establecido por los docentes, quienes afirman que la presencia de estos en CTE es poco útil porque carecen del conocimiento de la enseñanza; y aunque lo tuvieran -como a veces ocurre- sus opiniones son vistas más como una fiscalización o reto que como una ayuda desinteresada: “[...] si vamos a ventilar algún problema de nosotros

¿qué tienen que enterarse los alumnos y menos los papás? En una ocasión, se invitó a los representantes de alumnos y padres de familia pero nos resultó contraproducente porque luego andaban contando por ahí los problemas internos que tenemos.” (E36-4).

La negativa de directivos y maestros a la presencia de los padres de familia en las reuniones de consejo contrasta con los reiterados llamados para que éstos asistan a las juntas de firma de boletas, así como a múltiples eventos organizados por la institución, tales como: pláticas y/o talleres sobre “Escuela para Padres”; clases de cocina, cursos de computación e inglés; participación en ceremonias cívicas, festivales, aniversario de la escuela, etc. Al igual que en épocas pasadas, sigue prevaleciendo la idea de que la relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación, la mayoría financiera, así como un gran apoyo en el aprovechamiento escolar de los educandos.

En relación con este último aspecto, la escuela considera que una de las obligaciones de los padres es estar pendiente de las calificaciones y conducta de sus hijos (*Sandoval, 2000*). Al grado de que en la secundaria observada se ha llegado a exigir a los padres de alumnos con varias materias reprobadas o con problemas de aprendizaje que acudan a clases con sus hijos, lo que ha provocado críticas por parte de algunos maestros al afirmar “[...] que de poco sirve que papá o mamá este una semana en el salón si apenas desaparecen el muchacho vuelve a ser desordenado.” También se ha optado dar un punto en la materia de menor promedio a los alumnos que sus papás asisten al taller de “Escuela para Padres”.

El caso de Aurora, alumna de tercer grado de USAER con un promedio final de calificaciones de 9.2, es un ejemplo de cómo el rendimiento del estudiante se ha tomado como si fuera un problema de sus progenitores. La mamá de esta estudiante dice una maestra:

[...] no trabajaba y venía a tomar clases con su hija casi diario, estaba dedicada a ella completamente y le ayudaba mucho con las tareas. (E13-5).
[Otro profesor comenta] que si a Aurora se le hubiera aplicado un examen de quinto grado de primaria muy probablemente no lo hubiera pasado y sin embargo aquí salió en el cuadro de honor. (E56-6).

3.1.4. La estructura temporal.

Por estructura temporal me refiero a la sucesión de etapas y secuencias (*fases del tiempo ritual en cuanto tal*) presentes en el desarrollo de las reuniones. El tiempo al igual que el espacio escolar está compuesto de eventos significativos que van determinando situaciones que se repiten –explícita o implícitamente– y que funcionan como organizadores de la vida cotidiana al interior de este órgano. De acuerdo con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, es posible afirmar que estas juntas se estructuran casi siempre de la misma manera y se desarrollan independientemente de que no existe normatividad que estipule la secuencia que debe seguir una sesión de CTE, se trata de procedimientos tradicionales donde los maestros son los encargados de esa transmisión, al respecto un maestro comenta: “Me gustaría que no se perdiera el protocolo de nuestras reuniones, el orden del día y sobre todo el momento de la convivencia durante el receso”. (E34-8).

La estructura organizativa de estas juntas es una cultura de rutinas con algunas participaciones obligatorias como la del secretario de actas (*10 a 15 minutos*), la de las orientadoras con los informes de evaluación de los alumnos (*llegando a ocupar más de una hora*) o la de los directivos informando de alguna disposición de la administración central, requiriendo documentación de los maestros o proponiendo alguna actividad (*30 a 45 minutos aproximadamente*). Se puede afirmar que muchas de estas rutinas se han ritualizado, ya que se han transformado en una acción o conjunto de acciones que poseen un valor simbólico en un medio cultural dado.⁴

Si bien los maestros en general perciben varias de estas rutinas como poco útiles, muy pocos proponen cambiar el orden de la agenda y comenzar por los asuntos de mayor interés, los cuales son abordados casi siempre después del receso o en asuntos generales, cuando la atención y permanencia de los asistentes disminuye considerablemente.

⁴ Recurriendo al concepto de “*habitus*”, revitalizado por Bourdieu, podemos decir que, además de las normas, en un centro escolar hay un conjunto de principios formales generadores de las prácticas, que dan lugar a que los agentes actúen de ciertos modos según esquemas de percepción, formas de apreciación social y estructuras cognitivas. Así, las rutinas organizativas pueden ser definidas como las reglas que configuran la gramática de la acción, son el nexo entre la estructura organizativa y la acción de sus miembros (Bolívar, 2002: 204).

Una muestra de lo anterior se ejemplifica en el siguiente fragmento tomado de uno de los registros de observación:

La reunión a la que hacemos referencia se viene desarrollando como ya es costumbre siguiendo el orden del día establecido, sin embargo se ve interrumpida por algunas participaciones después del informe de la trabajadora social quien presenta gráficas que muestran un aumento en las bajas de los alumnos en lo que va del ciclo escolar en comparación con otros años.

El prefecto dirigiéndose al director pregunta ¿qué es lo que vamos a hacer?, ¿qué es lo que se ha implementado para que esto se detenga?

El director, contesta que no sólo son las autoridades sino que son todos y aprovecha para comentar la falta de resultados positivos en varias comisiones, así como el no cumplimiento de los acuerdos tomados en estas reuniones.

Otro maestro se manifiesta expresando el ambiente tenso que últimamente se vive en la escuela...

El maestro de matemáticas ante esta situación propone lo siguiente: [...] sería bien importante que cambiáramos el orden del día y ventiláramos estos problemas que están perjudicando la marcha de la escuela, porque luego se deja para el último momento y la verdad ya todo mundo se quiere ir, no debería pasar pero es la realidad.

Con todo respeto el informe de las compañeras de orientación lo podemos leer y lo entiende uno o ¿no? [...]

Vamos a abocarnos ahorita que estamos la mayoría a estos asuntos y que no estamos tan cansados, podemos aportar más ideas para resolverlos. Mí propuesta es que abordemos ya los asuntos generales porque sino, nos vamos a quedar como siempre, viene la información de la evaluación y se pierden estas ideas [...] (R2/22-28).

La predictibilidad de estos sucesos brinda cierta seguridad a la cotidianidad del consejo, no obstante también puede devenir en acciones mecánicas que han pasado a convertirse en creencias, en el sentido que debe ser así y no de otro modo. Por ejemplo casi siempre después de la presentación de los informes de evaluación se pide a los maestros estrategias para mejorar el bajo aprendizaje, tomando los datos estadísticos como referente básico del problema y la calificación como lo más importante; o el hecho de iniciar la junta con la lectura del acta anterior a pesar de que el conjunto de los asistentes muestra desinterés a su contenido.

De ahí la importancia de indagar el sentido y el significado de las tareas cotidianas realizadas en el consejo desde el enfoque de los rituales e incorporarlas como símbolos que permitan interpretar el entramado de la cultura escolar. Se trata

de prácticas históricamente conformadas que se reproducen una y otra vez y que constituyen el sedimento de una cierta forma de retornar a los orígenes del nivel y repetir deliberadamente un modelo un tanto mítico de colaboración entre el profesorado que sirva como punto de referencia. A continuación me referiré a la ritualización de los siguientes momentos, como parte de la cotidianidad en las juntas de CTE.

3.1.4.1. Presentación del orden del día.

El orden del día se da a conocer a los asistentes en el momento de la reunión, su elaboración es responsabilidad de la academia en turno, pero casi siempre la estructura es la misma, modificado sólo el orden de presentación de los asuntos y con el visto bueno del director. Se trata de agendas con varios temas a desarrollar, lo que obliga a que el abordaje sea rápido o que dejen de atenderse algunos puntos, a pesar de que recientemente se destina una jornada laboral completa, sin alumnos en la escuela, para la realización de estos encuentros.

Esta situación de muchos temas al mismo tiempo, acompañado de exceso de exigencias, resulta opuesto al propósito que se persigue y causa incomodidad en los maestros, apareciendo expresiones como la siguiente:

Simple y llanamente por cuestiones administrativas, definitivamente, hay que justificar tiempos. Las juntas se hacen muy tediosas se cansa a la gente y cuando ya llega un tiempo determinado lo que dices es que ya quiero irme, cinco o seis horas en las que estamos discutiendo cosas intrascendentes y cuando llega el tiempo para tratar la problemática de los chavos o del aprendizaje pues dices saben qué, ya no tengo tiempo o ya estoy muy cansada decidan lo que ustedes quieran y ahí queda eso por un lado y por el otro [...] (E13-7).

Sin embargo, da la impresión que los maestros llevan mucha prisa por terminar su exposición, hay muestras de agrado si la exposición es sintética y de molestia cuando sucede lo contrario, sin tomar en cuenta el contenido de la misma y es común que surjan comentarios como los siguientes:

[...] voy a presentar los ejercicios de los alumnos de manera muy sintética porque todavía faltan varios compañeros por participar y ya es muy tarde.
[...] pensaba pasarles el programa que estuvimos trabajando, pero como ya no tenemos tiempo sólo se los voy a comentar [...] (R1/6,8).

3.1.4.2. Lectura del acta anterior, documento simbólico del ritual.

Un acontecimiento con el que inician casi todas las reuniones es con la lectura del acta anterior; el secretario lee en voz alta, independientemente de que falten por llegar varios maestros, pero nunca quien la preside, es una forma de indicar que la junta ha comenzado. En general, durante este acto se observan actitudes de desatención, coincide con el momento de llegada, el intercambio de saludos, las conversaciones en voz baja, el movimiento de sillas, el acomodo de objetos personales; así como la circulación del orden del día o documentos que hace llegar la subdirección.

Al término de la lectura el secretario pregunta: ¿algún comentario? Pero por lo regular nadie expresa idea alguna u objeción, a excepción del director quien, en alguna ocasión, no estuvo de acuerdo en que se asentara el caso de una cooperación para pagar los pasajes del contralor, dado que en su opinión es un documento que sólo debe recuperar asuntos de carácter técnico pedagógico.

En estos encuentros también se discuten aspectos administrativos, laborales o sociales, todos ellos actuantes en la vida de la escuela. Por este motivo las actas, independientemente de quien las redacte, son poco descriptivas y tienden a destacar más las propuestas y acuerdos, además de datos cuantitativos de los informes.

No se recupera el diálogo que se da entre los actores, pero sí las intervenciones de los directivos, pareciera que se busca dejar constancia de los consensos y no de las divergencias, bajo una imagen de no conflictividad e identidad de intereses. Hay que tener en cuenta que en esta secundaria, como en la mayoría de las instituciones escolares, la relación educativa es disimétrica; en todo debate o discusión con los maestros el director es quien suele decir la última palabra, quien tiene capacidad de decidir y responsabilidad de conducir, es quien va dando pauta a las intervenciones aunque no siempre sea el que más habla.

La estructura del acta obedece a un formato tradicional, más que funcionar como algo con sentido práctico que apoye el seguimiento de las tareas escolares, se ha convertido en una respuesta administrativa para demostrar que se tiene una planeación. Así lo expresa el secretario: “en las actas queda constancia de los

asuntos que se han tratado y cuando la autoridad mayor lo requiere puede revisar que efectivamente estamos trabajando [...] (E24-5). El acta, con sus respectivas firmas, se convierte en un documento simbólico, al usarse como instrumento para legitimar decisiones comunes. En palabras del director señala: “cuando un maestro cae en un error o está violentando algún acuerdo tomado en consejo, se le pide que lea el libro de actas y que rectifique su comportamiento porque es un acuerdo colectivo [...] (E2-2).

3.1.4.3. La lectura de reflexión.

Una práctica frecuente en estas reuniones es el uso de la “lectura de reflexión” como una manera de introducir los asuntos a desarrollar en el orden del día. Se trata de un texto corto que narra una experiencia, una enseñanza o da un consejo se entrega, la mayoría de las veces, en una hoja con un recuadro decorado o acompañado de imágenes. La lectura se realiza en forma colectiva y en voz alta, al terminar se pide a los asistentes su opinión, a diferencia de otras ocasiones, los maestros se muestran participativos, probablemente porque identifican situaciones cotidianas que animan la conversación o porque es bienvenido cualquier tipo de comentario que en ese momento motive lo escuchado. Es un espacio de expresión libre que llega a ocupar una cantidad de tiempo considerable al grado que el director constantemente dice: “yo quisiera que regresáramos a la lectura”; “no quisiera que nos desviáramos”; “vamos a continuar con los informes”, etcétera.

Según mi información, este tipo de ejercicios son muy comunes en el medio magisterial a nivel de educación básica, aparecen en las reuniones organizadas tanto de la Coordinación Sectorial, como las Direcciones Operativas e Inspecciones de Zona. Van pasando de mano en mano por recomendación de un compañero, algún director, en un curso, a través de libros o audios de autoayuda, revistas e incluso por internet.

Conviene señalar que este tipo de prácticas no siempre logran animar la participación de los actores, a veces producen el efecto contrario y poco ayudan a construir juicios argumentativos. Entre otras razones por ser material ya conocido, sugerir soluciones fáciles a problemas de fondo, el contenido no corresponde al

contexto de la escuela o está desligado de los objetivos de la sesión. Algunos de estos títulos son:

“El Mejor Momento para la Felicidad es Hoy”, “Quiéreme”, “Súplica de un Alumno a su Maestro”, “Reír, buena terapia”, “Asamblea en la Carpintería”, “Vuelve a Empezar”, “El Vuelo del Águila”, “Historia de una Escuela Animal”, “Ideas de Optimismo”, “La Diferencia”, “La Mejor Maestra”, “Los Cinco Horribles”, “Los Niños Aprenden lo que Viven”, “Mi Amada Quincena”, “Atardecer de Invierno”, “Todos, Alguien, Cualquiera y Nadie”, “Consejos para Mejorar la Autoestima”, etcétera.

Sin embargo, tengo la impresión de que los maestros sienten la necesidad de hablar de aquellos asuntos que realmente les interesan y el ejercicio sólo es el pretexto para comentar acontecimientos que viven dentro de la escuela o como mecanismo de defensa para aligerar la pesadez de la junta, insinuar críticas a la autoridad aparentando ingenuidad a través de actitudes de humor o “doble sentido”. Aunque también reconocen que es más fácil “que te digan lee esta hojita contiene una vivencia a lo mejor te identificas, a leer un buen libro [...] honestamente no somos de mucha lectura. (E29-10).

En este contexto es común que la opinión de los maestros no siempre se encauza hacia los objetivos de la reunión o aclarar el sentido de los temas. A continuación presento un extracto de registro que da cuenta de esta situación:

El director le da la palabra a la orientadora quien inmediatamente reparte una lectura titulada *“Historia de una Escuela Animal”*. Se trata de una historia donde un grupo de animales deciden organizar una escuela para sobrevivir a los retos del medio ambiente, el texto destaca las cualidades físicas de cada personaje pero también reconoce sus limitaciones. A manera de analogías como si fuera un grupo de estudiantes se presentan situaciones conflictivas en torno a las calificaciones y la disciplina. Una vez concluida la lectura, misma que se realiza en voz alta con el apoyo de algunos maestros, la orientadora pide la opinión al grupo, diciendo:

“Analizaremos un poco esta lectura, comparándola con el trabajo que hacemos como maestros ¿quién quisiera comentar algo?:

Maestra 1: [...] aquí tenemos graves problemas de indisciplina, sabemos que en todo grupo hay un líder que nos causa problemas en el salón pero no sabemos como ayudarlo, no correrlo como dice la lectura, desgraciadamente en esta escuela se están tomando

decisiones de correr al alumno porque se portó mal. Yo creo que esas no son las soluciones que se deben tomar, hay otro tipo de medidas.
Maestra 2: Para mí el problema es la falta de comunicación, aquí no hay comunicación con el alumno, ni con los compañeros, ni con nadie... no nos molestamos de ir con el compañero y preguntarle que te está funcionando o en qué estamos fallando. (R5-3).

En la escuela de estudio, las lecturas de reflexión son algo muy usado no sólo en las reuniones de maestros, hay quien las llega a utilizar en las juntas con los padres de familia, pero también en el salón de clase con los alumnos. Esto lo justifican dado que su proyecto escolar gira en torno a los hábitos de lectura y la formación de valores universales, y han adoptado como estrategia la revisión de diferentes textos (*fábulas, cuentos, leyendas, biografías y relatos.*) con alguna significación didáctica relacionada con los contenidos de su materia, actividades que luego son motivo de exposición a través de la presentación de informes mensuales en las reuniones de Consejo Técnico Escolar. Al preguntarles a los maestros la finalidad de este tipo de ejercicios algunos comentan lo siguiente:

Tienen el propósito de acercar más al maestro con el alumno, no nada más que lo manden sino pedirle al chico que hable, porque hay alumnos que no tienen palabras de aliento en casa y quiero que vengan y vean que sí se puede cambiar, que podemos hacer muchas cosas, entrar en el mundo de los jóvenes y hacerles entender que debemos estar unidos, debe haber amor, cariño, comprensión y todos los valores que en ocasiones se han perdido en casa. (E19-4).

3.1.4.4. Informe de asistencia, puntualidad y matrícula.

Después del informe de evaluación, la junta continúa con la participación de la trabajadora social quien presenta datos sobre puntualidad, asistencia y movimientos estadísticos de la población escolar. A través de listas detalladas por grado y grupo, da a conocer los nombres de los alumnos con el mayor número de inasistencias durante un bimestre, los candidatos a ser dados de baja, los enfermos, los “casos problema” de puntualidad, asistencia y reprobación; así como las altas, bajas y existencia por grupo y escuela. Veamos parte de algunas intervenciones:

En 216 esta Víctor Manuel que ha estado faltando últimamente, y se le ha dado un justificante por problemas familiares. En el 222 la que tiene el mayor número de faltas es esta niña que está como candidata a baja Tovar Morales Josefina, que es la que nos viene muy irregularmente y el

papá me dice que nos entiende, pero que él no tiene control sobre su hija. En el 3o. "E" Martínez Luis Alberto es el alumno que está enfermo, tiene un justificante, me comentaba que algunos maestros le revisan las tareas y se las califican, la mamá ha adquirido el compromiso con algunos maestros de que su hijo siga al corriente [...] (R4-12).

Cisneros ya no quería venir a la escuela, estaba por darse de baja, hablé con él y me dice: *le veo más utilidad ir a trabajar que venir a estudiar, gana más*. Pero le digo sí, nada más que para administrar tu negocio primero necesitas tener conocimiento y bueno lo convencí [...] igual pasa con Fragoso del 233, falta mucho pero es porque el papá se lo lleva a trabajar por un mes, mandé llamar al papá y le dije: si usted se lo vuelve a llevar, su hijo estará dado de baja, ¡ay no maestra, por favor! Me dice. (R3-75).

En ocasiones, el dar a conocer las inasistencias de los alumnos deja en evidencia a los maestros que asientan una calificación sin percatarse que se trata de alumnos que ya no asisten a la escuela. Por tal motivo este momento para aclarar sus dudas sobre la situación de baja de un estudiante. Ejemplo:

[...] Anadely reprobó todas las materias, está dada de baja, para la estadística ya no la tomo en cuenta, porque bajaría mucho el nivel de aprovechamiento y menciono este caso porque Anadely ya no viene desde noviembre, sale reprobada en todas las materias y aparece en el tercer bimestre con calificación de 7 en Educación Física. (R4-13).

Una preocupación frecuente tanto de directivos como del personal de servicios de asistencia educativa es que su estadística de "aprovechamiento escolar" no se vea afectada por aquellos alumnos que reprueban varias materias y tienen problemas serios de inasistencia, la alternativa más común es darlos de baja o sugerir a los padres un cambio de escuela. Veamos algunos casos:

Comentábamos en orientación que esos muchachos que ya no vienen elevan bastante el índice de reprobación, hay alumnos que incluso reprueban nueve materias y de repente pasan una con seis, tenemos que tomarlos en cuenta para la estadística pero eso nos afecta mucho ya que se incrementa el porcentaje de reprobación. O cuando por problemas familiares el padre de familia no viene a darlo de baja, su hijo sigue en la relación pero con puros cincos y por supuesto baja mucho el promedio del grupo [...] yo creo que si nos ponemos de acuerdo y el maestro asesor nos dice a "X" alumno hay que darlo de baja es lo mejor para todos. (E42-6).

En este año tuvimos dos casos [...] no se le grita al alumno se le tramita su cambio, se le da otra oportunidad invitándolo a que siga en otra escuela, el problema de uno de ellos fue por falta de respeto a un maestro y la acumulación de reportes por indisciplina. Se llegó a un límite, se habló con la mamá, incluso vino un buen tiempo a tomar clases junto con su hijo pero nada, le dijimos señora no lo vamos a abandonar vamos a la inspección para que se haga el traslado a otra escuela donde no lo conocen, por salud mental es lo mejor, yo no le voy a dar carta de mala ni buena conducta [...] por que hay escuelas que hacen lo contrario ahí está tu carta de buena conducta y vete ya no te quiero. (E5-7).

3.1.4.5. Informe de USAER.⁵

Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que manifiestan una orientación hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares (*Art. 41 de la Ley General de Educación*), cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de educación especial.

Este cambio, demanda entre muchas otras cosas, transformaciones importantes en el personal que atendía este servicio y que ahora tiene que asumirse como parte de la escuela regular, cambiar sus concepciones y acercarse a las formas de trabajo habituales de una secundaria.

La “integración educativa” propuesta por la SEP genera dudas e incertidumbre en todos los implicados en el proceso: en los directivos, los docentes, el personal de educación especial, las familias y en los mismos alumnos. En el caso de los profesores es constante la queja de la falta de información acerca del significado e implicaciones de esta propuesta, así como la falta de capacitación para la adecuación curricular en el aula. Al respecto una maestra nos comenta:

[...] en esta escuela llevamos varios años atendiendo a chicos con estas características y jamás la SEP nos ha proporcionado nada, se actúa como si la persona de USAER fuera todóloga para solucionar todos los problemas. Finalmente tienes dos opciones, una es hacer caso omiso del alumno lo voy pasando con 6 en el mejor de los casos. La otra es intentar adecuar algunos contenidos y bajar el grado de

⁵ La Unidad de Apoyo a la Educación Regular (*USAER*) es la instancia técnico-administrativa que promueve los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la intervención y el seguimiento. (*SEP, 2000: 34*).

dificultad de los exámenes, pero es muy difícil los programas son muy ambiciosos y como maestro tienes muchas exigencias, no hay tiempo suficiente para planear este tipo de actividades, en teoría se oye bonito la supuesta adecuación pero llevarla a la práctica requiere de un trabajo profesional y coordinado que no existe. (E12-6).

El servicio de USAER llega a esta escuela, según refiere el director en parte por la disminución de la matrícula de 600 estudiantes a menos de 400 y con el temor de que nos cerraran el turno [...] de 1995 para acá empezamos a recibir alumnos hasta “desahuciados” con verdaderos problemas de aprovechamiento, indisciplina o alguna discapacidad llegamos a tener hasta 70 casos [...] Les decía a los compañeros directores que si tenían alumnos que no quisieran que me los mandaran y gracias a eso hemos logrado mantenernos [...] tan lo saben las autoridades que ellos mismos dicen vayan a la Secundaria 78 ahí los inscriben. (E3, 3-14)

Lo anterior ha provocado disgusto entre los profesores, aunque por otro lado la escuela se beneficia por mantener determinada población escolar (*aproximadamente 350 alumnos*) a pesar de ser turno vespertino. Evitando con ello que la autoridad administrativa les desaparezca grupos y cierre el turno. Sin embargo, son los maestros frente a grupo los que tienen que lidiar con los muchachos en clase, mientras el personal de USAER sólo se limita a dar recomendaciones teóricas, sobre lo que habría que hacer.

Un informante lo expresa con estas palabras: “Es hora que las maestras de USAER pasen de la etapa de diagnóstico a la atención personalizada, presentando sugerencias de trabajo específicas tanto para los maestros como a orientación, no basta con que nos digan adecuen la currícula para lograr la inclusión de alumnos con capacidades diferentes [...] eso qué quiere decir.” (R10-55). Por ejemplo, tuve la oportunidad de escuchar en una junta a un maestro quien describía las dificultades de expresión de un alumno al no querer leer en público para ser evaluado, la maestra de USAER inmediatamente interviene aportando una interpretación desde su papel de especialista y no como un intercambio entre pares que comparten los mismos problemas:

Si este niño viene de primaria con un certificado que no está respaldado por conocimientos y llega a secundaria y uno se da cuenta que un examen de tercero o cuarto de primaria no lo aprueba, entonces yo siempre he estado en desacuerdo que estén este tipo de niños en la escuela, habrá otros que si comprendan algunas cosas, se nota que tienen algo de capacidad y es ahí donde se necesita hacer adaptaciones curriculares para compensar las dificultades o carencias del entorno socio-familiar, porque ya sabemos que estos niños tienen un coeficiente intelectual más bajo que el común, ahí maestros hay que adecuar la enseñanza y bueno estas son algunas de las sugerencias, ustedes ya las tienen pueden consultar los libros. (R3-23).

El informe de USAER también contempla las reuniones que se tienen con los padres de familia con el propósito de apoyarlos para mejorar el desempeño escolar de sus hijos, se trabaja a través de técnicas vivenciales que propician que los asistentes compartan conflictos familiares que están experimentando. Estos espacios de encuentro los han denominado “Escuela para Padres” donde la circunstancia común son los problemas académicos y de conducta de los alumnos, donde se observa que las dinámicas familiares son únicas y por lo tanto su manejo y trabajo es muy complejo, al grado que llegan a rebasar las posibilidades profesionales del personal de Servicios de Asistencia Educativa de la escuela.

Estas sesiones tienen un nivel de reflexión y quizá en algunos casos de contención de problemáticas de mayor riesgo. No obstante, las observaciones denotan que el nivel de manejo no profundiza hacia los cambios estructurales necesarios para la evolución y sana resolución de los mismos, tampoco se centran en el área de competencia del ámbito escolar que proponga estrategias precisas de apoyo para la construcción de ambientes que faciliten el aprendizaje de los adolescentes. Esto lo explica así un maestro:

Los padres vienen al taller porque los obligamos, no vienen convencidos de que es una ayuda que les está proporcionando la escuela a sus hijos, hasta que se dan cuenta de todos los temas que se manejan, desgraciadamente es demasiado tarde [...] cuando llegan con problemas no sólo de conducta y aprendizaje de los alumnos, sino con historias familiares realmente en crisis y que están más allá de nuestras posibilidades. (R3-15).

3.1.4.6. El receso y la comida, el mejor momento para el intercambio.

En la escuela de estudio existe un acuerdo no escrito: los maestros que exponen en la junta ofrecen en el receso algún alimento a los asistentes, quienes de algún modo devuelven la atención recibida en la sesión que les corresponde. El director comenta que les ha insistido en que no gasten en platillos caros, con un cafecito y galletas es suficiente “[...] pero ellos quieren y a veces hasta entran en competencia si los de historia dieron tacos, los siguientes dicen: ahora vamos a dar tortas” (E2-21). He aquí el siguiente suceso:

Director: Maestros vamos a hacer una pausa, seguimos en un momento.

Maestros: Los asistentes aplauden y gritan ¡bravo! en ese momento entran unos maestros con guisados, rosca de reyes, atole y refrescos. Todos se levantan de sus lugares y se acercan a la barra donde se colocan los alimentos. En pequeños grupos los maestros conversan sobre diferentes asuntos y hay quien sigue platicando en torno a los datos estadísticos presentados por el orientador.

Maestra: Compañeros por favor pasen a tomar su pedacito de rosca. (Al darse cuenta que hay quien no atiende su llamado) dice con un tono de voz más fuerte: Maestro Carlos no se haga rosca, usted falta. Y vuelve a invitarlos: Maestros vengan a cortar su pedacito de rosca esta muy rica, a ver compañeros formados.

De pronto se escucha el grito de una maestra porque a su compañero le ha salido un muñeco de la rosca, esta acción se repite en varias ocasiones pero cada vez son más los que emocionados participan gritando al ver que a otros también les ha tocado muñeco. Inmediatamente la maestra de acción social comienza a tomar nota de los compañeros que harán el festejo el Día de la Candelaria, hay quien propone el lugar donde se compren los tamales [...] (R6/6-7).

A lo largo del tiempo se han establecido ciertas pautas, ya no se trata de un simple refrigerio sino de una comida formal que, en ocasiones, es acompañada con música, elegida por los anfitriones. Da la impresión que el grupo expositor “arriesga” su prestigio y aun la aceptación del informe presentado, según resulte o no del agrado de los comensales la degustación de lo ofrecido. Es decir, si la comida se juzga buena y suficiente es más fácil que reciban felicitaciones, en caso contrario, llegué a escuchar críticas o por lo menos hay indiferencia. Esta relación cordial e incluso cálida entre el personal, obedece, entre otras motivaciones, a que siendo del

turno vespertino varios compañeros vienen de cumplir labores en otra escuela y no han tenido oportunidad de comer, hay quien aun fuera de su horario espera este momento y al terminar ya no se reincorpora a la reunión.

Además, los maestros comentan que por la duración de las juntas (*de cinco a seis horas*) y al no poder ausentarse durante su horario de trabajo, es necesario un momento de esparcimiento para despejar la mente, estableciendo pláticas más laxas referidas a temáticas personales, ponerse al día entre colegas sobre los últimos acontecimientos del medio magisterial o de la escuela, sacar a relucir asuntos no contemplados en la orden del día pero de mayor interés. Así lo expresa uno de nuestros informantes:

Aquí nos enteramos por ejemplo de la situación particular de un alumno, el que un compañero tiene a su papá muy enfermo, la maestra que está pidiendo apoyo para la organización de una ceremonia o una visita que va a realizar, a veces necesitamos de un apoyo [...] yo con la maestra de matemáticas estoy viendo polígonos y conozco una estrategia para formarlos con tiritas [...] (E29-5).

En conclusión, este momento tiene un valor notable por sí mismo, no como un descanso nada más, sino que es apreciado y deseado por los asistentes para relajar tensiones surgidas de roces durante las discusiones. En la comida quedan olvidadas las desavenencias propias del estresante mundo institucional y rompe el anonimato por parte de algunos maestros, al atreverse a expresar en un ambiente alegre de risas y chistes, puntos de vista que difícilmente se harían en público.

Constituye toda una suerte de recreaciones que contribuyen al refuerzo del vínculo social entre los miembros de la escuela permitiendo hasta cierto punto una socialización entre iguales y motivando sentimientos positivos como la estima, generosidad, reciprocidad y pertenencia al grupo. Refuerza la agrupación de sus miembros a partir de interacciones, de ideas y creencias sobre la educación, la escuela y prácticas sociales que se relacionan con dichas configuraciones.

Reflexiones Finales.

Vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación así lo perciben y lo asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias. Vivimos en un mundo quebrado, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar.

*Luis Porter
La Universidad de Papel, 2003.*

El análisis realizado en esta investigación tuvo como preocupación inicial estudiar la cultura institucional de una escuela secundaria general a través de las diversas representaciones, ideas y creencias que construyen director y maestros en el Consejo Técnico Escolar (CTE), así como su relación con las condiciones materiales e institucionales en que realizan su trabajo.

El interés estuvo centrado en averiguar cómo las actividades que se realizan en este órgano -que por definición legal es el más importante en términos de su colaboración en la toma de decisiones para la organización y funcionamiento de la escuela- llegan a convertirse en actos rituales y cómo influyen éstos para conservar o modificar el entramado cultural de la institución. Es decir: ¿qué normas, valores, principios, contenidos, expectativas se promueven y cuáles se inhiben?

Desde una perspectiva interpretativa la escuela es una construcción cultural configurada por significados, intenciones humanas, modos de ver y comprender; es decir, realidades subjetivamente construidas y compartidas socialmente. En este contexto se entiende a las rutinas escolares como códigos culturales, esencia de todo proceso de institucionalización, consolidados por la interacción de los sujetos a través del tiempo (Rimoli y Ros, 2003). No como una respuesta estereotipada altamente convencional, para referirse a una conducta mecánica o hasta peyorativa, cuyo sentido y alcance está más o menos predeterminada a aspectos formales y de procedimientos.

En el caso de la junta de CTE muchos de sus conductas se han “ritualizado” al poseer un comportamiento simbólico, es decir tienen un significado más allá de la información que transmiten, dando a ciertas costumbres un significado más amplio. Por ejemplo: el acta de la reunión como documento simbólico para legitimar decisiones comunes; la toma de acuerdos como actos simbólicos que son más un

ceremonial que decisiones efectivas y reales; el compartir la comida, durante el receso de la sesión, como manifestación simbólica de camaradería, reducción de conflictos y afirmación de lo colectivo. Dichas reglas institucionales tienen una función de mito que los miembros aceptan, su acción simbólica y existencia de los rituales se da en una compleja combinación con los mitos, ambos forman parte y expresan la cosmovisión de los seres humanos. (*Ornelas, 2005*).

No obstante la idea de ver el ritual simplemente como rutina o hábito es una tendencia acentuada desde la llegada de la alta tecnología, al respecto Mèlich (*1998*) dice que: “En la posmodernidad se ha ‘debilitado’ la eficacia simbólica de los ritos, y la educación no es una excepción. [...] aunque esto no significa que los símbolos tradicionales hayan desaparecido sino solamente ‘enmascarado’” párrafos adelante enfatiza que: “La modernidad y posmodernidad se caracterizan, entre otras cosas, por un intento de reducir lo simbólico a lo sígnico, de convertir toda racionalidad en racionalidad tecnocientífica.” Y afirma que hoy “Las instituciones que desean emprender cualquier tarea solamente lo harán con un estudio estadístico previo. Cifras y más cifras.” (*Mèlich, 1998: 91, 105 y 119*).

Lo anterior, tiene varias implicaciones para la escuela, entre otras razones, se puede afirmar que la práctica educativa es más compleja en la sociedad actual y los profesores están enfrentando diferentes tensiones e incertidumbres no siempre conscientes ni explícitas. Algunas de éstas están asociadas a la pérdida de su identidad y función fundamental al dejar de ser el maestro el referente exclusivo en el aprendizaje de los alumnos y su saber está en franca desventaja ante la gran acumulación de conocimiento científico y avances vertiginosos en la tecnología, la informática y la comunicación. Aunado a la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales ante el nuevo currículum, vinculadas con la urgencia de responder a las múltiples demandas educativas de la sociedad y del sistema educativo.

En los últimos tiempos maestros y directivos están sobrecargados de actividades tanto pedagógicas como administrativas, existe la sensación de que las

instituciones educativas son “el saco en el que todo cabe”¹ y reciben un sin fin de tareas adicionales al currículum que les otorgan más responsabilidades de asistencia social, salud, seguridad, infraestructura, equipamiento, etcétera. Iniciativas que llegan de forma desarticulada, todas juntas, todas importantes y todas para presentar resultados en corto tiempo que en ocasiones van en dirección contraria al cambio escolar.

Coincido con Mèlich cuando dice “La pérdida de parte del imaginario simbólico ha forzado a crear nuevos símbolos y signos, y la cifra es uno de ellos.” “En lugar de recurrir a la moral, a la política o a la religión, las tecnocracias pretenden solucionar todos sus problemas con la racionalidad tecnológica. La fuente de autoridad será la objetividad estadística.” (Mèlich, 1998: 119). En el caso que nos ocupa y luego de observar y analizar lo sucedido en las juntas de CTE, en particular su “núcleo duro” o momento de ritualización más intenso e invariable, el informe de aprovechamiento escolar a cargo de las orientadoras que consiste básicamente en la presentación de cuadros que concentran las calificaciones bimestrales de los alumnos.

Lo que me lleva a pensar en la racionalidad cuantitativa que se ha ido imponiendo en la escuela de forma pragmática, a través de la evaluación periódica y exhaustiva de todos los actores y en campos, como bien dice Noriega (2007: 251), donde no siempre los avances pueden cuantificarse ya que “muchos de los objetivos y finalidades atribuidos a la educación remiten al ámbito subjetivo y de relaciones humanas y sociales, de crecimiento interior, de construcción de lazos, de creación, encuentro y recreación de culturas y de construcción de redes diversas.”

Al grado que ya no se sabe si se está trabajando a favor de la transformación escolar o para el siguiente examen, ya que importa más no reprobar alumnos o ubicar a la escuela con el puntaje menos bajo de cualquier escala e indicador, que

¹ El principal problema no es la ausencia de innovación en las escuelas, sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos, algunos de ellos son: problemas de migración, seguridad, adiciones, fortalecimiento de la democracia, lucha contra la corrupción y la violencia, fomentar el cuidado y conservación de la naturaleza y el medio ambiente, prevenir y cuidar la salud, aprender a ser tolerantes, formar futuros contribuyentes fiscales, integrar a los niños con necesidades diferentes en el aula, aprovechar los recursos turísticos del país, etcétera.

preocuparse realmente por los niveles reales de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Es decir, se entiende la eficacia no como una construcción social, fruto de opiniones docentes sobre su práctica y experiencia, sino como datos cuantitativos que miden y comparan los resultados obtenidos por los alumnos (*sin tener en cuenta ni su procedencia ni sus condiciones de partida*) desde un modelo de estándares y prescripciones. Lo que puede ser útil, pero debería incitar a interrogarnos sobre los límites de estos reportes de evaluación, en particular las consecuencias en el plano pedagógico, que dicho sea de paso contravienen muchas veces los enfoques propuestos en el nuevo plan y programas de estudio.

Por otra parte, entre las cuestiones más importantes que destacan en el análisis presentado en este trabajo se encuentra el de la cultura institucional de la escuela secundaria basada en “orientaciones culturales”. Esta última producto de su proceso histórico; constituida por comportamientos, valores, tradiciones, símbolos que conforman la identidad del nivel y sirven para dar sentido a las prácticas cotidianas de los sujetos. Constituye como dice Remedi (2004) la base de interpretaciones, argumentos y explicaciones para hacer significativo lo que se observa en la institución.

La cultura institucional es un fenómeno dinámico y heterogéneo, donde los valores y las creencias se reinterpretan constantemente en función de acontecimientos concretos, se inicia a partir de las ideas de los fundadores de la organización, posteriormente otros miembros y circunstancias introducen modificaciones y, poco a poco, el grupo las va asumiendo como habituales. Lo que exige entrar en un universo de marcos espaciales y temporales, de análisis de historias, observación de prácticas que se sustentan y se sostienen en “mitos institucionales” o ideas de larga duración desde aquellas muy estructuradas como las decisiones gubernamentales a nivel central, altamente normativas y verticales, donde se cree tener el poder necesario para imponer determinado plan o programa a las escuelas²; o formas de trabajo tradicionalmente instituidas para promover la

² La idea básica es que se tiene un centro, el cual sería en nuestro caso la Secretaría de Educación Pública quien difunde un mensaje, cualquiera que éste sea (una idea, una estrategia, un programa, una norma, etc.) a una serie de unidades periféricas, alejadas de ese centro las cuales bien podrían ser las diferentes direcciones o áreas del sistema educativo; a

capacitación a maestros a través de la multiplicación “en cascada”; hasta formas ritualizadas que atraviesan la cotidianidad escolar, como son: las formaciones, las ceremonias, los concursos, los festejos, el trabajo diario con los alumnos al interior del aula, los premios y castigos, entre muchos otros.

En el caso de la secundaria estudiada se conserva en gran medida una impronta de su contrato fundacional al mantener las tradicionales estructuras organizacionales con las que fue creada, tales como la asignación de comisiones encargadas de controlar y/o vigilar a los alumnos en los aspectos de: disciplina, uniforme, puntualidad, aseo personal, evaluaciones, etcétera; y para los maestros: los horarios de trabajo, la documentación escolar (*plan de clase, reporte de calificaciones, registro de asistencia, guías de estudio y exámenes*). Actividades donde la tradición es más importante que la innovación y se valora de manera predominante el orden, la puntualidad, la limpieza, el respeto, la jerarquía, la uniformidad, los resultados y el individualismo.

Elementos que nos hablan más de continuidad que de cambio, por ejemplo el papel del director como personaje central en la definición de la organización escolar, al principio por la imagen un tanto idealizada de los directivos fundadores como “modelos a seguir” y ahora porque la lógica de la administración educativa le otorga a esta figura un papel protagónico en el funcionamiento eficaz de la institución.

Situación que contrasta con lo que manifiesta la escuela en su proyecto escolar denominado “*Por una Misión con Calidad*” en donde muestra a las autoridades oficiales vía informes, evaluaciones, actas, gráficas, estadísticas, fotografías, videos; respuestas *ad hoc* que -ocupan la mayor parte de tiempo de trabajo del director- ocultan las prácticas reales atravesadas por la contradicción, la urgencia, el aislamiento, la saturación de tareas y la simulación. Como dice un maestro “*el proyecto escolar es idea del director y el día que él falte no va haber quien plasme en papel lo que no se esta haciendo en la práctica.*”

su vez éstas lo envían a una periferia más lejana, integrada en este ejemplo por las escuelas secundarias generales. El prototipo anterior se asocia con la teoría racional normativa de la planeación. “Entre sus supuestos está el que una coordinación central de planeación tendrá el poder y la capacidad de integrar planes o programas y proyectos de otras instancias subsidiarias.” (Porter, 2004).

Es parte de la cultura que la institución guarda celosamente y que constituye parte de los “secretos institucionales” “discursos que muestran los éxitos y esconden los fracasos, en el relato de la historia oficial que niega contrariedades y desencantos” (*Remedi en Bertussi, 2004: 380*).

En este sentido, la toma de decisiones en el presente estudio no consistió en aplicar a los problemas cotidianos de la escuela los métodos del deber ser de la racionalidad teórica derivados de las ciencias administrativas, es un proceso cuya conducta no se reduce a la aplicación de reglas explícitas y/o teorías. Más bien es producto de apropiaciones culturales heterogéneas y de construcciones colectivas desarrolladas en un espacio situacionalmente limitado por los saberes y concepciones de los actores y por las condiciones materiales e institucionales locales. En otras palabras, son los maestros quienes adaptan las medidas uniformes de política educativa a sus contextos específicos. Por ejemplo, ante la demanda que llega a la escuela de planear en equipo sin contar con las condiciones para hacerlo, un director comenta:

Hacemos lo que no se debe hacer, pero lo hacemos. Se cita a los alumnos una hora y media más tarde de su hora de entrada y a todos los maestros los citamos justo a las dos de la tarde, de esta manera nos reunimos aproximadamente una hora y media o dos sin la presencia de alumnos, lo cual no está permitido y sin embargo me parece muy necesario, obvio que los compañeros que no tienen clase en ese horario no están, pero procuramos que sea un día en que la mayoría esté presente [...] (*E9-6*).

En consecuencia, la idea de planeación que sostenemos es la de una herramienta flexible y útil para enfrentar necesidades particulares a una determinada unidad organizativa: en nuestro caso la reunión de CTE en una escuela secundaria pública general vespertina. Lo que implica que a diferentes contextos corresponden características organizativas distintas y, por lo tanto, los procesos de toma de decisiones y de planeación cotidiana son siempre diferentes. Como dice Bolívar “cada centro tiene su historia, su realidad interna, y su nivel de desarrollo o, en términos populares, su ‘movida’” (*Bolívar, 2002: 73*).

En la secundaria estudiada, a diferencia de otros planteles, han desarrollado acciones como las siguientes: la participación de los maestros organizados en

academias, para coordinar no sólo las sesiones de CTE durante todo el año, sino también como anfitriones de la comida y bebida que se ofrece en cada reunión, acto que reafirma lo colectivo como redes de obligaciones mutuas entre los miembros de la escuela; la creación de un “Comité Técnico de Calidad” promovido por el director y su equipo de trabajo más cercano, que más allá de su nombre, observa una preocupación por dar seguimiento a las acciones de proyecto escolar independientemente de que éstas sean solicitadas o no por la administración central; así como la permanencia, desde hace varios años, de un Taller Escuela para Padres para atender a la población de alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo anterior ha permitido que la escuela funcione “bien”, dando soluciones a situaciones inmediatas y concretas, aunque insuficientes para producir una mejora sostenida, dado que se individualizan los problemas de la educación haciendo responsables sólo a los maestros como actores directos que estructuran el proceso educativo. No obstante, los principales problemas rebasan las posibilidades de la institución dado que no se sitúan bajo su control y muchas veces no cuentan con los recursos necesarios e incluso resiste al cambio.

En esta investigación, se destaca que la racionalidad habitual es un tipo de “racionalidad limitada”³ que no necesariamente coincide con lo prescrito en el discurso oficial y también desecha la noción de “norma” como elemento articulador del concepto de institución (Rockwell y Mercado, 1986: 121). Toda vez que en la vida cotidiana escolar ocurren procesos que también forman parte importante del funcionamiento de la escuela y que no siempre corresponden a la “norma” pero influyen para decidir el rumbo de la institución, tal es el caso de la multiplicidad de sentidos y significados que se construyen en torno a las reuniones de maestros, desde los que expresan un sentimiento de inutilidad, donde se pierde tiempo que

³ Frigerio (1992: 45), conceptualiza este proceso con las siguientes palabras: “Entendemos por modelos de *racionalidad limitada* aquéllos en los que las decisiones racionales, delineadas por todo decisor, se hallan permanentemente enmarcadas por limitaciones que condicionan esos criterios de racionalidad”. Estos límites denominados *racionalidad limitada* tienen como base teórica el modelo de J. March y H. Simon (1958) “En dicho modelo los tomadores de decisiones no tratan de optimizar los recursos organizacionales al tomar una decisión, sino sólo de encontrar un curso de acción que les proporcione resultados aceptables” (Vergara, 1997: 12).

debe destinarse a los alumnos; hasta quienes piensan que el trabajo en equipo ofrece ventajas para el propio desarrollo profesional o aquellos que lo consideran como un espacio para la convivencia y conversación informal entre pares. Aunque la norma es la misma para todos, es interesante observar como se aplica en cada institución y cómo la interpretan y la valoran los diferentes sujetos.

Una reflexión al respecto, tiene que ver con las numerosas zonas de incertidumbre que provoca la normatividad ⁴ del CTE. Dichas disposiciones emitidas en forma muy general en cuanto a los mecanismos de espacio y en específico de tiempo para el funcionamiento de este órgano han provocado diferentes interpretaciones a la norma, ya sea en defensa del cumplimiento de la misma o para no cumplirla, toda vez que se trata de una disposición que por las condiciones institucionales existentes se vuelve inviable. Es difícil mantenerla sobre la base de lo que ella misma plantea: participación en cuerpos colegiados dentro del tiempo asignado a la jornada laboral.

La secundaria se encuentra inmersa en una realidad compleja, diversa y plagada de toda suerte de conflictos, las condiciones de trabajo de los maestros, así como su organización burocrática (tanto en su contexto macro como a nivel de escuela) son algunas de las dificultades centrales que imposibilitan realizar con horas pagadas todas las otras actividades que también son parte de la labor docente y que van más allá del salón de clase: planear, evaluar, actualizarse, dialogar para plantear y resolver problemas escolares, etcétera. Resulta que, aun cuando en las declaraciones más innovadoras la autoridad parece como si estimulara estas acciones, en realidad no ha tomado ninguna disposición concreta para que pueda realizarse una planeación colectiva en las condiciones requeridas. En el discurso anuncia que: “Habrá mejores condiciones para que los profesores compartan sus experiencias organizando colectivos por grado, grupo, asignatura y a

⁴ Acuerdo 98. Por el que se reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria (1982); Bases instructivas para la organización del Consejo Técnico Escolar (1922); Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria (1999 a 2004); Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria (2005); Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal (2005 a 2008).

través del Consejo Técnico Escolar.” (SEP, 2004). No obstante en los hechos las condiciones materiales e institucionales de los planteles siguen sin modificarse.

Lo anterior, puede parecer sólo un detalle, sin embargo directivos y maestros se quejan constantemente de falta de coherencia, expresando su desilusión ante los discursos oficiales que no prevén las medidas necesarias para el desarrollo efectivo de las prácticas exaltadas y más bien “[...] lo que se ha tratado de hacer es establecer una supuesta política de innovación sobre las añejas bases de burocratización.” (Montero, 2007: 560).

No se ha podido avanzar en el trabajo colegiado por academias y grados ya que se carece de los tiempos para llevarlo a cabo, en el consejo escolar es casi imposible hacer coincidir los horarios para dialogar todos juntos, por lo tanto los profesores han tenido que buscar sus propios espacios para platicar entre ellos y como director cada vez que puedo platico con cada profesor para revisar que estén cumpliendo [...] (E7-3).

Si bien, las juntas escolares están formalizadas desde la década de los treinta del siglo pasado (Ver Reglamento para Escuelas Secundarias de 1937) y en 1982 el CTE se establece como proyecto de operación regular que forma parte de la estructura organizacional de las escuelas secundarias, las disposiciones de tiempo para su funcionamiento han sido muy variables y hasta contradictorias: las hay de jornada completa, de medio tiempo, de dos o tres horas, mensuales, bimestrales, sólo al inicio o fin del ciclo escolar, distribuidas durante todo el curso, etcétera. Incluso hay quienes han cancelado estos espacios colectivos para cumplir con el calendario escolar de doscientos días de clase, situación motivada en gran medida por la disposición de que “en días laborables, las horas de trabajo escolar se dedicarán a la práctica docente y a las actividades educativas con los educandos, la suspensión de clases sólo podrá ser autorizada por la autoridad.” (Ley General de Educación, Art. 52).

Lo anterior abre espacios intersticiales en la interpretación de la norma sobre la participación en el consejo escolar. A su vez los sujetos, desde sus diferentes ámbitos de competencia, hacen uso de su poder e influencia para dar a este órgano múltiples significados en función de distintas visiones y objetivos, no siempre explícitos, para conseguir sus intereses. Por ejemplo: para las autoridades

escolares, desde la Inspección de Zona hasta la Coordinación Sectorial, estas reuniones representan principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a su realización en las fechas y horarios establecidos, así como canal para informar de reportes administrativos que deben rendir directores y maestros. Para el director el abanico es más amplio, porque al trabajar con los problemas concretos de la escuela, que quizás no logra solucionar, las juntas con los maestros le significan un espacio para: dar información, conocer opiniones, tomar decisiones, resolver conflictos, designar comisiones, lograr acuerdos, aprobar reglamentos, proponer acciones, etc. Para los maestros básicamente es un lugar común de encuentro con los pares, a través de relaciones estereotipadas, para tratar casi siempre las mismas temáticas. Uno de ellos nos dice:

Con la experiencia de haber trabajado en otras escuelas, me he dado cuenta que en todas las reuniones de todas las secundarias se habla de los mismo, ahí están las gráficas y los alumnos están mal y luego casos especiales y siempre el niño fulanito y el maestro dice que zutanito lo que tengan, según siempre coinciden, pero y luego cuáles son las causas, lo mismo de siempre en todas las escuelas pasa, que dicen lo mismo, los alumnos no trabajan, los alumnos no cumplen, la culpa es de los padres no les ponen atención, es lo mismo. (E32-4).

Observamos que la idea de consejo escolar que se impone a partir de la década de los noventa, impulsada por los organismos educativos internacionales, es una propuesta pedagógica tomada de formas de funcionamiento de ciertos países desarrollados, se adopta la idea de promover la colegialidad y el sentido de trabajo en equipo como uno de los prerrequisitos esenciales para asegurar el cambio en educación.

Pero se olvida de reservarle un espacio-tiempo en la estructura actual de nuestras escuelas y no toma en cuenta lo que piensan y sienten los maestros. Si bien resulta evidente la necesidad de colaborar, también lo es la dificultad de hacerlo, al no responder el “modelo” a nuestras circunstancias y necesidades.

Es decir, se tienden a utilizar como referencia una realidad distinta y distante, haciendo caso omiso de la nuestra, por tanto se corre el riesgo de trasplantar innovaciones cuyas posibles consecuencias no se han ponderado lo suficiente. Cargamos entonces con la responsabilidad social de en el intento de resolver la

falta de trabajo en equipo del profesorado como una condición para mejorar la calidad de la educación en secundaria, haber generado otro nuevo: la colegialidad artificial, una colaboración impuesta administrativamente que fuerza a trabajar en reuniones con tiempo predeterminado.

Por tanto, los factores institucionales que condicionan y determinan el que las innovaciones no sean factibles, se suma las resistencias individuales que supone renunciar a hábitos hechos rutina en el trabajo diario, ciertas actitudes magisteriales de comodidad, conformismo y falta de profesionalidad para participar en colectivo. Un maestro narra así su experiencia en el curso que recibió con motivo del último Taller General de Actualización:

La conductora pobrecita leyó textualmente todo, ni siquiera pidió ayuda para leer en forma grupal la guía, utilizó unas diapositivas con el mismo contenido de las lecturas, estaba de más el cañón. Se guió de acuerdo al documento: vamos a resolverlo, vamos a ver el CD, que dice el anexo dos, ahorita vamos a verlo y salimos de dudas, pero es irónico no salíamos de ninguna duda... La conductora se dio cuenta de la molestia de los compañeros y le echó la culpa a los materiales: están mal, no valen la pena... Los compañeros del grupo me decían tú no comentes, no digas nada, que siga leyendo, así salimos más temprano; cuando terminó el descanso la gente se resistía a regresar, pasó un buen rato e hicimos todo lo posible por no continuar en la sesión. (E22-10).

Desde luego que no sólo se trata de la voluntad personal, también las estructuras organizativas escolares condicionan buena parte de las relaciones entre profesores, con los directivos, con los alumnos, con los padres de familia; así como las posibilidades de que la organización funcione como un todo y lo haga en un determinado sentido. Sin embargo, aún siendo importantes, por sí solas no determinan el adecuado funcionamiento del plantel, ni son la única condición para el desarrollo de una cultura colaborativa.

Dicho en otros términos, su existencia en la escuela no garantiza de forma automática un funcionamiento participativo, podemos contar formalmente con estructuras para la toma de decisiones democráticas (*Consejo Escolar de Participación Social, Consejo Técnico Escolar, Academias de Profesores, Consejo de Grado, Colegio de Tutores, Sociedad de Alumnos y Asociación de Padres de Familia*) pero en la cotidianidad dichas

figuras están lejos de generar dinámicas de decisión compartida. Como puede leerse en el siguiente testimonio:

Normalmente el director [...] discúlpame que diga esta frase, pero no es mía es textual de la inspectora, así se lo dijo en la última junta que tuvimos: usted es un maestro *chicharronero* ¿Por qué chicharronero?, ya la maestra lo explico: ¡Porque nada más su chicharrón quiere que truene! Yo no lo dije [...] (E62-3).

Diversas aportaciones realizadas en los últimos años sobre la participación en consejos escolares (Vásquez y Martínez, 1996, Guerra, 2005; Rivera 2005, Martínez, 2007, etc.) han puesto de manifiesto, el papel formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de la participación. Al respecto, la presente investigación señala que la mayoría de las reuniones de CTE se suelen realizar para tratar asuntos de trámite, para resolver situaciones del día a día, para aprobar proyectos de trabajo o actuaciones que ya están previa e implícitamente decididos, o sólo para dar y recibir información de la administración central.

Menos común es que las sesiones aborden temas didácticos o curriculares, es poco frecuente que los maestros desarrollen procedimientos de trabajo que animen el diálogo y la participación argumentada. Por lo general la persona que coordina la sesión trata de evitar toda discusión o reflexión que pudiera afectar el contexto de lo que hacen, o plantear alguna cuestión sustancial sobre lo que enseñan o cómo lo hacen, se trata de evitar el enfrentamiento con ciertos compañeros, entre otras razones, porque les parece inútil y porque además hay miedo a los juicios y críticas que pueden llegar a deteriorar la convivencia cotidiana.

Un maestro comenta:

Si yo crítico estoy expuesto a que también me critiquen, si me río me llevo [...] si yo digo es que zutanito no sabe dar clase al rato van a decir que yo no llego temprano y entonces es peor, lo mejor es cuidar la intimidad de tu trabajo no abrirte [...] por atrás te devoró hay canibalismo pero de frente la regla es no atacar y menos en reunión de Consejo Técnico. (E63-3).

También, se da el caso de que algunas de las decisiones ya están tomadas de antemano en agendas preconstruidas por el director o peor aún por instancias

externas a la escuela (*Inspección, Dirección Operativa y Coordinación Sectorial*) que proponen temáticas ajenas a las necesidades del plantel. Así, la participación de los maestros se queda en una mera práctica rutinaria cuando se asiste a las reuniones porque así está prescrito, y cuando éstas se dedican a abordar asuntos de trámite, papeleos, cumplir con la normativa o sancionar decisiones ya tomadas previamente. Como lo señala un informante:

En las reuniones de Consejo Técnico siento que a veces ya traen todo planeado, todo ya estructurado, esto pasa seguido y nada más hay que votar por las cosas, inclusive se nos dice: ¿Qué opinan? Pero creo que ya es más forzada la actitud que lo que le interesa nuestra opinión. (E37-3).

En definitiva, un centro escolar es democrático no sólo porque formal y estructuralmente lo sea, sino porque la participación impregna las dinámicas de trabajo en las aulas, las relaciones y la colaboración con las familias y con la comunidad educativa más amplia. Una escuela en la que se comparte el poder de decidir sobre asuntos organizativos y educativos requiere de soportes institucionales que van más allá de ser una suma de individuos o iniciativas aisladas de un docente o directivo comprometidos con su quehacer, como es el caso del actual director: no falta, es el primero en llegar y casi siempre el último que se retira del plantel, está presente en todas las reuniones de consejo, goza de cierto prestigio por tener varios años al frente de la dirección, ha mantenido la matrícula de la escuela, muestra interés por las mejoras material al edificio y es profesor de educación superior.

Se requiere de soportes institucionales mínimos que permitan la implementación del trabajo colaborativo, particularmente: plantilla completa del personal docente, designación de directivos, tiempos para la capacitación e intercambio dentro de la jornada laboral, incremento en la autonomía de las escuelas, nuevos mecanismos de asignación de poder y autoridad, dotación de material y equipo educativo, adecuada infraestructura física; es decir ubicar a las personas en contextos organizativos diferentes, que impongan nuevos roles, responsabilidades y relaciones. Porque de poco sirve que se tomen decisiones y se vote mensualmente en las juntas de CTE si no se adoptan nuevas actitudes y

comportamientos que mejoren las relaciones interpersonales así como las condiciones estructurales de aislamiento personal y profesional de los maestros.

Por todo esto, considero que para identificar las culturas de colaboración entre maestros no se debe recurrir a observar el número de reuniones escolares que celebran o la duración de éstas. El mejor indicador para detectarlas es el tipo de relaciones que se generan, mismas que tienden a ser voluntarias, espontáneas, imprevisibles y omnipresentes en el tiempo y en el espacio. Porque generar una cultura de colaboración, suele ser fruto de un largo proceso de construcción, sujeto a los azares propios de las relaciones humanas, requiriendo tiempos laborales comunes que posibiliten el trabajo conjunto y una política que explícitamente favorezca unas condiciones organizativas propicias.

En resumen, el planteamiento de esta tesis cuestiona la idea de homogeneización de las políticas oficiales sobre promoción del colectivismo, las cuales optan por la estandarización escolar y por las regulaciones administrativas de arriba-abajo. Se uniforman las prácticas escolares mediante un modelo técnico-burocrático de control, estándares y prescripciones, solicitando a todas las escuelas los mismos formatos, evaluaciones e informes, sin importar sus realidades diversas.

Se utilizan instrumentos simples para captar la complejidad de una realidad tan multifacética y compleja como es el funcionamiento de un consejo escolar y así es imposible obtener una visión precisa y enriquecedora. En contraste el acercamiento a la secundaria de estudio abrió una veta de indagación en torno a la valoración del conocimiento de cada plantel en la medida en que ahí interactúan sujetos con experiencia profesional, portadores de culturas, tradiciones, creencias y rituales que configuran una cierta cosmovisión, una forma de ser, estar y sentir construida y reproducida colectiva e individualmente.

Otro aspecto a destacar, es el hecho de que el sector de educación en el Distrito Federal está organizado en delegaciones políticas, es el subsistema de educación básica más extenso del país después del Estado de México y, por lo tanto, cuenta con la matrícula, el personal e infraestructura escolar más extensa.

Las escuelas de educación básica en el D.F. continúan siendo federales, aunque la administración de las mismas está a cargo de la Dirección General de

Operación de Servicios Educativos -*dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.*- debajo de ésta permanece la antigua estructura administrativa de cada nivel educativo (*en el caso de la escuela estudiada Coordinación Sectorial de Educación Secundaria y Dirección Operativa No. 2 Gustavo A. Madero*) y persiste la antigua jerarquía de: inspector general de zona, jefe de enseñanza, director de escuela y maestro de grupo.

La legislación actual limita el quehacer de las delegaciones a tareas principalmente administrativas, su participación es marginal en servicios y programas (*mantenimiento de la infraestructura escolar, distribución de útiles y uniformes escolares*) que no tocan en forma directa la estructura curricular ni las relaciones pedagógicas al interior de la escuela. Sin embargo, mantener y mejorar la infraestructura de la escuela es una tarea que consume buena parte del tiempo de los directores que desean prestigiar su centro de trabajo (*Sandoval, 2000*).

De acuerdo con Calvo (2008: 233) “la autonomía no se impone desde fuera de la escuela: el gobierno central no puede imponerla a los estados; los estados no pueden imponerla a los municipios o delegaciones; estos a los supervisores, y las supervisiones a las escuelas: La autonomía se construye desde dentro de cada instancia o espacio, y la forma de construcción dependerá de la particularidad de sus contextos, de sus condiciones y estructuras de administración y de gestión, de sus historias y culturas escolares y de los sujetos educativos de cada una.”

Y dado que la interpretación de los símbolos se basa en el ambiente cultural e información directa de los involucrados en múltiples espacialidades, entrelazadas y sobrepuestas, que circunscriben procesos locales. De ahí la importancia de conocer una historia mínima pero suficiente de la unidad territorial denominada delegación, para entender mejor el contexto espacial y sociocultural de nuestra escuela.

Contexto que resume de muchas maneras las características diversas de la nación a través de la ciudad de México, lo que en buena medida se debe a su condición de capital federal, “marcada por un afán cosmopolita desde sus orígenes mismos y articulada por lo mismo a las redes y procesos de globalización, lo que le

da una notable significación histórica y política la diversidad cultural, étnica y lingüística.” (*Medina, 2008: 15*).

Finalmente, no puedo terminar este apartado con una nota conclusiva, por el contrario el contenido de este texto es inacabado, entiendo este trabajo como una tarea todavía inconclusa que constituirá parte de nuestra próxima preocupación. Al respecto, creo conveniente plantear algunos aspectos que podrían servir de guía para futuros estudios:

- Es necesario indagar hacia una comprensión histórica a profundidad de las culturas magisteriales presentes en el Consejo Técnico Escolar de educación secundaria en México, sus matices más significativos en diferentes momentos, así como sus continuidades y discontinuidades temporales.

- Sería pertinente reflexionar sobre las acciones rituales que forman parte secuencial de la reunión de maestros en Consejo Técnico y que llegan a formar un ritual en sí mismo, por ejemplo: la acción de comer con otros, la construcción del libro de actas y los encuentros previos a la junta denominados “reuniones de pasillo”.

- Si bien es propio de los rituales regenerarse y adecuarse, en la posmodernidad se ha “debilitado” su eficacia simbólica (*Mèlich, 1998*), por tanto resulta indispensable actualizar la necesidad social de los rituales escolares en lo contemporáneo y pensar que elementos pueden apoyar para la construcción de una gestión escolar con valores institucionales democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO**, José C. y **PORTAL**, María A. (1992). *Identidad, Ideología y Ritual. Un Análisis Antropológico en los Campos de Educación y Salud*. México: UAM-Iztapalapa.
- ALFONSECA**, Giner J. (2005). “Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940” en **OLIVA**, Lesvia y **CARRASCO**, Rosas (Coords.) *La Educación Rural en México en el Siglo XXI*. México: CEE y CREFAL
- ALVAREZ**, Y. (1993). *La educación Básica en México: experiencias y perspectivas*. Informe técnico final. México: IPN-CEE
- ANZALDÚA**, Arce R. (2004). *La Docencia Frente al Espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- BARDISA**, Teresa. (1997). “Micropolítica en la Escuela” en *Revista Iberoamericana de Educación. No. 15 (septiembre-diciembre)*. Biblioteca Digital de la OEI; pp. 29.
- BOLÍVAR**, Antonio. (2002). *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR**, Botía A. (2001). “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar al asesoramiento” en **SEGOVIA**, Domingo J. (Coord.) *Asesoramiento al Centro Educativo*. Barcelona: Octaedro; pp. 51-68.
- BONILLA**, Pedroza O. (2004). “Gestión Institucional y Organización Escolar en la Educación Secundaria” en **GARCÍA**, Fernando (Comp.) *El Currículum en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana; pp. 123-151.
- BRIGGS**, Charles. (1986). *Listen before you leap: toward methodological sophistication. Conclusion: theoretical guagmires and “purely methodological” issues*. (Traducción alumnos DIE-CINVESTAV-IPN Generación 1990-1992). University Press Cambridge, mimeo; pp.35.
- CASTORIADIS**, Cornelius. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusques.
- DÍAZ**, Cruz R. (1998). *Archipiélago de Rituales. Teorías antropológicas de ritual*. Barcelona: Antropos y UAM Iztapalapa.
- DÍAZ**, Barriga A. et al. (2008). “Una nueva alianza orientará la reforma educativa” en *Educación 2001. No. 157*. México; pp. 7-14.
- DIDRIKSSON**, Axel. (2007). “Evaluacionitis”, mimeo.
- DUCOING**, Patricia. (2007). “La Educación Secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. No. 32*. México: COMIE.
- DUSCHATZKY**, Silvia. (1999). *La Escuela Como Frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- EZPELETA**, Justa. (1992). “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica” en **EZPELETA**, Justa y **FURLÁN** Alfredo (Comps.) *La Gestión Pedagógica de la Escuela*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- _____ (1997). “Introducción” en **EZPELETA**, Justa. et al. (Coords.) *Investigación Educativa, Gestión y Participación Social*. México: COMIE-DIE; pp. 29- 34.
- _____ (2000). “La gestión de las Innovaciones educativas”, mimeo; pp. 16.

- _____ (2004). “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Gestión de la Educación Básica. No. 21*. México: COMIE; pp. 403- 424.
- _____ (s/f). “La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina”, mimeo; pp.11.
- FIERRO**, Cecilia y **TAPIA**, Guillermo. (1999). “Descentralización Educativa e Innovación, una Mirada desde Guanajuato” en **PARDO**, Ma. del Carmen. (Coord.). *Federalización e Innovación Educativa en México*. México: El Colegio de México; pp. 137-242.
- FRIGERIO**, Graciela. et al. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- GALVAN**, Luz Elena. (2006) “Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940)” en **OLIVA**, Lesvia y **CARRASCO**, Rosas (Coords.) *La Educación Rural en México en el Siglo XXI*. México: CEE y CREFAL
- GEERTZ**, Clifford. (1987). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMÉNEZ**, Gilberto. (1987). “La problemática de la cultura en las Ciencias Sociales” en **GIMÉNEZ**, Gilberto. *La Teoría y el Análisis de las Culturas*. México: SEP, DIGICSA, U de G.; pp. 15-72.
- _____ (2007). “La concepción simbólica de la cultura” en **GIMÉNEZ**, Gilberto. *Estudios Sobre la Cultura y las Identidades Sociales*. México: CNCA e ITESO; pp. 25-91.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO**. (1997 y 2005). *Monografías de la Delegación Gustavo A. Madero*.
- _____ (1930). *Atlas General del Distrito Federal*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- GUERRA**, Marcelino. (2005). “PRONAE 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica. ¿Articulación artificial o control sofisticado?” en **NAVARRO**, Gallegos César. (Coord.) *La Mala Educación en Tiempos de la Derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN – Porrúa; pp. 15- 45.
- GUERRERO**, Araiza C. (2004) *El Director. Una Mirada a la Construcción Cotidiana del Oficio*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- HARGREAVES**, Andy. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HELLER**, Agnes. (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península.
- JULIA**, Dominique. (1995). “La cultura escolar como objeto histórico” en **MENEGUS** y **GONZÁLEZ** (Coords.) *Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica*. México: UNAM-CESU; pp. 131-153.
- LEVINSON**, Bradley. (2002). *Todos Somos Iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana.
- LEWITT** y **MARCH**. (1998) en **BOLÍVAR**, Antonio. (2002). *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid: Síntesis; p. 204.
- LIRA**, Andrés. (1983). *Comunidades Indígenas Frente a la Ciudad de México. Tenochtitlán y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*. México: El Colegio de México y El Colegio de Michoacán.
- LÓPEZ**, Austin A. (2003). *Los Mitos del Tlacuache*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.

- LOYO**, Engracia. (1999). *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- _____ (2002). “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México 1925-1940” en **GALVAN**, Luz. E. (Coord.) *Diccionario Historia de la Educación en México*, CD. México: CONACYT, CIESAS, DGSCA-UNAM.
- MAISONNEUVE**, Jean. (2005). *Las Conductas Rituales*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARTÍNEZ**, Graciela y **SENA** Carolina (2003). *Rutinas y Rituales en la Educación Infantil*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- MARTÍNEZ**, Rizo F. et al. (2008) *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y Perspectivas de la Educación Básica en México. Informe Anual 2008*. México: INEE.
- MCLAREN**, Peter. (2003). *La Escuela Como un Performance Ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- MEDINA**, Hernández A. (2008). (Coord.) *La Memoria Negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. México: UNAM - Instituto de Investigaciones Antropológicas y UACM.
- MEJÍA**, Zúñiga R. (1976). *Moisés Sáenz. Educador de México*. México: Federación Editorial Mexicana.
- MÈLICH**, Joan-Carles. (1998). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Barcelona: Paidós.
- MENESES**, Morales E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*. México: UIA y CEE.
- _____ (1991). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México: UIA y CEE.
- MERCADO**, Eduardo. (2008). *Ser Maestro. Prácticas, Procesos y Rituales en la Escuela Normal*. Madrid: Plaza y Valdés.
- MIRANDA**, López F. y **REYNOSO**, Angulo R. (2006). “La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Educación en Ciencias Naturales. No. 31*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa; pp. 1427-1450.
- MONTERO**, Tirado C. (2007). *¿Es el trabajo docente una profesión o es la profesión docente un trabajo? Trabajo y profesión docente de los profesores de la escuela primaria pública en México*. México: UPN.
- NICASTRO**, Sandra. (1997). *La Historia Institucional y el Director en la Escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- NORIEGA**, Margarita. (2007). “En la globalización, dos generaciones de reformas educativas en América Latina: modelos, significados y sujetos” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXVII*. México: Centro de Estudios Educativos, A. C.; pp. 249-265.
- ORNELAS**, Tavárez G. (2002). *Cosmovisión y Campo Educativo. Un estudio antropológico en una escuela primaria del sur del Distrito Federal*. Tesis de Doctorado. México: UNAM - Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- _____ (2005). *Práctica Docente y Dinámica Cultural en la Escuela Primaria México*, H. Cámara de Diputados LIX Legislatura (Serie conocer para decidir) UPN- Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (2008) *Narraciones Míticas y Procesos Rituales en la Escuela y su Entorno*. México: UPN.

- PAVÓN**, Fernanda. (2006). “Nace sistema de asesoría pedagógica centrado en la escuela” en *Educación 2001. No. 134*. México; pp.16-19.
- PADILLA**, Arroyo Antonio. (1999). “Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX” en *Alteridades 9 (18)*; pp. 101-113.
- PIÑA**, Juan M. y **PONTÓN**, Claudia C. (2002). (Coords.) *Cultura y Procesos Educativos*. México: CESU y Plaza y Valdés Editores.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL**. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000*. México.
- _____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- PORTAL**, María A. (1988). “Espacio festivo y reproducción cultural: dos fiestas en la Delegación Tlalpan”. *Iztapalapa. Antropología Nuevas Perspectivas, Año 8, No. 15*. México: UAM-Iztapalapa.
- PORTER**, Luis. (2004). “La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. No. 22*. México: COMIE; pp. 585-615.
- QUIROZ**, Rafael. (2000). *Las Condiciones de Posibilidad de Aprendizaje de los Adolescentes en la Educación Secundaria*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- _____ (2003). “La educación secundaria en México ¿reforma integral?” en *Educación*. México: Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco; pp. 9-18.
- RANGEL**, Rafael. (2000). (Coord.) *Bases Para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*. México: Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo.
- REMEDI**, Eduardo. (2004). “Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior” en **BERTUSSI**, Guadalupe. (Coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: Porrúa y Universidad Pedagógica Nacional.
- RIMOLI**, Ma. y **ROS** Nora (2003). “Rutinas y situaciones didácticas” en *Rutinas y Rituales en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; pp. 94-107.
- RIVERA**, Ferreiro L. (2005). “El Programa de Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa” en **NAVARRO**, Gallegos César. (Coord.) *La Mala Educación en Tiempos de la Derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN y Porrúa; pp. 97-136.
- ROCKWELL**, Elsie. (1987). *Reflexiones Sobre el Proceso Etnográfico (1982-1985)*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- _____ (1996). “Lecciones del pasado para el futuro de la escuela” en *Avance y Perspectiva. Volumen 15*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- _____ (1997). “La Dinámica Cultural en la Escuela” en **ALVAREZ**, Amelia (Ed.) *Hacia un Vitae Cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje; pp. 21-38.
- _____ (2000). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Estudios e Pesquisas em Psicologia Vol. V, No. 9*. Sao Paulo: Unimarco; pp. 11-25.
- _____ (2002). “Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar” en *Debates y Desafíos en la Historia de la Educación en México*. México: El Colegio Mexiquense – ISCEEM; pp. 210-234.

- ROCKWELL**, Elsie y **MERCADO**, Ruth. (1986). *La Escuela Lugar del Trabajo Docente. Descripciones y debates*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- SAENZ**, Moisés. (1928). *Reseña de la Educación Pública en México en 1927*. México: SEP.
- SANDOVAL**, Etelvina. (1996). “La secundaria: elementos para debatir (y pensar el cambio de) su organización y gestión” en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca: IEEPO; pp. 193-215.
- _____ (2000). *La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN - Plaza y Valdés.
- _____ (2006). “Para pensar la reforma a la educación secundaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa No. 31*. México: COMIE; pp. 1423-1426.
- SANTOS**, Anette. (1999). *La Educación Secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- SANTOS**, Guerra M. (1998). *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.
- _____ (2000). *La Luz del Prisma. Para Comprender las Organizaciones Educativas*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL**. (2007). *Ciudad de México. Crónica de sus Delegaciones*. México.
- SEP**. (1925). *El Esfuerzo Educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928). Tomo I*. México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- _____ (1929). *Memoria que Indica el Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública*. Presentado por el Lic. Ezequiel Padilla. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1932). *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, Tomo I*, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1933a). *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, Tomo I*, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1933b). *Reglamento para las Escuelas Secundarias*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1938). *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, Tomo I*, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1939). *Memoria SEP 1938-1939, Tomo I, No. 1*. México.
- _____ (1982). *Acuerdo 98. Por el que se Reglamenta la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*. México.
- _____ (1985). *Bases Instructivas para la Organización del Consejo Técnico Escolar*. México: DGES.
- _____ (1999). *Reflexiones de Fin de Siglo Perspectivas Siglo XXI. Educación Secundaria*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- _____ (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y Estrategias*. México: SEByN y Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- _____ (2001). *Guía Para la Elaboración del Proyecto Escolar en Educación Secundaria*. México: Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.
- _____ (2003). *Proyecto Escolar*. Informe de actividades SSEDf. Documento interno
- _____ (2004). “Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad” en *Diario Oficial*, viernes 12 de noviembre de 2004.

- _____ (2004). *El Proyecto Escolar Una Suma de Acuerdos y Compromisos*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- _____ (2005a). *Encuesta a Docentes de Escuelas Secundarias Públicas*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- _____ (2005b). *Propuesta: Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las Entidades Federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- _____ (2002 a 2008). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- _____ (s/f). *Manual de Normas y Procedimientos para la Supervisión Técnico – Administrativa*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- TABOADA**, Cardone E. (2005). *Rituales de Identidad. Cultura Escolar y Nación*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- TEDESCO**, Juan C. (2001). “Los cambios en la educación secundaria y el papel de los Planificadores. Introducción” en *La Educación Secundaria. ¿Cambio o Inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana; pp. 11-14.
- THOMPSON**, John B. (1998). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM - Xochimilco.
- TIRZO**, Gómez J. (2007). *Orígenes, Simbolismo e Iconografía del Maestro Mexicano*. México: UPN.
- TURNER**, Victor. (1980). *La Selva de los Símbolos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1988). *El Proceso Ritual*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- TYACK**, David y **CUBAN** Larry. (2000). *En Busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: SEP y FCE.
- VAIN**, Pablo D. (1997) *Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas*. Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- VÁSQUEZ**, Bronfman A. y **MARTÍNEZ**, Isabel. (1996). *La Socialización en la Escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ**, Vela en *El Universal*, 15 de marzo de 1936.
- WOODS**, Peter. (1989). *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- LA JORNADA**. “Construcciones privadas arrasan con áreas verdes en el norte de la capital”. Lunes 9 de octubre de 2006.



A N E X O S



ANEXO 1 A

REFERENTE EMPÍRICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Escuela Secundaria General, Turno Vespertino, Delegación Gustavo A. Madero

Período : Del 15 de noviembre de 2004 al 30 de enero de 2007.

No.	ENTREVISTAS	FECHA
1	Supervisor	14/02/2005
2	Supervisor 2	08/12/2004
3	Director 1	02/12/2004
4	Director 1	16/02/2005
5	Director 1	06/07/2005
6	Director 1	24/10/2005
7	Director 1	01/03/2006
8	Director 1	15/11/2006
9	Exdirector	12/04/2005
10	Subdirector 1	18/01/2005
11	Subdirector 1	03/03/2005
12	Subdirector 1	07/07/2005
13	Coordinadora Académica 1	10/01/2005
14	Coordinadora Académica 1	25/05/2005
15	Mtra. 1 Español	28/02/2005
16	Mtra. 1 Español	07/03/2005
17	Mtra. 1 Español	30/01/2007
18	Mtra. 2 Español	08/03/2005
19	Mtro. 3 Español	12/04/2005
20	Mtro. 1 Matemáticas	16/12/2004
21	Mtro. 2 Matemáticas	26/01/2005
22	Mtro. 2 Matemáticas	29/04/2005
23	Mtro. Educación Ambiental	01/02/2005
24	Mtro. 1 Biología	08/02/2005
25	Mtro. 1 Biología	03/01/2007

ANEXO 1 A
(continuación)

No.	ENTREVISTAS	FECHA
26	Mtra. 1 Historia	16/12/2004
27	Mtro. 2 Historia	07/02/2005
28	Mtro. 3 Historia	07/03/2005
29	Mtro. 3 Historia	27/01/2007
30	Mtro. 1 Geografía	07/01/2005
31	Mtro. 2 Geografía	25/01/2005
32	Mtro. FCyE y Orientador	09/03/2005
33	Mtro. 1 Educación Física	01/02/2005
34	Mtro. 1 Educación Física	25/05/2005
35	Mtro. Taller Electrotécnica	10/01/2005
36	Mtro. Taller Máquinas y Herramientas	26/11/2004
37	Mtra. Taller Productos Alimenticios	24/01/2005
38	Mtra. Taller Corte y Confección	24/02/2005
39	Mtro. Taller Taquimecanografía	24/02/2005
40	Mtro. 1 Red Escolar	09/12/2004
41	Mtro. 2 Red Escolar	22/04/2005
42	Coord. Laboratorio de Biología	25/01/2005
43	Coord. Laboratorio de Cómputo GAM	19/01/2005
44	Orientadora 1	10/01/2005
45	Prefecto 1	19/01/2005
46	Prefecto 1	22/11/2006
47	Prefecto 2	25/01/2005
48	Prefecta 3	25/02/2005
49	Trabajadora Social	15/12/2004
50	Contralor	20/01/2005

ANEXO 1 B
REFERENTE EMPÍRICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
Escuela Secundaria General, Turno Vespertino, Delegación Gustavo A. Madero

Período: Del 15 de noviembre de 2004 al 30 de junio de 2005.

No.	REGISTROS Y/O NOTAS DE CAMPO	FECHA U OBSERVACIÓN
1	Junta 1 CTE (Proyecto Escolar) HISTORIA	24/11/2004
2	Junta 2 CTE (Evaluación) BIOLOGÍA	15/12/2004
3	Junta 3 CTE (Proyecto Escolar) EDUC. TECNOLÓG.	27/01/2005
4	Junta 4 CTE (Evaluación) MATEMÁTICAS	23/02/2005
5	Junta 5 CTE (Proyecto Escolar) INGLÉS	16/03/2005
6	Junta 6 CTE (Evaluación) ESPAÑOL	28/04/2005
7	Junta 7 CTE (Proyecto Escolar) F. CÍVICA ÉTICA.	27/05/2005
8	Junta 8 CTE (Proyecto Escolar) EDUC. FÍSICA-USAER	28/06/2005
9	Junta con Directores de la Zona	15/04/2005
10	Taller a Maestros 1	04/03/2005
11	Taller a Maestros 2	27 y 28/06/05
12	Junta 1 Padres de Familia	16/12/2004
13	Junta 2 Padres de Familia	16/12/2004
14	Junta 3 Padres de Familia	28/02/2005
15	Junta 4 Padres de Familia	02/05/2005
16	Taller 1 Padres de Familia (Clausura)	16/02/2005
17	Taller 2 Padres de Familia (Sesión)	01/03/2005
18	Taller 3 Padres de Familia (Conferencia)	28/02/2005
19	Taller 4 Padres de Familia (Conferencia)	08/03/2005
20	Taller 5 Padres de Familia (Plática)	15/04/2005
21	Pláticas con Alumnos(as)	varias
22	Pláticas con Padres de Familia	varias
23	Plática con Instructor de la Banda de Guerra (externo)	01/02/2005

ANEXO 1 B
(continuación)

No.	REGISTROS Y/O NOTAS DE CAMPO	FECHA U OBSERVACIÓN
24	Entrevista Conductor Taller Padres (Externo)	28/02/2005
25	Entrevista Apoyo Técnico Inspección	24/02/2005
26	Ceremonias Cívicas	4 (videograbadas)
27	Descansos	varios
28	Entrada y salida de alumnos al plantel	varias
29	Observación en el área de Orientación	una
30	Recorridos por las instalaciones de la escuela	varias (video-fotografías)
31	Encuentros de trabajo con el cronista de la Delegación Gustavo A. Madero	Datos históricos: Deleg. Zona y Colonia
32	Elaboración de organigrama de la escuela	Gráfico
33	Elaboración de croquis de la escuela y biblioteca	Gráfico
34	Videos y fotografías de acontecimientos pasados de la escuela	varios
35	Recuperación de la historia de la escuela	varios(doc. entrev.videos)
36	Historia de la escuela secundaria en México	varios(bibliografía) video
37	Asistencia a los eventos del 40 Aniversario de la escuela	semana del 7 al 11 de marzo de 2005. Varios (videos y entrevistas)
38	Recorrido por los lugares donde viven los alumnos	recorrido
39	Ceremonia de fin de Ciclo Escolar 2004-2005	30/06/2005
40	Recuperación de entrevistas de Proyecto Escolar	video fin de ciclo 2004-2005
41	Visita al archivo histórico de la SEP recopilación de datos CTE en secundaria	varias

ANEXO 1 C

REFERENTE EMPÍRICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Escuela Secundaria General, Turno Vespertino, Delegación Gustavo A. Madero

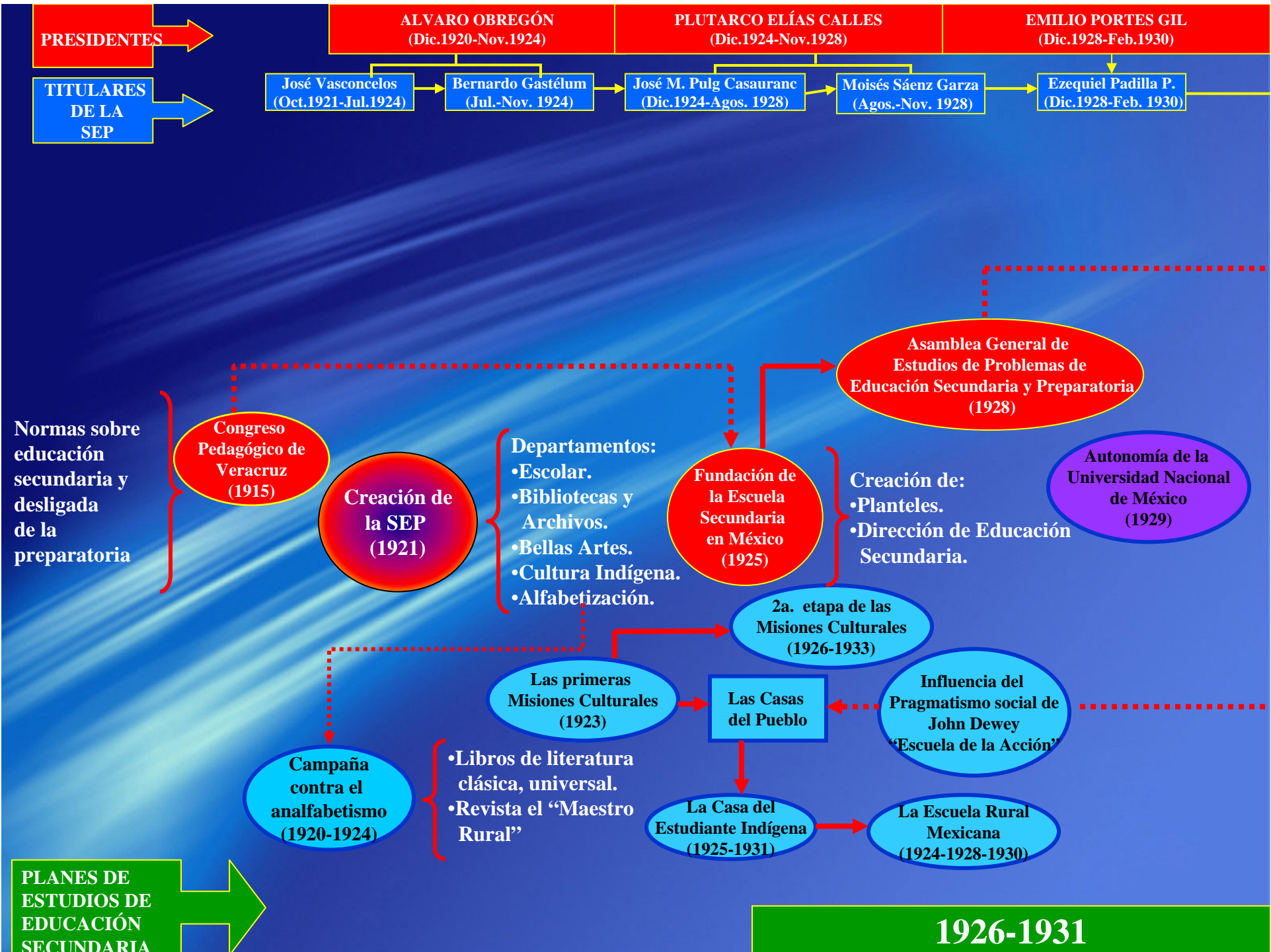
Período: Del 24 de octubre de 1990 al 27 de febrero de 2008.

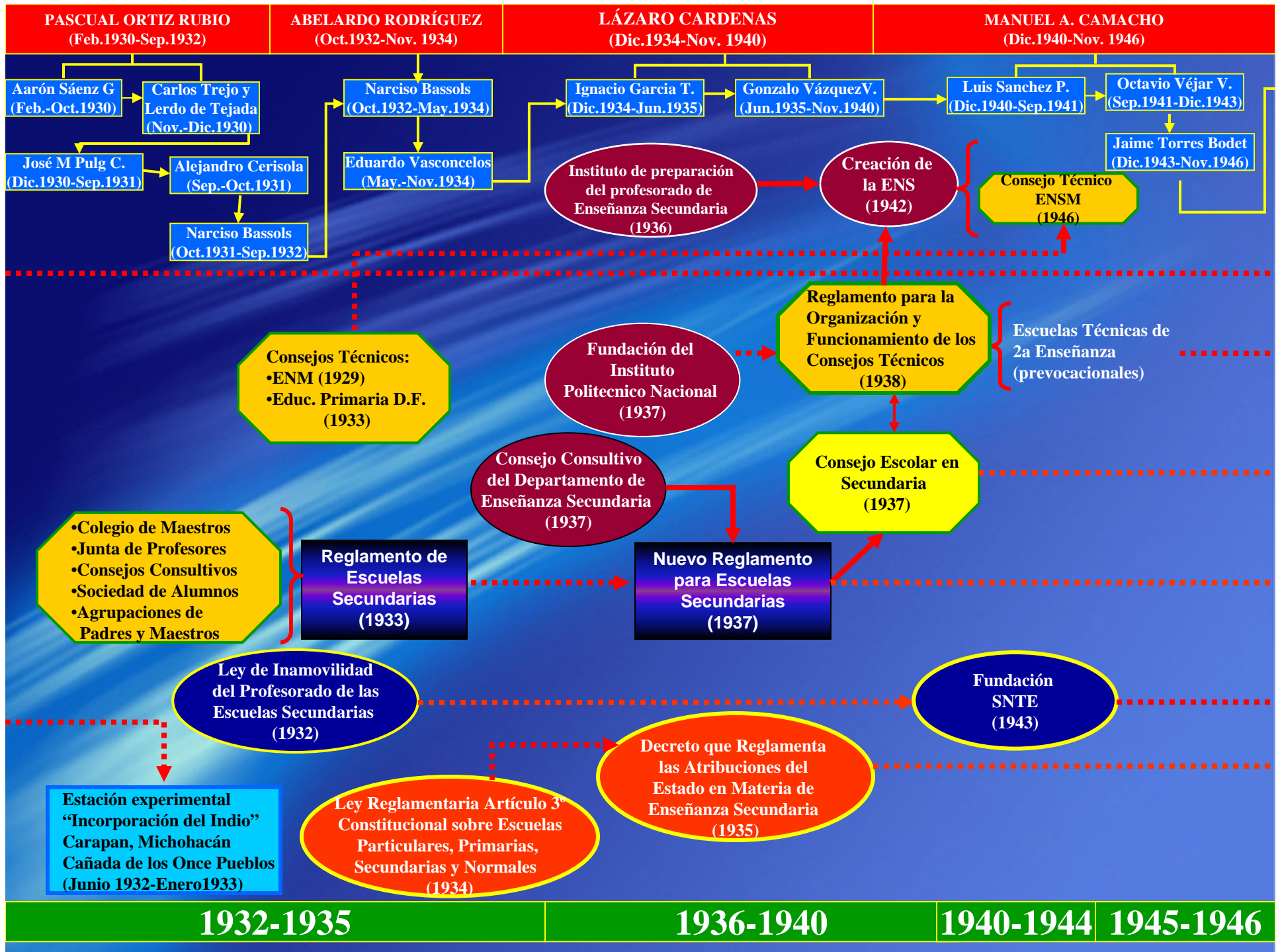
No.	DOCUMENTOS	CANTIDAD
1	TRÍPTICOS	18
2	REGLAMENTOS	5
3	AGENDAS DE CTE	16
4	PLANES ANUALES	11
5	VARIOS DE DIRECCIÓN	22
6	OFICIOS Y/O CIRCULARES	19
7	REPORTES DE EVALUACIÓN	9
8	EJERCICIOS DE EVALUACIÓN	15
9	VARIOS DE ORIENTACIÓN - USAER	12
10	LECTURAS DE REFLEXIÓN: ALUMNOS	14
11	LECTURAS DE REFLEXIÓN: MAESTROS	12
12	LECTURAS DE REFLEXIÓN: PADRES FAM.	16
13	AGENDAS DE INICIO DE CICLO ESCOLAR	9
14	ACTAS DE CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	142
15	RELACIONADOS CON PROYECTO ESCOLAR	23
	TOTAL	343

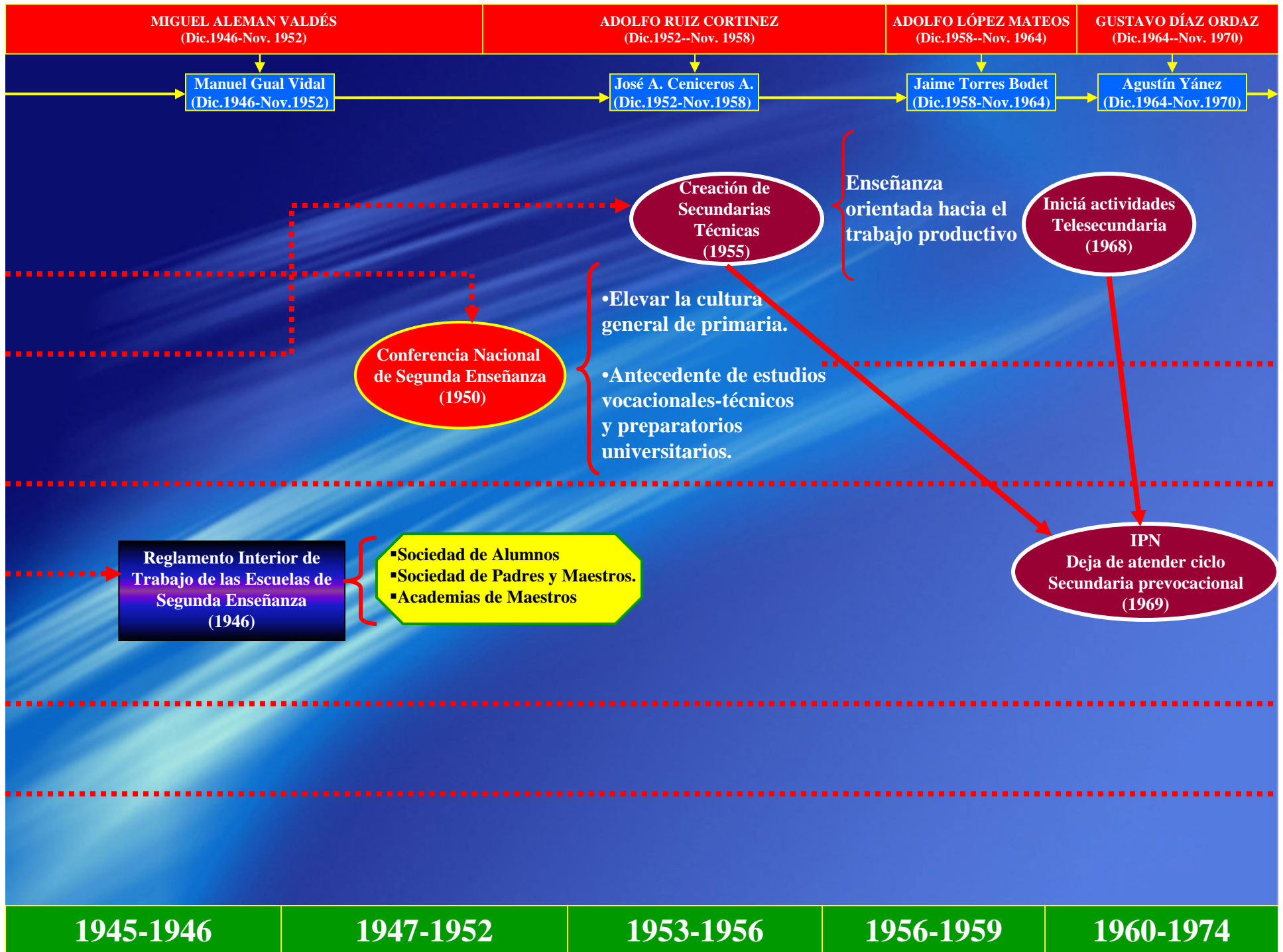
ANEXO 2
SITIOS CIRCUNDANTES A LA ESCUELA DE ESTUDIO

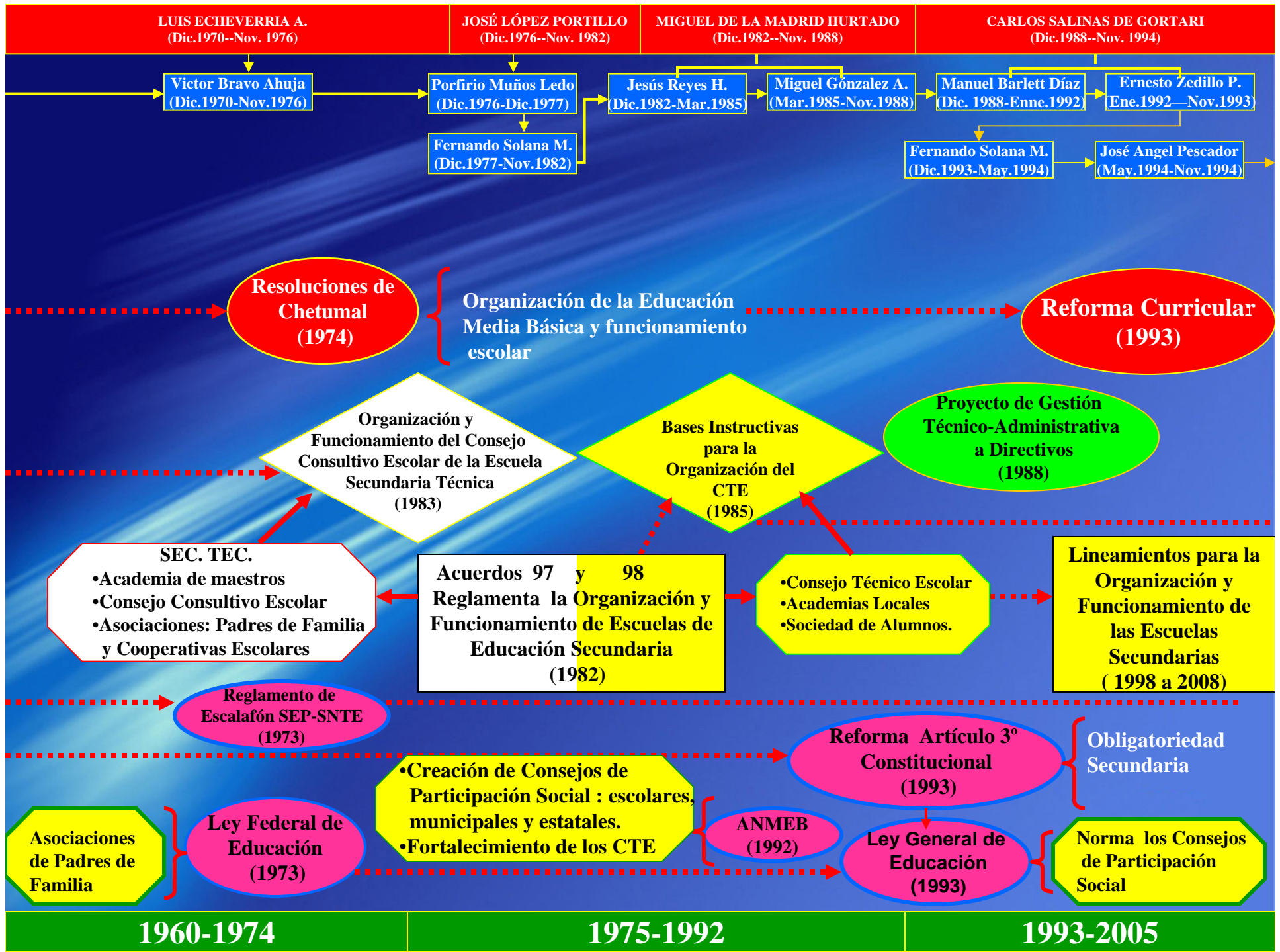


FUENTE: Elaborado por el sustentante en base a información obtenida en el trabajo de campo.









ERNESTO ZADILLO PONCE DE LEON
(Dic.1994--Nov. 2000)

VICENTE FOX QUESADA
(Dic.2000--Nov. 2006)

Miguel Limón Rojas
(Ene.1995-Nov.2000)

Reyes Taméz Guerra
(Dic.2000--Nov.2006)

Reforma de Educación Secundaria
(2006)

Trabajo colegiado
centrado en procesos
de enseñanza-aprendizaje

Proyecto de Renovación
Pedagógica y Organizativa
en Secundaria

CTE ampliados

Propuesta de Gobierno
y Funcionamiento de
Escuelas de Educación
Secundaria
(2005)

•Consejo Escolar de
Participación Social.
•Consejo Técnico Escolar
•Academia de Profesores
•Sociedad de Alumnos

Lineamientos para la
Organización y
Funcionamiento de las
Escuelas Secundarias
(1998 a 2008)

Lineamientos Generales
de Carrera Magisterial
(1998)

Factor desempeño profesional:
Participación en el funcionamiento
de la escuela.

PDE
(1995-2000)

PNE
(2001-2006)

Generalización
de PE en
secundaria
(A partir de 2001)

PEC en
secundaria
(2002 a la fecha)

- Gestión educativa orientada:
al aula y a la escuela.
- Gestión escolar e institucional

1993-2006

NUEVA PROPUESTA
CURRICULAR 2006

Anexo No. 6

Registro ampliado de la una Junta de Consejo Técnico Escolar

Ese día llegué a la escuela antes de las dos de la tarde, hora de entrada del turno vespertino, me registré en la caseta de vigilancia la cual está a cargo de un trabajador manual quien me informó que no había clases, sólo reunión de maestros. Camine a la dirección y al cruzar el patio principal salude a un conocido con quien años atrás coincidí trabajando en área central de secundaria, posteriormente me enteraría que se trata del subdirector del plantel.

Encontré al director en su oficina organizando varios papeles que tenía sobre el escritorio, si bien no me esperaba sabía a que iba, después de saludarnos me invitó a pasar a la biblioteca, lugar donde se llevaría a cabo la tercera junta de CTE de ese ciclo escolar (*24 de noviembre de 2004*), denominada junta de seguimiento y evaluación de proyecto escolar.

Semanas antes había platicado con él sobre mi interés de observar sus reuniones de maestros, con el propósito de desarrollar una investigación desde mi condición de estudiante en la universidad. En aquella ocasión él se mostró interesado y conocedor del tema de la gestión escolar y manifestó ser maestro de educación superior impartiendo un seminario sobre administración educativa.

Al salir de la dirección tuve la oportunidad de observar la llegada de varios maestros caminando de prisa hacia el reloj checador, el cual se encuentra colocado en el cubículo de la secretaria del director, una vez registrada su asistencia salen de la dirección y platican en pequeños grupos, algunos se sientan en las bancas que están en el patio y continúan conversando, otros aprovechan para ir al sanitario o pasar a la sala de maestros, los demás caminan despacio dirigiéndose al lugar del encuentro.

La biblioteca se ubica en el patio trasero del plantel, su mobiliario consta de mesas binarias las cuales son acomodadas los días de junta en forma de "semicírculo". Decido ubicarme en la parte posterior de la sala pero alguien me dice, con una sonrisa, que ese lugar ya esta ocupado, me disculpo y paso al otro extremo cerca

de unas maestras que han sido las primeras en llegar, una de las ellas me pregunta que si soy nuevo en la escuela, le contesto que sólo estoy de visita.

Platico con una de ellas sobre lo expuesto en el periódico mural que está a un lado de la pantalla, me explica que es información sobre el proyecto escolar que trabajan con los alumnos para atender problemas de lecto-escritura y formación de valores (*Temáticas muy recurrentes desde que se generalizó el proyecto escolar en las escuelas de educación básica*). En ese momento entra el subdirector a la sala, se acerca hasta mi lugar y nuevamente me saluda, me da un abrazo y la bienvenida a la escuela.

Los maestros conforme van llegando ocupan sus lugares, al parecer los tienen ya establecidos, hay quien prefiere mover su silla y colocarla dentro del semicírculo, de espalda a los expositores, para continuar platicando cara a cara con el compañero de frente. En las mesas circula un oficio, el cual van firmando, donde se informa de la semana cultural (*del 8 al 12 de marzo de 2005*) para celebrar el 40 Aniversario de la Escuela.

Una maestra, quien funge como coordinadora de la reunión, reparte una hoja doblada a manera de díptico, pide que los maestros la lean porque se trata de la agenda de trabajo para ese día, en la portada tiene el nombre y el escudo de la escuela y el siguiente mensaje: Bienvenidos a la 3ª. Junta de Consejo Técnico Escolar. Resultados de Proyecto Escolar "Por una Misión con Calidad". Asignatura responsable: Historia (2004-2005), se acompaña de una lectura de reflexión titulada "El Triple Filtro de Sócrates" y en la parte posterior aparece el orden del día: 14:10-14:15 *Recepción*, 14:15-14:30 *Lectura del acta anterior*, 14:30-15:00 *Informe de resultados del Proyecto Escolar de las academias de Geografía, Educación Ambiental y Educación Artística*, 15:00-15:30 *Informe de primer grado por el Profr. Víctor García*, 15:30-16:00 *Informe de segundo grado por la Profra. Martha Sánchez*, 16:00-16:30 *Informe de tercer grado por el Profr. Jorge Marbán*, 16:30-17:00 *Receso*, 17:00-17:30 *Comparativo de la Comisión de Seguimiento de Proyecto Escolar*, 17:30-18:00 *Examen bimestral*, 18:00-19:00 *Asuntos generales*. Al final aparece el nombre y la firma del director, así como el sello de la escuela.

Siendo las 14:25 hrs. el subdirector y el director ocupan sus lugares (*uno cerca del otro y casi al centro de la sala*) en ese momento inicia la sesión, con la asistencia de

dieciocho maestros que son aproximadamente el 35% del total de la plantilla docente. Durante el desarrollo de la junta se incorporan más, pero también se retiran otros según su horario de trabajo de ese día.

El **Maestro Víctor** miembro de la Academia de Historia da la bienvenida.

El **Secretario del Consejo** inicia con la lectura del acta anterior la cual corresponde a la primera junta de evaluación del año escolar, el director lo interrumpe y hace saber de mi presencia con el propósito de observar algunas actividades escolares, yo me presento como profesor de secundaria y estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional.

El secretario continúa con la lectura aclarando que omitirá los párrafos referidos a los resultados de evaluación por grupo, ya que existe un disco que contiene toda la información de las evaluaciones pasadas. Mientras se lee el acta, se oyen murmullos muy bajos por parte de algunos maestros, otros llegan saludan y hacen ruido con las sillas al tomar su lugar, desde las ventanas es posible observar que hay quien se ha quedado platicando en el pasillo, los menos incluyendo el director y el subdirector ponen atención a la lectura, una vez concluida el secretario pregunta algún comentario; al no presentarse ninguno la da por aprobada y pide a los jefes locales pasen después a firmarla a la dirección.

A continuación, **dos maestras** dan a conocer los promedios de calificación por grupo, grado y escuela obtenidos por los alumnos en lectura oral, comprensión lectora y ortografía en el mes de octubre, para ello se auxilian de diapositivas que ilustran los resultados en gráficas de barras. Se trata de la participación de las Academias de Geografía y Educación Ambiental (*como parte de las actividades realizadas en apoyo al proyecto escolar*) misma que quedó pendiente por falta de tiempo en la reunión anterior de CTE. Durante su exposición hacen notar de manera reiterada los bajos resultados logrados por los alumnos y preguntan: *¿Qué está pasando con los muchachos? ¿Qué más podemos hacer?* Ante tales cuestionamientos, nadie expresa comentario alguno.

Después toca el turno a los integrantes de la Academia de Historia que al igual que la participación anterior, presentan gráficas y cuadros con los resultados de las

evaluaciones de lectura y práctica de valores pero ahora correspondientes al mes de noviembre.

La escuela tiene calendarizada diez juntas mensuales de CTE para el presente ciclo escolar, se programan de manera alternada cinco para abordar asuntos de proyecto escolar y cinco destinadas a la evaluación bimestral de cada período. La coordinación de cada sesión está a cargo de las academias locales de especialidad existentes en el plantel.

Nota que aclara el sentido de los diálogos.

De acuerdo con cuadros de concentración denominados Informes de Seguimiento y Evaluación de Proyecto Escolar que entregan a la dirección las diferentes academias, después de su participación en junta de Consejo Técnico. Pude observar que los aspectos que califican en el ámbito llamado lecto-escritura son: lectura (dicción, entonación y fluidez); comprensión (coherencia, veracidad y creatividad); escritura (ortografía, legibilidad y redacción); para ello utilizan una escala de evaluación de 5 a 10.

En lo que se refiere al fortalecimiento de los valores universales han elegido los siguientes: responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad y tolerancia. Los evalúan numéricamente (0 menos del 50%, 1 del 50 al 75% y 2 del 76 al 100%) de acuerdo con el conocimiento que tengan los alumnos de su significado y la aplicación que hagan de ellos en sus actividades escolares.

Conviene hacer notar que dichas escalas de evaluación no todos los maestros las conocen y menos las aplican, de hecho hay cierta inconformidad por la dificultad que representa evaluar cuantitativamente los valores.

Continua el **Maestro Víctor** quien dice que las calificaciones no reflejan la realidad, sugiere modificar la escala estimativa porque la mayoría no cumple con las tareas, lo que provoca pérdida de sesiones al obligar a los alumnos a que realicen los ejercicios en clase. Menciona también, que los muchachos saben el significado de los valores pero no los practican, da un ejemplo: *“Mi jefe de enseñanza se apareció y le pregunto a uno de mis alumnos el nombre del proyecto de la escuela y él no supo que contestar a pesar de tenerlo escrito en su cuaderno rojo (cuaderno destinado específicamente para las actividades de Proyecto Escolar) ante estos resultados se nos cae el telón, por no decir el teatro.”*

Hace saber que por primera vez visitó la biblioteca con un grupo y la tenían ocupada, manifiesta su disgusto al decir que este lugar es utilizado para todo menos

para lo que es. Señala que asistió a una conferencia sobre valores para preparar su exposición y así borrar su imagen de no preparado; a continuación explica un ejercicio denominado “Código de Ética” que consiste en buscar en el diccionario el significado de palabras como: integridad, honradez, justicia, transparencia, honestidad, tolerancia y respeto. Termina leyendo las calificaciones de primer grado los cuales presentan un promedio de 5.5 en lectura y dice: *“La realidad rebasa el discurso [...] la comunidad escolar no ha dado muestras de total incorporación a las propuestas emanadas del proyecto escolar.”*

Director: *“Todos los maestros independientemente de su asignatura deben identificar las causas y buscar posibles soluciones. Anteriormente los primeros años estaban arriba de los segundos y terceros, ahora es al contrario, los invito a tratar que los primeros años no estén así.”*

La **Maestra Martha** sigue con el informe y hace referencia a las actividades realizadas con los grupos de segundo grado. Utiliza tres textos breves, en dos de ellos hay que desarrollar ejercicios de lectura en voz alta, lectura de comprensión y ortografía; en otro hay que identificar los valores y explicarlos. Reparte algunos cuadernos de sus alumnos para que observen los ejercicios aplicados, dice: *“Como pueden observar se les dificulta la escritura, no se explayan al redactar, se les califica con lo poco que escriben, no saben escribir cifras matemáticas [...] como maestros debemos ponernos de acuerdo para que elaboren redacciones más amplias, mínimo de una cuartilla.”*

Menciona varios problemas de indisciplina y falta de compromiso hacia el trabajo por parte de los alumnos; respecto a los valores *“Les pregunto ¿qué es la responsabilidad? la conocen pero no la practican.”* Dirigiéndose al director le solicita una reunión con la Comisión de Seguimiento de Proyecto Escolar para analizar estos resultados, dado que las calificaciones en ortografía y lectura desde su perspectiva siguen siendo muy bajas a pesar de pertenecer al Programa Escuela de Calidad.

Posteriormente pide a un compañero que lea en voz alta la lectura “El Triple Filtro de Sócrates” y que identifiquen los valores que plantea el texto, al terminar el ejercicio proyecta varias gráficas que dan cuenta de los resultados de segundo

grado, compara las calificaciones por grupo y hace saber que el promedio global es de 7.3, al final pregunta ¿algún comentario? Pero nadie contesta.

El **Director** insiste nuevamente en que hay que reforzar el trabajo pero ahora con los segundos grados. Aprovecha el uso de la palabra para solicitar a los maestros una cooperación de tres pesos quincenales para pagar el pasaje de las personas que van a recoger los cheques a la Coordinación de Secundaria, así como para comprar un regalo al personal de pagaduría de área central.

Maestro 1: *“Tres pesos no es nada, gastamos más en refrescos y cigarros, mejor hagamos un solo pago anual.”*

Maestra 1: *“Tengo entendido que a los contralores se les dan viáticos.”*

Director: *“Maestra si usted no quiere dar los tres pesos no hay problema.”*

Maestra 1: *“No, yo sólo he escuchado que se les da ese pago, por eso lo digo.”*

Director: *“También es para que el controlador se desplace a cualquier otro lugar donde se les mande, es una cooperación realmente mínima.”*

Maestro 2: *“Propongo que los que tenemos coche una vez por quincena llevemos al compañero a recoger los cheques. Por solidaridad yo me ofrezco a llevarlo sin cobrarles ningún peso, pero voy a dejar dos o tres grupos solos.”*

Maestra 2: *“Aparentemente no es mucho tres pesos, pero si los juntamos se me hace excesivo el gasto.”*

Maestra 3: *“Yo me ofrezco a cuidar los grupos que el maestro Víctor deje, sólo mientras lleva al contralor.”*

Director: *“Bueno es una alternativa, veamos la respuesta que tiene la cooperación voluntaria. Nada más acuérdense que la atención es para el alumno.”*

El **Director** da por concluida las intervenciones a pesar de que hay manos levantadas todavía, pide a los profesores de Historia que continúen con la reunión. Varios maestros en pequeños corrillos siguen comentando el asunto en voz baja.

El **Maestro Marbán** solicita ponerse de pie a todos para una actividad que llama “gimnasia cerebral”, es un ejercicio de coordinación de movimientos de cuerpo y respuestas ante estímulos visuales que proyecta en diapositivas, acompañadas de música, se escuchan risas y gritos por parte de los maestros. Después pregunta: *¿qué representa para ustedes la experiencia?*

Un maestro dice: *“La oportunidad de ser mejor cada vez.”*

Maestro Marbán: *“Existen tres canales para describir lecturas: visual, auditivo y verbal. Por ejemplo para unos alumnos es bueno hacer un dibujo para otros no, a otros si les digo que van a exponer es una gran oportunidad, para otros no. He tratado de desarrollar los tres canales utilizando mapas conceptuales, entrevistas, croquis, glosarios, dibujos, investigación de biografías históricas, uso de canciones, lectura en voz alta en pequeños grupos, etcétera.”*

Con el apoyo de diapositivas en Power Point, recuerda los propósitos del proyecto escolar: Adquirir el gusto por la lectura, para que se facilite las habilidades básicas de comunicación (*leer, escribir, hablar y escuchar*). Identificar los valores universales mediante la lectura y aplicar sus conocimientos creando textos literarios.

Da una explicación detallada de las actividades desarrolladas con los alumnos y la forma en que las evaluó. Desarrolla un ejercicio aplicado a los alumnos, para ello utiliza el texto y el audio de la canción “La Maldición de Malinche”, los maestros se muestran participativos.

Después presenta gráficas de pastel, acompañadas con fotografías de los alumnos realizando actividades en clase y da a conocer los promedios obtenidos por los grupos de tercer grado en lectura, comprensión y escritura, el resultado global es de 5.9.

Mientras la **Maestra Martha** coloca en las mesas unas canastitas con dulces y pide que se repartan, algunos maestros sacan sus aguas embotelladas y las beben, otros se ponen de pie, hay quien saca su periódico y lo hojea, los murmullos suben de volumen, hasta que alguien dice: ¡Cállense, hacen mucho ruido!

Maestro Marbán: *“Los alumnos no saben leer correctamente y entienden mal. Por falta de comprensión lectora no saben cómo contestar los exámenes. Hay que ser más explícitos en las instrucciones. ¿Alguna pregunta?”*

Maestro de Educación Física: *“¿Cómo evaluar los valores a través de las actividades que estamos realizando cada una de las academias, si realizó una actividad cómo mostrar los avances que tuvo el alumno en cuanto a valores?”*

Maestro Marbán: *“Los valores no se pueden evaluar porque son conductuales, pero si podemos tener una percepción de ellos. Por ejemplo: Si nos remontamos a*

nuestra infancia recordemos a nuestros maestros la fila de los aplicados y los burros, antes se educaba con el ser, ahora se supone que se debe educar con el hacer, lo que significa es que debo desarrollar estrategias de aprendizaje que cambien al ser sin lastimarlo y que estén en nuestro ámbito de competencia, porque hay situaciones que les tocan a los padres de familia.”

Al final proyecta una diapositiva con la imagen de un cronómetro que dice “Cuidemos el tiempo para no irnos muy tarde. Por su atención gracias.”

El **Director** felicita la exposición de la Academia de Historia por haber elaborado el periódico mural sobre proyecto escolar -en particular la participación del Profr. Marbán quien forma parte junto con el director, el subdirector y la coordinadora académica del Comité Técnico de Calidad, grupo encargado de elaborar documentos en apoyo al proyecto escolar- al final los maestros aplauden.

La **Orientadora** da a conocer los resultados de una encuesta aplicada a los padres de familia de primer grado sobre su situación matrimonial, grado máximo de estudios y ocupación. Lee a detalle una tabla con los resultados obtenidos, presenta gráficas pero éstas no se alcanzan a ver muy bien por ser demasiado pequeñas. Llama la atención que al procesar los datos estos se revuelven, lo que provoca confusión, por ejemplo en la gráfica de grado máximo de estudios de la madre aparecen columnas sobre su situación laboral. De manera general comenta que la mayoría de los padres viven juntos (*no necesariamente casados*), cuentan con estudios de primaria y secundaria, muy pocos con licenciatura y más del 50% de madres tienen un empleo fuera del hogar.

Concluye diciendo: *“Hemos creado un plan de acción por parte del Departamento de Orientación, empezamos a trabajar con una autobiografía por alumno; organizamos pláticas sobre sexualidad y si su hijo reprobó más de cuatro materias el padre de familia está tomando clases con él, algunas mamás estuvieron de acuerdo en venir a apoyar una vez a la semana. Además estamos llevando hojas de seguimiento para regularizar a los alumnos con materias reprobadas.”* Lee nombres de los alumnos que están en esa situación y menciona los contactos que han tenido con sus padres, sin embargo dice que los casos con más materias reprobadas, los padres no se han presentado nunca en la escuela.

Los maestros aprovechan para preguntarle sobre la situación particular de alguno de sus alumnos con problemas de alta reprobación e indisciplina y a la vez para expresar su inconformidad por la presencia de algunas madres tomando clases con sus hijos.

Orientadora: *“Compañeros para la siguiente reunión de firma de boletas con padres de familia, estamos elaborando un tríptico para dar orientación de cómo crear hábitos de estudio en sus hijos.”*

Maestro Víctor *“Observo que los papás en vez de venir a apoyar, sufren más que el hijo.”* Relata la situación de que por atender a una mamá angustiada en horas de clase el subdirector lo reportó.

El **Subdirector** niega con movimiento de cabeza lo dicho por el maestro.

Director: *“Es la primera vez que noto al Profr. Víctor angustiado en todos los años que tenemos aquí, sobre todo por el comportamiento de los primeros años [...] ya vimos parte de las causas, pero cómo podemos evaluar los valores. Estamos trabajando valores pero muchas veces no los practicamos con los alumnos, nos desesperan, en la dirección seguimos recibiendo quejas de faltas de respeto hacia los alumnos de parte de los maestros (se refiere a una carta que le dirigió una madre de familia donde manifiesta su molestia por el trato grosero que recibió su hija de parte de la maestra de Música) no vamos a ventanear aquí a nadie, pero ya hay escritos. Acuérdense que en el primer período de evaluación les entregamos un oficio del Director General de Operación, referente a las quejas por maltrato o abuso a los alumnos, léanlo por favor maestros.”*

De pronto tocan a la puerta, los maestros al darse cuenta que se trata de las personas que traen la comida aplauden. Los responsables de la sesión reciben las cacerolas y las ponen atrás de la pantalla en una barra de cemento que funciona como mostrador para el bibliotecario, ahí la Maestra Martha distribuye platos, vasos, jarras con agua, tortillas, etcétera.

El **Director** dice: *“Tenemos estadísticas que muchos padres tienen licenciatura y que hay personas que saben el teje y maneje como decimos vulgarmente, no nos expongamos a que nos tengan que llamar la atención, levantar un acta administrativa es un proceso desgastante y nos lleva a problemas, cuenten hasta*

diez como dice el comercial. Traten de no faltarles el respeto a los muchachos, sean tolerantes, comprensivos hasta más no poder, para no tener sorpresas que a veces cuando ya están por escrito no los vamos a poder remediar. Tenemos quejas a nivel verbal, pero la situación se nos puede salir de las manos y nos rebasa. Compañeros hay que practicar los valores en clase a través de vivencias, dramatizaciones; los padres esperan un cambio positivo en sus hijos, yo los invito a que practiquemos la tolerancia, el respeto, en fin todos los valores que mencionamos en nuestro proyecto escolar.”

Declara un receso de 30 minutos para compartir los alimentos, hay quien grita: ¡Bravo! Y nuevamente aplauden.

Durante la comida platico con los maestros que están a mi lado (*uno de ellos es el encargado durante este ciclo escolar de elaborar las actas de CTE*) le comento que me gustaría platicar con él para saber cómo organiza tanta información, dice que es una tarea sencilla sólo hay que fijarse como se elaboran las anteriores actas de consejo y seguir el mismo formato, me da a conocer su horario para que algún día conversemos.

Otro maestro me pregunta qué me parece la reunión, contesto que muy interesante y más bien trato de hacer platica sobre la comida que se ofrece en la reunión. Me informa que en cada junta de consejo los maestros de la academia que les corresponde exponer, también les toca traer la comida para todos los asistentes (*en esta ocasión fue muy basta hubo macarrones, pollo en salsa verde, tortillas calientes y refrescos*).

Los maestros expositores, asumen el papel de anfitriones, son los encargados de servir y vigilar que nada falte. Los comensales se distribuyen en pequeños grupos, manifiestan un comportamiento de gran convivencia y mucho diálogo. Después de este receso, el cual duró aproximadamente 45 minutos, varios maestros ya no se reincorporan a la reunión.

La **Maestra Rosa** (*Quien funge como Coordinadora Académica*) retoma la reunión y presenta los resultados del primer examen bimestral por asignaturas, consiste en un ejercicio de 40 reactivos para ser resuelto en 50 minutos. Se aplican once exámenes durante una semana, de tal manera que hay alumnos que son

examinados hasta por tres pruebas diferentes el mismo día, además de sus clases normales.

Nuevamente se presentan cuadros de concentración y gráficas de barras con datos numéricos que se leen de manera pormenorizada, se trata de los promedios de calificación por grupo, los hay desde 1.9 el más bajo hasta 8.2 el más alto, donde casi la totalidad de los alumnos obtienen un promedio menor de cinco. La coordinadora tiene el cuidado de no entrar en confrontación con ningún maestro, al mencionar que la mayoría de los grupos salieron reprobados: *“Se trata de analizar estos resultados en forma tranquila, tratando de dar soluciones conjuntas a los problemas, sin que esto cree polémicas o fricciones entre nosotros, simplemente lo estamos comentando [...]”*

El **Director** solicita comentarios de parte de los maestros. Pero nadie se anima a participar, hay un gran silencio, vuelve a insistir en tono más fuerte: *“Compañeros maestros creo que los bajos resultados ameritan algún comentario de parte de ustedes [...]”* Una maestra levanta la mano.

Maestra de Español: *“Me he dado cuenta que a los muchachos se les dificulta estar entregando las guías, les quita mucho tiempo y a veces no siempre resultan de utilidad para contestar el examen. Los alumnos dicen tenemos que estudiar y además debemos contestar la guía”.*

En entrevista posterior con la Coordinadora Académica me entero que cada especialidad elabora una guía de estudio para ser contestada por los alumnos previo al examen y como requisito para poder presentarlo. En algunas ocasiones se ha percatado que las preguntas de la guía son las mismas que las que vienen en el examen.

Coordinadora Académica: *“Estamos preparando a los alumnos desde primer año para que se acostumbren a contestar exámenes, porque así va a ser en segundo y tercer grados y cuando lleguen a nivel medio superior la carga de exámenes va a ser mucho más.”*

Maestro de Biología: *“El alumno se puede quejar ahora pero se le va a formar un hábito. En mí materia yo manejo la guía una semana antes, a veces por la falta de*

tiempo la contestamos unas tres horas antes de la aplicación del examen y me pongo a estudiar con ellos y a la hora que lo presentan hay buenos resultados.”

Coordinadora Académica: *“Estoy de acuerdo el alumno se va a habituar a contestarlas, además un alumno que entregue la guía es difícil que repruebe.”*

Expresa que hay que elaborar mejor tanto la guía como los exámenes para no obtener resultados tan bajos, sugiere el uso de mapas conceptuales; hace notar que los alumnos vienen con muchas deficiencias de grados anteriores y muchas veces los maestros no quieren volver a repasar esos contenidos.

Maestro de Matemáticas: *“Vemos con tristeza la realidad, pero si hacemos los repasos que usted dice nos atrasaríamos muchísimo, si aún no haciéndolos hay una diferencia enorme entre el avance programático y lo que hacemos en clase, desafortunadamente vivimos una situación muy difícil.”*

La **Coordinadora Académica** comenta que el avance programático es sólo una guía que debe ser flexible y que no hay que seguir al 100%, *“[...] lo principal es el alumno, es el número uno.”*

Maestra de Matemáticas: *“Usted dice que el alumno es el número uno, eso no es cierto. Estoy muy molesta a dos de mis alumnos no se les dejó presentar el examen ¿Quién decide si tiene derecho a presentarlo y quién no? El grupo que me asignaron, aplique a todos el examen, porque no quiero tener después problemas con los papás.”*

El **Director** tratando de mediar la discusión dice: *“Se toman ese tipo de medidas con el objetivo de fortalecer la disciplina en los alumnos y promover la responsabilidad en ellos.”*

La **Maestra de Matemáticas**, dirigiéndose al director, dice: *“El caso de Valentín, él no tiene dinero para pagar el examen y a lo mejor por pena no lo dice, por vergüenza [...] yo le compré el cuaderno para proyecto escolar. Maestro está no es una escuela privada.”*

Director: *“Muy bien si cada Academia se compromete a sacar los gastos de los exámenes nos quitamos de problemas. El maestro titular tiene la facultad de decir qué alumno presenta y quién no.”*

Al parecer los problemas con la aplicación de este tipo de exámenes y guías son varios y de diferente trascendencia, al platicar días después con algunos profesores me expresan comentarios como los siguientes: “[...] es una forma de querer controlar más a los maestros, con el pretexto de que hay compañeros que inventan las calificaciones; lo que realmente quieren las autoridades es que no haya reprobados, se ven muy feo los cincos y si se puedan cambiar por seis o siete es mucho mejor; es una carga de trabajo extra para todos pues ya existen las evaluaciones bimestrales. Hay maestros que les dan las respuestas a los alumnos o los ayudan al momento en que están resolviendo la prueba, para no tener problemas.”

Este tipo de pruebas periódicas que se aplican en la escuela demanda una gran coordinación de actividades para que estén a tiempo y en cantidad suficiente diez tipos de exámenes y guías por grado, para todos los alumnos de la escuela. Además hay opiniones encontradas con respecto al manejo del dinero e inconformidades para exentar de pago a alumnos o darles derecho al examen sin haber entregando la guía de estudio contestada previamente.

Toma la palabra el **Subdirector** y lee algunos apartados del folleto “Especificaciones para la realización del examen” y les recuerda que fueron decisiones tomadas por consenso en reuniones pasadas de CTE.

Dirigiéndose al Subdirector el **Maestro de Inglés** dice: “La disposición es un ideal, la realidad es otra, yo apliqué un examen a un grupo de 25 alumnos y sólo me entregaron 10 su guía, mi pregunta es ¿qué hago?”

Otro **maestro** comenta que los bajos resultados se deben a que los maestros no le damos la importancia debida a este tipo de actividades, “[...] muchos entregan las guías y dejan que los alumnos las contesten como puedan y cuando quieran.” Propone que no se le de tantas vueltas al asunto y que la lectura que hace la coordinadora de los resultados no se de con tanto detalle pues consume una gran cantidad de tiempo y ya que es muy tarde.

Director: “Quiero recordar que en cada junta se lee el libro de actas y se les pregunta dudas o comentarios y nunca hay nada, pero a la hora de rendir cuentas resulta que sí hay inconformidades. Está firmado por todos los miembros del

consejo para que no haya problemas. Maestros pongan atención cuando se lee el acta anterior.”

Este último comentario se hace toda vez que en el Libro de Actas de CTE, quedó asentado que: “El Comité Técnico de calidad realizó la propuesta de llevar a cabo una semana de aplicación de exámenes, entregando un tríptico con la calendarización y organización de la misma. La propuesta se llevo a votación obteniéndose los siguientes resultados: 23 votos a favor, 11 en contra y una abstención.” (*Acta No. 97 del 23 de septiembre de 2004*).

La **Coordinadora Académica**, parece no hacer caso al comentario de que sea más breve y vuelve a leer una por una varias gráficas y cuadros con las calificaciones restantes. Son las 18:30 hrs. y sólo el director y el subdirector parecen atentos a seguir la secuencia de tantas diapositivas, para este momento varios maestros platican entre ellos y se les ve cansados. Al parecer hay un exceso en la presentación de tantas diapositivas, a pesar de que algunas resultan muy ejemplificadoras, sin embargo la exposición no logra aminorar las inquietudes y tensiones que provoca una evaluación de este tipo.

Director: “*Los alumnos se van a habituar a los exámenes y cuando se presenten al examen de ingreso al bachillerato ya estarán preparados y no les causará ninguna sorpresa.”*

El **Maestro Víctor** propone que la Coordinación Académica forme un banco de reactivos de los exámenes bimestrales, con lo cuales prepare desde enero el examen simulacro para los terceros años, para que les salga bien.

Otra Maestra comenta el festejo del 40 Aniversario de la Escuela a celebrarse en la semana del 14 al 18 de marzo de 2005. Informa que se organizará una semana cultural, social y deportiva; se invitará a los padres de familia y a diferentes autoridades, además se entregaran reconocimientos a los maestros por sus años de servicio.

El **Director** se muestra motivado y recuerda algunas de las actividades organizadas con motivo del 30 Aniversario, varios maestros participan sugiriendo qué hacer cada día de la semana, manifiestan interés por el programa y la comida al cierre de la semana, proponen una cooperación de doscientos pesos por maestro.

Para terminar la **Orientadora** informa que dará inicio un taller dirigido a los alumnos y padres de familia de primer grado, titulado “Luchemos Contra la Violencia y Eduquemos para la Paz”. Dice: “[...] debemos mover nuestras emociones que muchas veces reflejamos a los alumnos y son conflictos que si no son resueltos dentro del aula se nos vuelven problemas graves a nivel de escuela.”

El **Director**, lee un documento sobre concursos, visitas, materiales que son posibles adquirir con los recursos del Programa Escuela de Calidad. Los pocos maestros que están en la sala aprueban las sugerencias del director, levantando la mano.

Subdirector: *“Con respecto a la sala de maestros quienes la ocupan ocasional o permanente, ya se pintó, hay 10 sillas, mantel, plástico. Algunos de ustedes no me han permitido depurar sus bienes, por favor si no han movido sus pertenencias, es que ya no son de su importancia, les comunico que los quitaremos de la sala.”*

Recomienda tener mayor vigilancia con los grupos de primer grado a la hora de la salida, para evitar problemas de indisciplina graves que se han presentado últimamente (*en referencia a una pelea reciente entre alumnos de esta escuela y los de otra secundaria dentro de la colonia*).

El **Maestro Marbán** jefe local de la Academia de Historia, agradece atentamente la atención a esta junta y da las gracias a los maestros por su paciencia.

Faltan cinco minutos para las ocho de la noche, la reunión termina con menos de la mitad de los asistentes (*18 maestros*) los cuales abandonan la sala rápidamente, algunos de ellos entran a trabajar el día siguiente a las 7:30 de la mañana en la misma escuela. El último en salir es el director acompañado del maestro de computación, quien es el encargado de resguardar en la dirección la computadora portátil, el cañón electrónico y las extensiones.

Me acerco al director para despedirme y darle las gracias por permitirme estar en su reunión, caminamos juntos hacia la dirección, en el trayecto comenta que en esta escuela han trabajado algunos maestros que ahora son subdirectores y que han puesto en práctica algunas cosas de las que él hace. Le expreso mi interés por conocer más sobre la planeación y desarrollo de sus reuniones y aprovecho para solicitarle me permita sacar copia de los materiales expuestos, me da sólo algunos y

los restantes es posible que los obtenga directamente con los profesores que coordinaron la sesión.

Ya en su oficina, le comento que una maestra de apoyo de la supervisión me habló de un libro de su autoría (*el texto se titula "Fundamentos Teóricos de la Administración Aplicados a la Educación" publicado en el año 2003 por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Celaya, Gto.*) él abre un estante y me muestra varios ejemplares me dice que si me interesa me puede vender uno, yo acepto gustoso y me despido con la promesa de que lo voy a leer, me retiro no sin antes haber logrado una cita para platicar con él la próxima semana.