



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*El trabajo colectivo e individual de los maestros de primaria en la construcción de
una comunidad de práctica*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Alberto Nava Gatica

Directora de tesis. Dra. Etelvina Sandoval Flores

México, D.F.

Enero de 2015.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| a) Del tema y sus porqués | 11 |
| b) Del contenido | 13 |
| CAPÍTULO I. LA CAJA DE HERRAMIENTAS | 17 |
| 1.- Referentes y sustento teórico | 17 |
| a) De las categorías construidas | 24 |
| 2.- Opción metodológica | 27 |
| a) ¿Después de la observación qué? | 30 |
| b) Obstáculos al trabajar etnografía en la escuela | 32 |
| c) Frente a lo dicho ¿qué postura adopto? | 34 |
| d) Del proceso etnográfico | 35 |
| e) Del universo escolar observado | 42 |
| f) ¿Quiénes son los maestros de la escuela | 46 |
| VIGUE? | 46 |
| 3.- Una mirada a los estudios de maestros de educación primaria | 51 |
| a) El maestro y su trabajo | 52 |
| b) El trabajo docente en contextos de cambios y reformas | 54 |
| c) Balance del estado del conocimiento | 57 |
| CAPÍTULO II. EL TRABAJO COLECTIVO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA | 58 |
| 1.- Llegar a hacer escuela: construyendo y manteniendo el prestigio | 60 |
| 2.- El director, el trabajo dirigido y sugerencias | 67 |
| a) El trabajo administrativo ¿quién lo hace? | 72 |
| 3.- La camaradería docente | 76 |
| 4.- El jueves último de cada mes, evaluación entre pares | 79 |
| 5.- La escuela como “nuestra” | 83 |
| 6.- Discusión del capítulo | 86 |
| CAPÍTULO III. EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | 88 |
| 1.- La inmediatez en la clase | 91 |
| 2.- Las pausas en la clase | 96 |
| a) La llegada de un padre de familia | 97 |
| b) La aclaración de las dudas | 99 |
| 3.- Entre la clase y el llenado de documentos | 105 |
| 4.- El uso del libro en la clase | 108 |
| a) El libro de textos ¡No hay una articulación! | 112 |

| | | |
|--|-------|-----|
| 5.- Tengo que saltarme cosas para que me alcance el tiempo | ..... | 117 |
| 6.- De otras estrategias individuales docentes | ..... | 123 |
| a) Lo lúdico es la forma para que aprenda mis niños | ..... | 124 |
| b) Mi didáctica a partir de la experiencia | ..... | 125 |
| c) Calidad, equidad e inclusión, pilares del trabajo | ..... | 127 |
| 7.- Discusión del capítulo | ..... | 130 |
| CAPÍTULO IV. ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL: EXPERIENCIA, COMUNIDAD Y PRÁCTICA, ELEMENTOS ARTICULADORES DEL TRABAJO DOCENTE | ..... | 132 |
| 1.- El Consejo Técnico: planeando para mejorar | ..... | 134 |
| 2.- La afectividad para el trabajo en el aula | ..... | 140 |
| 3.- El trabajo organizado: eventos sociales | ..... | 148 |
| 4.- Discusión del capítulo | ..... | 154 |
| V. DISCUSIÓN GENERAL DE LA TESIS | ..... | 156 |
| a) De lo colectivo a lo individual y viceversa | ..... | 158 |
| b) De las transformaciones | ..... | 160 |
| c) Algunas ideas finales | ..... | 162 |
| BIBLIOGRAFÍA | ..... | 165 |
| ANEXO I. ARCHIVO DEL PROYECTO | ..... | 170 |

Te perdí y me siento muy triste, cómo voy a extrañar tu presencia, tus consejos y tu apoyo; tal parece que el día en que te enterramos se enterraba también parte de mi ser, te llevaste mis recuerdos, mi alegría y mi amor. Pero también sé que estás con Dios, que al fin vas a tener el eterno descanso y si estás en paz yo también estaré en paz porque siempre he buscado tu felicidad, sé que algún día estaremos juntos de nuevo. Mientras, cumpliré mi misión en la vida y seré feliz con tu recuerdo.

Anónimo.¹

¹ Fragmento tomado del libro. Villareal Aguilar, Enrique (2002). *El milagro de la vida*. México: Quarzo. Pág. 165. Este pensamiento me llegó por medio de una tarea que les dejé a mis alumnos, la niña que me lo entregó, me comentó que lo había anotado en su libreta porque le gustó, al final el mensaje fue claro para mí.

A la memoria de Juana Flores Rendón. Madre, abuela y sobre todo maestra de vida. Con tu ejemplo, me formaste en la fortaleza. Te fuiste dejándome un gran dolor en el corazón, pero confío en que algún día nos volveremos a ver para darnos un fuerte abrazo y jamás volvernos a soltar. Te amo.

A los alumnos normalistas de Ayotzinapa Guerrero.
¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo como el que se presenta a continuación es una construcción social, quiere decir que hubo un sin fin de personas involucradas, en mayor o en mejor medida, pero siempre interesados por lo que hacia; algunos se tuvieron que ir, otros llegaron, otros más siguen ahí y es pues a ellos a quien deseo agradecer, pues nunca me vi solo, tengo la fortuna de tener amigos y familiares que me motivan para no dejar mis proyectos inconclusos, a ellos muchas gracias. En primer lugar un agradecimiento especial:

A Etelvina, mi maestra, por sus enseñanzas, por su exigente asesoría y por su apoyo profesional. Siempre orillándome a hacer las cosas mejor, siempre con su afable y respetuoso trato, siempre me pide que vea las cosas de otra forma y ser mi principal crítico de lo que escribo y digo.

A los lectores de la tesis: Mtro. Iván Escalante Herrera, Mtra. Alicia Carvajal Juárez, Mtra. Maricruz Aguilera Moreno, y Dr. Antonio Carrillo Avelar. Por darme la oportunidad de poder trabajar con ellos y tener una perspectiva más amplia con sus sugerencias y puntos de vista.

A la Dra. Carina V. Kaplan, que muy amablemente me abrió las puertas de su país (Argentina), y las puertas de su lugar de trabajo la Universidad de Buenos Aires permitiéndome conocer su proyectos de investigación y una pequeña parte de lo que es el sistema de educación argentino. También porque me permitió participar en algunos espacios de discusión académica.

A la Dra. Elsie Rockwell y Dra. Inés Dussel investigadoras del DIE-CINVESTAV un agradecimiento por permitirme entrar al seminario especializado: Culturas Escolares, pues esto me permitió tener un sustento teórico para poder fundamentar muchas ideas trabajadas en la tesis.

A la maestra Irene Mejía Español, por permitirme ausentarme de mi salón de clases, para poder cubrir todo los trámites administrativos que implicó la titulación, y a mis pequeños alumnos que al salirme temprano del salón me decían '¡no se vaya maestro!'

A los maestros de la escuela VIGUE que me permitieron entrar a su escuela y a sus aulas, en especial al director por su apoyo y siempre ser buen escucha en mis puntos de vista. A los maestros JR, FCO, ASB, ARO, ALX, ED y NM, por siempre abrirme las puertas de sus aulas e interesarse por mi trabajo, ello me permitió escuchar sus opiniones. Al final compartimos las angustias y anhelos de lo que es el trabajo docente.

A mi amigas Yanith Betsabé Torres por que me acompañó en la gran aventura de salir del país y encontrarnos solos frente a una cultura distinta y que hoy podemos contar con mucho orgullo. Tu apoyo e impulso en todo momento te hace merecedora de grande ¡Te quiero amiga!. A Marthita Moreno por su apoyo y sus bellas palabras de ánimo. Te quiero amiga, tu calidez humana es tu gran fortaleza.

A la Universidad Pedagógica Nacional y al CONACYT por todo el apoyo institucional y económico brindado para llevar a buen puerto este proyecto de investigación.

A mis padres que son mi orgullo los amo con todo mi corazón; Manuel Nava y Ernestina Gatica, gracias por su apoyo, por sus palabras y por su amor siempre incondicional. Agradecido por siempre impulsarme, aunque en ocasiones con "quisquilla" aceptan mis decisiones.

A Crisanta Gatica, por ser un impulso profesional, que en todo momento ha estado, por sus palabras, por escucharme y por estar a mi lado en los momentos más difíciles de mi vida, también por apoyarme y más que ser mi tía, mi mamá. Te quiero mucho y nunca te dejaré sola.

A Diana Nava mi hermana, Marcela Gatica mi tía, Selene y Nayeli Ramírez mis primas y en especial a Ximena Flores Ramírez ese ser tan pequeña y al mismo tiempo tan grande, ¡mi guerrera!, que llegó para darnos luz en nuestras vidas. Ustedes son las mejores mujeres que puedo tener en mi vida, gracias por su apoyo y por los regaños. Las amo.

A Sidronio Gatica Carmona, mi abuelo, ejemplo de fortaleza, pese a su doble pérdida.

A mis amigas Miriam Lemus y Rosa María Medina, por todo su apoyo y sobre todo por escucharme y limpiar mis lagrimas en los momentos más difíciles de mi vida. Las quiero mucho.

A Vale Martínez, luz en el camino, amor, apoyo y comprensión, llegaste en el momento cuando más te he necesitado. Esperando compartir una vida juntos. Te amo.

Alberto Nava Gatica

INTRODUCCIÓN

La tesis que aquí se presenta tiene la finalidad de dar a conocer una investigación que analizó el trabajo docente y la forma en que se constituye, por ende se muestra que el trabajo del maestro se conforma por medio de dos partes organizativas, una es la parte individual y otra la parte colectiva. Se entiende que los maestros dentro de la escuela trabajan bajo estos dos entramados y por tanto se apropian de los elementos necesarios para poder construir una comunidad de práctica.

El objeto de esta investigación, entonces, es la organización del trabajo colectivo e individual que los maestros y directivo desarrollan cotidianamente en una escuela para concretar un proyecto educativo particular. Dicho entramado implica la construcción de prácticas significativas que posibilitan la concreción de una finalidad compartida.

La primera vertiente organizativa de la que se habla es el trabajo individual, donde el docente dentro de su aula, desarrolla y planea el trabajo desde la singularidad del grado que atiende. En este caso el maestro aplica sus saberes para valorar lo que es pertinente considerar en la enseñanza, utiliza un margen de acción, donde media su experiencia escolar como maestro. En el aula busca aplicar sus conocimientos y los transforma si así lo exige la realidad escolar, para que todos los niños puedan trabajar y aprender. También en la particularidad del aula enfrenta las presiones institucionales (cubrir el plan de estudio, seguimiento de programas agregados como el de lectura, escuela segura, etc.). Aquí cobra sentido la construcción de acciones y decisiones individuales donde el maestro valora de conformidad con su conocimiento del contexto, qué es lo mejor para su grupo y para la escuela.

La segunda vertiente en la que se basa el trabajo del maestro es la organización colectiva. Esto se fundamenta en el apoyo de los otros maestros, pues de aquí surgen sugerencias que ayudan a mejorar la práctica. Según Rockwell (2013b) es

necesario organizar el trabajo colectivo de los maestros, pues aquí se comparte la experiencia docente al estar frente a grupo, de la misma manera es importante que dicho trabajo colectivo cuente con las condiciones necesarias que permitan el trabajo colegiado. En la colectividad se van definiendo alternativas que permiten la construcción de una comunidad de práctica “los supervisores, directores y maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela” (Rockwell, 2013b: 79). Siguiendo a la autora, se puede decir que en la comunidad de práctica los maestros y autoridades discuten qué podría ser necesario tomar o desechar de las propuestas oficiales. Entonces, el trabajo colectivo permite la definición de los caminos a retomar para la comunidad escolar particular.

Lo anterior tiene su fundamento en la actualidad, pues la educación en general y la escuela en particular se encuentran en cambios constantes, producto de las llamadas reformas educativas, lo que impacta en la organización y construcción de una “educación de calidad”. Consecuencia de esto es que el trabajo de los maestros se torna cada vez más complejo e incierto, pues tiende a la precarización, individualización² y competencia. Vemos que los maestros dentro de la escuela enfrentan una lucha por lograr cubrir las demandas que se hacen desde la Secretaría de Educación Pública, limitando al colectivo docente a discutir lo que sería necesario trabajar para el beneficio de la comunidad.

En contrapartida, esta tesis se aleja de la idea de un proceso individualista del trabajo docente como el que se propone en el mercado empresarial y como sugerencia de algunas políticas educativas internacionales (Reporte McKinsey, Barber y Mourshed, 2008, por ejemplo). Entonces, aquí se entiende a la individualización o individualidad del trabajo del maestro más como un proceso que ayuda a cada docente a aplicar, conocer y reflexionar sobre lo qué acontece e impacta en sus alumnos, salón de clases y en su comunidad de práctica,

² La individualización más en término de competencia por ser el primero y no preocuparse por el otro, en este caso esta perspectiva individualista viene desde el sentido empresarial visto desde el neoliberalismo, donde entra en juego una lucha por conseguir recursos económicos y materiales, por ende sobrevivir en un mundo competitivo.

construyendo así decisiones y acciones para beneficio de todos los que integran la escuela. La individualización del trabajo la entendemos como un proceso natural necesario para poder aplicar lo aprendido y apropiado de lo colectivo, los maestros bajo esta idea trabajan y entienden que es necesario un espacio para poder socializar y compartir sus saberes y certezas, y por ende definir sus formas de trabajo.

Bajo la idea de intensificación del trabajo docente, y el limitado permiso para desarrollar otras actividades que permitan la concreción de una educación más pertinente a las exigencias sociales, los maestros van definiendo algunas estrategias y formas de trabajar que tienden a la organización individual y colectiva, esto último es producto del compromiso que los sujetos sienten hacia la comunidad de práctica donde se desarrollan profesionalmente. La problemática radica en que en ocasiones la oficialidad deja poco espacio para emprender nuevas formas de trabajo, limitando a los maestros a tomar decisiones acordes a las condiciones de su comunidad de práctica.

Es importante pensar en que la escuela es una comunidad donde se construyen y comparten significados entre los sujetos que la componen. Es pues necesario entender que el trabajo del maestro necesita de la soledad del aula, pero también de la compañía del otro (compañeros maestros, directivo, padres de familia, asesores técnicos pedagógicos, etc.), se entiende esto como una diada colectivo-individualidad que permita llevar a buen puerto el proyecto educativo definido por los maestros y directivos de la escuela primaria.

El trabajo de enseñanza exige en los maestros un compromiso que necesariamente necesita de la socialización con los otros, donde el diálogo y la diferencia están presentes, pero no por ello se llega a una lucha por imponer puntos de vista. Se pretende ver que en la escuela primaria existe un trabajo colectivo, donde entra en juego la necesidad por construir el prestigio escolar.

El trabajo docente es complejo, pues enfrenta exigencias oficiales (reformas, planes y programas, etc.) y también exigencias sociales, los maestros bajo esta lógica necesitan del apoyo y organización de los otros compañeros de trabajo, con ello se construyen comunidades de práctica que permiten la definición de objetivos compartidos que posibilitan hacer escuela y educación.

El análisis que aquí se presenta, pretende entender la lógica del trabajo docente y la forma en que los maestros van construyendo formas de trabajo, pese a que hay exigencias oficialistas, los docentes trabajan desde una perspectiva individual y otra colectiva, donde al mismo tiempo estos dos entramados se interceptan para hacer cosas interesantes dentro de la escuela. Aquí los maestros construyen márgenes de acción que dan sentido a la realidad educativa.

a) Del tema y sus porqués

En este trabajo, la escuela es pensada como una comunidad donde los sujetos desarrollan prácticas concretas, que permiten su funcionamiento. En ella se aprende a partir de la experiencia: maestros, alumnos, directivos y padres de familia, son los referentes que permiten la concreción de una comunidad de práctica donde se comparten significados y un compromiso mutuo.

La escuela es un lugar de trabajo, y uno de los sujetos que se considera –y cada vez con más fuerza- una figura clave en la dinámica del logro escolar es el maestro (Barber y Mourshed, 2008: 15). En este sentido es importante comprender en la comunidad de práctica los maestros desarrollan un proceso de aprendizaje incesante, cotidianamente en la trama escolar se presentan hechos que demandan de los sujetos reflexión sobre el trabajo individual y colectivo realizado.

Desentrañar el trabajo del maestro implica todo un entramado; pensando que dicho trabajo se inscribe en un proceso de construcción individual y colectivo. Puedo decir que la escuela es una comunidad que la conforman muchos sujetos, y que está definida por un proyecto que necesariamente requiere de trabajo, organización y reconocimiento. Parto de la idea que para el logro de una educación de calidad es importante un trabajo colectivo en la escuela, donde los maestros, directivo, padres de familia y alumnos hagan suyo el proyecto escolar y unan fuerzas para concretarlo.

La docencia es un trabajo social donde media la experiencia en el recorrido escolar, quiere decir que al observar la práctica de los docentes se muestran elementos de un trabajo que se ha ido gestando a lo largo de la historia social. Por ello es importante entender que la escuela es formativa tanto para los alumnos como para los maestros (Rockwell, 2005 [1995]). En este tenor comprendo que la individualidad del trabajo docente permite la construcción de prácticas pedagógicas alternativas que son definidas con la reflexión. Pero también estas prácticas necesitan ser compartidas y reconocidas por el colectivo docente.

Entonces, “aprender con otros, en grupo, reconociendo a los compañeros, teniéndolos cara a cara, es más rico y se asemeja más a lo habitual...” (Volkind, 2008: 44). El trabajo del maestro es una construcción social, donde se aprende de los otros y con los otros, uniendo fuerzas se logran los objetivos de un proyecto concreto. Partir de este supuesto exige un trabajo más complejo, pues es necesario conocer a los maestros más profundamente y por ende lo que sucede dentro de la escuela y del aula.

Asimismo la figura del director es fundamental en la escuela, él es quien dirige, quien define los proyectos, quien toma las decisiones, quien atiende los asuntos administrativos, quien asigna alguna comisión, etc. Este sujeto junto con los maestros definen el proyecto y objetivo institucional que da sentido a la comunidad de práctica. Maestros y directivo conforman una “... práctica educativa que se

caracteriza por presentar una realidad en la cual simultáneamente ocurren cosas que no siempre se pueden abordar todas juntas” (Fasce, 2008: 76). La vida cotidiana en la escuela da a conocer que el trabajo de los maestros es más complejo de lo que puede parecer, se presentan hechos inesperados a los que estos sujetos simultánea e inmediatamente dan solución ya sea colectiva o individualmente.

b) Del contenido

El trabajo que aquí se presenta está integrado por cuatro capítulos: el primero aborda la perspectiva teórico metodológica; pretendo ver a este capítulo como la caja de herramientas, como lo dice Foucault (1985, 1993, en Esquivel, 2011), pues no busco encasillar a la realidad dentro de teorías que en ocasiones son superadas por dicha realidad. Más bien veo que la teoría permite entender y posibilita la construcción de un nuevo conocimiento sobre lo que es la realidad observada.

La teoría de la vida cotidiana de Ágnes Heller (1977) de la comunidad de práctica de Wenger (2001), la conceptualización de cultura escolar de Julia (1995), Viñao (2006), Galván (2011), margen de acción de Carvajal (1997) y de trabajo docente de Rockwell (2005 [1995]; 2013 a y b) son los fundamentos esenciales en esta investigación, para analizar al trabajo docente y su organización colectiva e individual. Los sujetos educativos viven en un ámbito cotidiano en el cual se apropian de los referentes sociales que circulan en un grupo determinado. La escuela, como comunidad y lugar de convivencia de maestros, alumnos, padres de familia y directivos, es un referente que permite entender la reapropiación de significados que dan sentido a los sujetos que la habitan. Lo que hacen los maestros en el contexto de la escuela es necesario analizarlo, pues de ahí pude entender el entramado que hay entre vida cotidiana y organización de una comunidad de práctica.

Con respecto a lo metodológico reflexioné sobre la idea de que la etnografía es una opción metodológica, es decir que teoría y metodología tienen correlación y sentido, permitiendo la construcción de un análisis del material empírico más fino y pertinente. La construcción de categorías sociales es la finalidad, pues aquí se da a conocer lo que se vive dentro de un contexto dado. Retomando a Rockwell (2009) la opción etnográfica permite entender las prácticas, acciones y sutilezas con las que los sujetos construyen su cotidianidad. Por otra parte, al observador se le exige estar en el lugar con la finalidad de entender el entramado de acciones y relaciones que dan vida a la comunidad local. En todo caso lo que se intenta con la etnografía es documentar lo no documentado, y es trabajo del observador analizar lo que acontece en la realidad local observada, en este caso la escuela. El primer capítulo cierra con la presentación de algunos textos que fueron base para la construcción de un breve estado de conocimiento sobre el tema.

En los otros tres capítulos presento el análisis del material etnográfico recolectado durante diez meses en una escuela primaria que nombré VIGUE.³ Dividí el material analítico en tres capítulos, pensando que el trabajo docente está bifurcado entre lo colectivo e individual, con una intersección entre estos dos, aquí presenté elementos constitutivos entre uno y otro.

En el segundo capítulo titulado *El trabajo colectivo del maestro de educación primaria*, presenté los hallazgos sobre la organización que desarrollan los docentes dentro de la escuela. Aquí postulo la idea de que los maestros trabajan con intereses y objetivos compartidos y con un compromiso mutuo, para consolidar el prestigio de la escuela, construyen y mantienen una comunidad de práctica.

³ Tanto la escuela como los maestros tienen otro nombre para guardar la confidencialidad necesaria en este tipo de estudios.

El tercer capítulo titulado *El trabajo individual del maestro de educación primaria* aborda los elementos constitutivos del trabajo docente dentro del salón de clases. Aquí presento cómo el maestro toma decisiones para realizar su práctica dentro del salón. Veo cómo aplica un leal saber y entender que se construye por medio de la experiencia de cada docente. Acciones como la inmediatez, las pausas de la clase, el llenado de documentos, etc., son prácticas que los docentes retoman y desarrollan en su trabajo dentro del salón de clases, esto permite la articulación de elementos que dan significado a los sujetos que integran la comunidad donde laboran.

En esta bifurcación hay elementos que se correlacionan en lo colectivo e individual del trabajo docente, encontré que durante el trabajo cotidiano de la escuela los docentes retoman algunas prácticas que se han constituido como parte de la cultura escolar y que son producto del trabajo colegiado de los docentes de la escuela VIGUE. Así, el cuarto capítulo titulado: *Entre lo colectivo y lo individual: experiencia, comunidad y práctica, elementos articuladores para el trabajo docente* indentifiqué algunos hallazgos sobre la producción de prácticas y acciones que se gestan en los salones de clases, estas prácticas y acciones son compartidas por todos, pues son construcciones colectivas de las que se han apropiado los maestros para lograr trabajar dentro de su salón, aquí vi la afectividad como un saber del docente que permite tener trabajando al grupo; el Consejo Técnico como el espacio productor de una articulación entre lo colectivo e individual, donde los docentes se apropian de significados que les permiten construir aprendizajes colectivos-compartidos y por ende una comunidad. Con esto entiendo que los maestros van conformando experiencias que más adelante son parte constitutiva de su trabajo dentro de la institución escolar.

Se parte del hecho histórico de la escuela y de los sujetos que se encuentran cotidianamente dentro de ella, pues de ahí se desprenden acciones y prácticas que van dando sentido a la comunidad de práctica. La individualidad y colectividad del trabajo docente permite la construcción y aplicación de estrategias que nacen

de las necesidades de los sujetos que integran la comunidad, en esta investigación se ve cómo los docentes evalúan, valoran y seleccionan las sugerencias curriculares que surgen de las nuevas reformas educativas. Cada maestro en compañía de sus otros colegas trabajan lo que mejor pertinencia tiene –desde sus puntos de vista- para el aprendizaje de sus alumnos.

Finalizo con una discusión general que muestra cómo se constituye el trabajo del maestro compuesto de acciones individuales y colectivas y cómo en esto los sujetos van construyendo márgenes de acción para poder conseguir el prestigio educativo de la escuela. En breve muestro el entramado complejo de una comunidad de práctica. Mi pretensión es contribuir al análisis del trabajo docente, por ende, asignarle el reconocimiento que éste necesita en esta nueva época de incertidumbre laboral y profesional.

CAPÍTULO I. LA CAJA DE HERRAMIENTAS

En este capítulo presento las teorías y conceptos que fueron utilizados para analizar los datos empíricos que se recolectaron en la investigación de campo. Vi a las teorías como herramientas que permiten entender la realidad educativa observada.

Una investigación requiere de un sustento teórico, pues de ello depende la rigurosidad con la cual se investigó. La metáfora de la caja de herramientas, permite entender que la realidad escolar es muy compleja y necesita de muchos elementos con los cuales reforzar y aclarar lo observado. El análisis de la realidad implica una construcción teórica pertinente, por ello me alejo de la idea de “la” teoría que sustentará este trabajo y uso el plural “Las” teorías y conceptos, pues en el entramado escolar observado se requiere de más de un enfoque.

1.- Referentes y sustento teórico

Analizar el trabajo docente a partir de los saberes, prácticas, acciones y decisiones de los sujetos que la constituyen requirió la articulación de varios conceptos: parto de la necesidad de entender qué es el trabajo docente y cómo lo entiendo. Por ello se retoma una postura sociocultural, quiere decir entender el trabajo docente desde una idea profunda, donde entran en juego no solo las prácticas institucionalizadas y necesarias para hacer educación. También entendí que el maestro es un sujeto activo que toma decisiones y acciones que permiten la construcción de la escuela y la socialización con los padres de familia, alumnos, compañeros maestros y autoridades.

El trabajo docente en esta tesis se entiende como todas las actividades que desarrolla el maestro en la escuela; el proceso de enseñanza que hace el profesor; también implica el trabajo de socialización que se gesta con los padres de familia, pues de ello depende el sostenimiento de la escuela y la construcción

social de la misma (Galván, 1998; Aguilar, 2005 [1995]). El trabajo docente se constituye de prácticas que se dan como medio de desarrollo profesional. Por ejemplo, los cursos, el trabajo colegiado, etc., permitiendo al maestro tener un acercamiento con otros colegas para socializar y mejorar el trabajo dentro del salón de clases. El trabajo docente se desarrolla en una comunidad concreta, donde se comparten la cultura escolar, las reglas, normas y donde se generan márgenes de acción contruidos por los mismos docentes.

En esta tesis ubico y entiendo que todo sujeto vive una vida cotidiana, dentro de una comunidad de práctica y por ende dentro de estos dos entramados se apropian de significados que dan sentido a la construcción de una cultura escolar. Estos tres conceptos permiten comprender que el sujeto es complejo, pues requiere de un bagaje de acciones que den sentido a su integración dentro de la comunidad. Desde la postura helleriana “La vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977: 37).

La vida cotidiana es el ámbito de reproducción del sujeto, que necesariamente requiere de la materialidad e historicidad (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Los sujetos son históricos y bajo esta idea se construyen las acciones que dan sentido a la existencia del particular. La reproducción del particular es al mismo tiempo la reproducción de la sociedad, sin embargo la reproducción no siempre es lineal, más bien cada sujeto histórico retoma lo necesario para poder vivir en la comunidad.

Entonces la vida cotidiana comprende las acciones que se desarrollan en el ambiente inmediato de cada sujeto o grupo (escuela, familia, trabajo, iglesia). Todo sujeto que se integra a una comunidad de práctica lo define su heterogeneidad. Quiere decir que en la comunidad de práctica se adentra el sujeto con sus diferencias, saberes, costumbres y nociones de lo que es la vida dentro de una comunidad concreta.

Para los particulares maestros, uno de los lugares donde se desenvuelven cotidianamente es la escuela, por ello la necesidad de analizar lo que pasa dentro de la escuela y con los sujetos que la conforman. Este grupo es entendido como comunidad de práctica en el sentido de Wenger (2001), pues los maestros al entrar a la escuela adquieren un compromiso mutuo, donde la práctica está mediada por un sentido intrínseco. La práctica de los particulares permite la construcción de acciones que modelan la forma en que actúan los sujetos que están dentro de la comunidad de práctica.

Entonces, para Wenger la práctica es “hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (2001: 71). Es decir, que se plantea que la comunidad de práctica y los sujetos involucrados en ella reproducen, conocen y transforman la realidad escolar. Al final, como dice Wenger, “La práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana” (2001: 76).

El trabajo del maestro dentro de la escuela se enfrenta a una dualidad, se enfrenta a lo diseñado y a lo emergente (Wenger, 2001); por un lado el maestro sigue las recomendaciones y demandas que se proponen dentro de la reforma educativa, es decir, se basa en lo diseñado por la oficialidad. Por otro lado, mientras que dentro de la comunidad y lo inmediato de la vida cotidiana se negocian significados, por ello el maestro de educación primaria, vive lo emergente como la forma de transformar lo que se presenta en lo diseñado, pues dentro de la escuela y del salón de clases hay otras intencionalidades para lograr los objetivos educativos, la pregunta frente a esto sería ¿Qué considera el maestro como acción de su trabajo, para lograr una práctica más pertinente para los aprendizajes de sus alumnos?, en esta caso los márgenes de acciones que los docentes construyen en su trabajo, permite que se busquen alternativas para poder enseñar a los niños de forma contextualizada.

Esto último se define como los márgenes de acción donde se entiende que el trabajo del maestro está fuertemente vinculado a lo emergente y necesario, que surge en el acontecer inmediato de la vida cotidiana dentro de la escuela y del salón de clases. Los márgenes de acción son producto de lo emergente.

Según Carvajal los márgenes de acción son: “las posibilidades de acción y decisión que desarrolla cualquier sujeto en situaciones concretas al relacionarse con otros, aún cuando el carácter de esas acciones y decisiones no necesariamente sea reconocido de manera formal” (1997: 2) los sujetos toman decisiones en eventos concretos, donde media el “leal saber y entender”⁴ esto lo aplican los maestros cotidianamente en la escuela, ya que en ocasiones las sugerencias oficiales no son pertinentes para el contexto en que se aplican.

Los maestros hoy en día enfrentan transformaciones en su trabajo, al grado que van tomando decisiones y acciones *de facto*. Estas acciones y decisiones no siempre son reconocidas y avaladas oficialmente, pero ayudan al maestro a la solución de problemas surgidos de la aplicación de las reformas e innovaciones en el contexto real del aula. Tenti y Steinberg comentan que:

Hoy la complejidad de los desafíos de la enseñanza no puede encerrarse en el reglamento, por lo que el margen de autonomía de los agentes del sistema (aun en los contextos más regulados) se ha ampliado considerablemente. En consecuencia, más allá de las normas y los sistemas de control, cada uno en su aula dispone de una determinada capacidad para tomar decisiones sobre aspectos sustantivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchos casos esta capacidad ampliada no responde a una política deliberada “de profesionalización”, sino constituye una consecuencia no intencional de la incapacidad creciente de la administración, no tanto para emitir normas reguladas, sino para vigilar su efectivo cumplimiento en un sistema educativo que se ha extendido y vuelto extremadamente complejo en todas las sociedades de mediano y alto desarrollo. (2011: 126).

⁴ Esta idea la retomo del libro de Emilio Tenti y Cora Steinberg (2011). *Los maestros mexicanos, datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.

En la definición de Tenti y Steinberg se identifica que los márgenes de acción que los maestros construyen en la cotidianidad de la escuela son emergentes, pues las transformaciones y sugerencias actuales hacen más complejo el trabajo, los maestros deciden qué pueden considerar que deben aprender los niños, cuándo y cómo lo deben de aprender, también los maestros deciden cuáles son los medios y materiales que pueden utilizar para mejorar la dinámica de aprendizaje, los maestros ya no se limitan únicamente al libro de texto, aunque sigue siendo uno de los materiales fundamentales.

Los maestros poseen la capacidad de poder valorar qué acciones pueden mejorar el trabajo y por ende los procesos de enseñanza y de aprendizaje del alumnado, el maestro ha aprendido bajo la experiencia áulica que no siempre todo lo que llega de lo oficial se puede trabajar, pues los contextos y condiciones de la comunidad de práctica son heterogéneas, es aquí donde se aplica la verdadera intencionalidad del trabajo docente, ya que no se limita a lo que se le pide, sino que busca alternativas de tal manera que pueda favorecer el proceso.

Los márgenes de acción que los maestros construyen, implican entender, como dice Galván, a “la cultura escolar como delicado espacio de confrontación dialéctica, remite a una línea de análisis donde el [...] docente se concibe como sujeto que siempre tiene un margen de libertad para expresar la resistencia, la diversidad y la discrepancia respecto al orden establecido” (2011: 29). El maestro de educación primaria dentro del aula puede o no tomar en cuenta las sugerencias oficiales o poder adaptarlas a las necesidades y contexto de trabajo, proceso que se sustenta a partir de las significaciones de la forma de trabajar de la comunidad de práctica.

Por último, entendemos que la escuela y los sujetos que la componen están altamente influenciados por la cultura escolar que se gesta a lo largo de la historia; historia tanto del sujeto como de la institución. Para ello es necesario entender que

la cultura escolar es una construcción histórica y que tiene sus variantes dependiendo del lugar y tiempo.

Los sujetos educativos construyen una cultura escolar, que da identidad y, por tanto permanencia a la escuela en la comunidad. Esta cultura escolar es definida y significada por los sujetos que transitan por ella, el lugar donde se ubica y el objetivo por la cual fue edificada. No se puede hablar de una cultura escolar sino más bien de las culturas escolares. La aclaración es necesaria, ya que cada escuela es un ente particular y cada una se define por su surgimiento, sus sujetos, sus prácticas, su organización y su historia; al mismo tiempo la cultura escolar también es definida a partir de las demandas oficiales y sociales. Implica un intercambio entre lo oficial y lo cotidiano-social, con ello se otorga sentido y validez al contexto donde se articula la práctica de enseñar.

Se parte de la idea que la cultura escolar es:

Un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de instituciones educativas, a lo largo del tiempo, que permite la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización. (Julia, 1995: 131).

La cultura escolar es una construcción que se define, como lo comenta Julia, por medio de prácticas y normas que los sujetos deben de reproducir para ser parte de la institución; son códigos que dejan entrever cuáles son las formas de aceptación o rechazo de los sujetos que ya están en la institución. Pero la cultura escolar es más amplia de lo que Julia comenta, también se tiene que tomar en cuenta que en las instituciones educativas entran otras cosas, pues: “son instancias que tienden a proyectar cierta <<coherencia cultural>>, aunque en realidad están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos” (Rockwell, 2008: 276).

La cultura escolar por ende la conforma no sólo lo que está dentro de la escuela, sino también todo lo que es externa a ella, quiere decir que en la escuela se depositan ciertos rasgos de la comunidad donde se encuentra, la escuela es una institución social que incorpora conocimientos, prácticas y códigos lingüísticos que la comunidad comparte.

Entonces la escuela no solo transmite cultura, sino que crea una cultura particular a partir de los elementos que se le presentan social e históricamente. En otras palabras se puede concluir que la cultura escolar es la construcción simbólica de una escuela que retoma elementos de lo socialmente compartido, como lo comenta Charvel: “la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que adapta, lo transforma y crea un saber [...]” (en Menéndez Martínez, 2013: 27), con esto puedo decir que la vida escolar define las formas de actuar de los sujetos día a día, se van generando prácticas que surgen en el propio espacio escolar y que son el referente de la cultura.

En todo caso, la escuela conforma su cultura escolar basándose de un mandato oficial, a través de: las reglas, planes y programas, horarios, tiempos y espacios, pero también otros referentes son: la historia, las prácticas y relaciones que se entablan con los otros sujetos de la educación (alumnos, padres de familia, compañeros, autoridades y comunidad). La escuela funciona por medio de una realidad definida por un mandato oficial, pero al mismo tiempo por un contexto social.

Después de hacer el recorrido de las teorías y conceptos que darán sustento al análisis del trabajo docente y su organización, logré entender que el maestro es un sujeto que actúa dentro de la escuela, y desarrolla su acción a partir de referentes culturales que se encuentran en la comunidad de práctica. Comparto la idea de Galván en cuanto que “la cultura escolar [...] tiene un carácter contingente e histórico y está en constante transformación. Los sujetos la reproducen, la reinterpretan, la resignifican, le dan contenido y sentido en la interacción cotidiana,

en un inacabable acto de creación no exento de intereses y negociaciones” (2011: 29).

La caja de herramientas que presenté infiere que la escuela es vista desde una postura sociocultural, donde los maestros son sujetos actuantes, que portan emociones, aprendizajes, significados y un punto de vista que es necesario escuchar. Los conceptos y teorías que sustentan el trabajo son básicos para poder comprender que los maestros se apropian de los elementos necesarios para poder integrarse a la comunidad de práctica. La escuela como comunidad de práctica es un “espacio de confluencia, interacción y negociación de los elementos culturales de sus distintos participantes [...]” (Sandoval, 2004: 25).

a) De las categorías construidas

La investigación social, exige la construcción de un proceso analítico complejo, que necesariamente aporta categorías. En este apartado presento la construcción categorial que surgió del trabajo de análisis del material empírico. Lo importante del trabajo etnográfico es poder interpretar la realidad y dar explicación a las prácticas y acciones que los sujetos desarrollan en la cotidianidad. Por ello puedo decir que el proceso llevado a cabo durante las observaciones de la realidad del trabajo docente, me permitió la construcción de algunas categorías que están vinculadas a lo que observé recurrentemente en los salones de clases. Las recurrencias en las prácticas o en los discursos permiten vislumbrar lo que es importante y da sentido al sujeto.

La construcción de categorías fue producto de un proceso analítico que desarrollé en el camino, pues como dice el poeta “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, esto quiere decir que el análisis fue dándose por medio de la revisión, lectura y relectura de los registros obtenidos en las observaciones. De igual manera guiándome de otros estudios etnográficos e identificando el proceso que los autores llevaron a cabo para sus estudios (Sandoval, 1997 y 2004, Carvajal

1997, Luna, 1997, Rockwell, 2005 y 2013b, Mercado, 2012 y 2013, Galván, 1998 y 2011, etc.). Esta revisión me permitió ir definiendo mi postura analítica y poder realizar la interpretación de los datos empíricos obtenidos en la investigación.

Encontré que “la enseñanza se considera un trabajo complejo y, difícil de realizar plenamente, es decir, de manera que tenga significado para los alumnos permitiéndole construir aprendizajes duraderos” (Mercado y Luna. 2013: 33), en este tenor partí de la idea que la docencia enfrenta complejidades y angustias, de ahí pude entender las dinámicas y formas de trabajo que los maestros de la escuela VIGUE desarrollan para poder mantener el prestigio de la institución escolar. Las prácticas y formas de organización que los maestros desarrollan responden a demandas sociales, políticas, económicas, culturales, etc. Por ejemplo, identifiqué una prontitud por parte de los maestro para la enseñanza, esto es producto de la sobrecarga de trabajo que cada día llega a las escuela, y que el maestro debe de hacer en contrapartida del trabajo de enseñanza. Esto llega en momentos a la inmediatez de la enseñanza, pues los docentes tienen que responder a las demandas tanto de los alumnos como de los planes de estudio. Vi que el maestro actúa *de facto* al acontecer de la clase, esto también es producto de la experiencia que el sujeto tiene de su trabajo.

Otra categoría que logré construir es la evaluación entre pares. Partí de la idea que los docentes de la escuela VIGUE se encuentran en camino de consolidar una comunidad de práctica, debido a que hay un compromiso por realizar las cosas de la mejor manera, con la finalidad de que permanezca la escuela, para ello los docentes han desarrollado procesos de evaluación que les permite ser críticos de los avances y retrocesos que tienen los alumnos, al final hay discusión y sugerencias para las debilidades que se encuentran en el trabajo. El Consejo Técnico es el espacio idóneo para poder trabajar los resultados y las sugerencias, la comunidad hace constantemente un recuento de lo que se trabaja y hace en los salones de clases. El final todos saben lo que acontece dentro de la escuela.

Otra de las complejidades a las que se enfrentan los maestros dentro del trabajo cotidiano de la escuela es la articulación de los materiales oficiales, más específicamente los libros de texto gratuitos. Parece ser que con las reformas implantadas en el nuevo sexenio no ha funcionado bien los cambios que se han hechos a los materiales, y en lugar de que los libros sean un apoyo, encontramos que se han convertido en un problema que resta tiempo al proceso de enseñanza. Lo administrativo es natural del trabajo docente, pero también esto viene a sobrecargar a los maestros, en el caso de la escuela VIGUE observé que el directivo ayuda a los docentes a trabajar y con ello viene el apoyo para poder desahogar a sus colegas de actividades que tienen poco impacto en la enseñanza de los alumnos. El director desarrolla lo administrativo como trabajo suyo y se compromete de tal manera que todos sean beneficiados.

La organización del trabajo colectivo e individual de los maestros de educación primaria está marcado por una serie de acciones que son producto de la historia de cada escuela y del grupo de personas que la integran, por ello vemos que los maestros de la escuela VIGUE define formas de trabajo vinculadas al apoyo y a la camaradería, a la posibilidad de mejorar las sugerencias, además de que hacen uso de un margen de acción que les permite hacer cosas más interesantes. Un dato importante de los maestros de la escuela VIGUE es que cuando llegan a hacer escuela eran egresados de una misma generación y de una misma Escuela Normal, esto puede ser el origen para que hoy la escuela y sus sujeto trabajan bajo la idea de un compromiso mutuo, para la construcción de una comunidad de práctica.

Como se puede ver la definición de las categorías giraron en torno a lo que los maestros de la escuela VIGUE hacen dentro ésta, intenté rescatar los significados que los maestro han construido y de los cuales se han apropiado. Fue necesario desentrañar todo esto para entender la cultura escolar que se gesta dentro de la escuela y da sentido al trabajo de los maestros.

2.- Opción metodológica

Pensar en el fenómeno educativo y cómo abordarlo es quizás una de las grandes complicaciones que aqueja a muchos investigadores, ya que implica estudiar fenómenos sociales. Tarrés comenta que se han “desarrollado muchos debates en las ciencias sociales pues la realidad no es ni cualitativa ni cuantitativa” (2008: 55).

Hacer investigación con fenómenos sociales implica la comprensión y sensibilización del investigador, puesto que se va a trabajar con sujetos que tienen tras de sí una historia que los identifica y define, son portadores de subjetividades. Por tanto en la investigación social es necesario dejar ver: “la visión subjetiva y las claves que permiten la interpretación de fenómenos sociales que acompañan la vida del sujeto” (Reséndiz, 2008: 136).

En esta investigación se pretende ver al sujeto educativo dentro del contexto escolar, las prácticas que desarrolla y le dan sentido. De manera que se optó por la etnografía como una opción metodológica que permite estar en el lugar de los hechos y observar las prácticas de los sujetos de interés.

En primera instancia se ve a la etnografía como una opción metodológica que forma parte del todo en la investigación, la observación va en correlación con la teoría, lo que exige que tanto la teoría como la forma investigativa de proceder dan sentido al fenómeno observado; por ello me alejo de ver a la etnografía como un mero método. La etnografía exige una transformación en primer plano de quien investiga, pues debe ver al fenómeno observado como un todo, quiere decir “dejarse sorprender”: “La experiencia de campo y el trabajo analítico deben de cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales” (Rockwell, 2009: 30).

Parto de la idea que la etnografía es un proceso investigativo que ha superado la imagen de mera descripción de los fenómenos sociales. La etnografía en este caso la entiendo como aquel medio por el cual se puede posibilitar la identificación

y recuperación de lo particular y significativo dentro de lo local, que permita la comprensión del fenómeno a gran escala.⁵

La investigación etnográfica en la escuela permite vislumbrar las prácticas que se construyen cotidianamente por parte de los sujetos educativos (alumnos, maestros, autoridades, colegas, etc.) la observación de la práctica obliga al investigador a centrar la mirada en las rutinas de los sujetos, de modo que ayude a comprender la eficacia y/o las limitaciones de las normas oficiales.

Siguiendo a Rockwell: “La investigación etnográfica [...], puede intentar distinguir el sentido de los cambios que se han dado en las escuelas y las prácticas docentes” (2009: 33), ver a la etnografía como un proceso complejo donde el observador tiene que centrar la mirada en las acciones, es pues un reto complejo, ya que el objetivo es contribuir posiblemente a la transformación educativa.

Hacer investigación etnográfica no únicamente implica la descripción del hecho social: “Se trata de observar reflexivamente y críticamente los procesos sociales y no de condenar y elogiar” (Sánchez Serrano, 2008: 102-103). La observación y registro del fenómeno social es la primera fase del trabajo etnográfico, pero es importante comentar que durante todo el trabajo de investigación subyace un análisis preliminar donde se debe considerar el contexto, la cultura, los hábitos, los rituales. Estos elementos son importantes pues permiten entender lo que define y da sentido a los sujetos observados.

Por otro lado el que observa debe ser una persona sensible, que sea capaz de valorar cuándo es necesario observar y cuándo es mejor guardar la libreta de registro. El etnógrafo debe: “Saber qué es lo que no se debe preguntar, así como saber qué preguntar, puede ser la clave para seguir explorando nuevos ámbitos de la investigación” (Sánchez Serrano, 2008: 115). Como se mencionó anteriormente el investigador social trabaja con la subjetividad, en este campo lo primero que se debe hacer es andar con cautela, buscar a los informantes clave y por ende ganarse la confianza de la comunidad, esto garantizará una investigación

⁵ Quiere decir que se debe ver al fenómeno social dentro del caso y no en el caso (Rockwell, 2009).

más rica. Entrar a la comunidad o al lugar implica muchos riesgos ya que te pueden abrir las puertas de sus aulas o en definitiva cerrártelas; como dice Rockwell (2009) el etnógrafo debe estar en el lugar, ser parte de comunidad y hablar su lenguaje, ser extranjero, pero al mismo tiempo nativo.

En todo caso el papel del etnógrafo es documentar lo no-documentado de la realidad social, se exige observar lo que verdaderamente hacen los docentes y preguntarnos ¿Por qué hacen lo que hacen? Esta cuestión pide ver más allá de lo establecido oficialmente, exige la comprensión, la reflexión y la crítica de las prácticas que se desarrollan dentro del contexto escolar. Las acciones de los sujetos educativos están permeadas y trastocadas por los significados culturales ya arraigados en ese grupo y lugar. En consecuencia pienso que la “etnografía es mucho más que un recurso instrumental para recuperar información acerca de la realidad que se estudia, se trata de una estrategia que posibilita dar cuenta de la articulación entre las acciones de los actores y sus sentidos” (Mercado, 2007: 81).

La observación de la acción de los maestros de educación primaria es determinante para acercarnos, conocer e identificar los problemas que se presentan dentro de la escuela, puesto que en ocasiones damos por conocido el lugar, cuando en verdad desconocemos lo que verdaderamente pasa dentro de la escuela cotidiana. Concibo que la escuela es un complejo heterogéneo donde los maestros, alumnos y demás sujetos confluyen desde sus referentes culturales y contextuales. La escuela en todo caso es un fenómeno inacabado donde hay que centrar la mirada de manera crítica y abierta a la acción.

Al hacer etnografía en la escuela siempre se debe considerar que ésta vive dentro de una dualidad compleja. Por una parte la escuela funciona por los referentes oficiales establecidos, pero también por la vida que se vive día a día con los otros sujetos educativos. Esta última circunstancia es quizá la piedra angular de nuestra disciplina (Díaz de Rada, 2010) y donde el investigador deposita su interés.

a) ¿Después de la observación qué?

En líneas anteriores he planteado que el proceder metodológico de la etnografía requiere varias fases, no sólo es ir al campo a observar y registrar todo. Esta primera fase según algunos autores puede que sea la más fácil y rápida. pero lo que abarca más tiempo en la investigación es el proceso de análisis: “El análisis es un proceso que requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico” (Rockwell, 2009: 65). Se inicia desde los primeros registros, donde ya vamos dando sentido a lo observado; paulatinamente se va profundizando en análisis más finos, donde se identifican categorías que se van reforzando con teorías.

El análisis requiere una serie de pasos intermedios que permiten la escritura de textos como: fichas, diarios de campo, registros ampliados, descripciones analíticas que posibilitan la identificación de significados que son de gran ayuda para la construcción de categorías.

Algunas perspectivas investigativas han catalogado a la etnografía como meras descripciones de la realidad social, poniendo en cuestión su veracidad científica; según Rockwell “En la etnografía, no es válida la idea de que los datos son los datos y cada quien los interpreta a su manera, desde determinadas teorías. Los datos son construidos por el investigador desde su mirada” (2009: 65).

Los datos obtenidos en las observaciones deberán ser pensados como el primer paso para la construcción de una *etnografía reflexiva*, se requiere para ello la adscripción a varias teorías que den sentido a lo observado, el investigador desde su referente conceptual, teórico y vivencial mirará e interpretará.

No por ello quiero decir que la teoría se anteponga a la realidad, creemos que realidad y teoría van de la mano. El investigador, al entrar al campo, está dotado de una gama de concepciones objetivas y subjetivas que le permiten ver, pero en el transcurso del trabajo etnográfico la mirada se va transformando.

Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio, no se trata, en un sentido estricto, de desechar esa concepción original, sino de matizarla, enriquecerla y abrirla, de dar contenido concreto a aquellas ideas iniciales, abstractas, que la teoría provee como punto de partida (Rockwell, 2009: 66).

El análisis necesita la construcción simultánea de categorías cada vez más finas, pues durante la estancia prolongada en las escuelas el investigador irá puliendo sus supuestos y valorando qué puede salir y qué se puede quedar en el informe final. Esta decisión no se toma arbitrariamente sino que se manifiesta en el análisis de la realidad cotidiana de la escuela.

Algunos autores como Sandoval (1997; 2004), Rockwell (2009) y Mercado (2012), comentan que la categorización social en la etnografía es una construcción a partir de las representaciones o prácticas que los sujetos observados desarrollan y reproducen constantemente, de aquí la necesidad de la mirada atenta del investigador para lograr identificar la recurrencia de las prácticas y discursos de los habitantes locales.

Otra de las condiciones necesarias que se sugieren para la construcción del análisis del material empírico obtenido en las observaciones de la escuela o de la localidad es el conocimiento previo sobre dicho lugar o grupo, esto permite entender los códigos lingüísticos, culturales, sociales, políticos, religiosos que se gestan en ese entramado social. La contextualización de lo local permite al etnógrafo entender lo que pasa en el momento de la observación. El peligro que corre el investigador al no tener conocimientos previos de lo local es la mala interpretación y en su defecto la manipulación de la información, impacto que llega en las subjetividades de los sujetos observados. Por ejemplo, en las escuelas mexicanas hay Consejos Técnicos, donde se reúnen todos los maestros el último viernes del mes para discutir los problemas de la escuela, pero en ocasiones estos consejos técnicos llegan a ser todo un ritual, pues se construye todo un protocolo de actividades y responsabilidades para su desarrollo. Este evento para algunos profesores es de gran importancia, ya que es el lugar donde pueden relajarse,

convivir y discutir, entender esta dinámica interna del cómo funciona realmente el consejo técnico es una tarea que el etnógrafo le toca descifrar.

Hacer un análisis a partir de los registros obtenidos en las observaciones es quizás el trabajo más complejo y angustioso que enfrenta el observador, tiene que sentarse a analizar fragmento por fragmento lo registrado, tiene que retener o recrear lo ya observado así ya haya transcurrido un tiempo considerable, enfrenta al igual un ir y venir entre la teoría ya revisada y lo registrado, de modo que el etnógrafo requiere: “[...] un entrenamiento en nuevas formas de mirar y de integrar conceptos alternativos que permita “dejarse sorprender”. La apertura y la sensibilidad ante los indicios y las señales son elementos necesario en el proceso etnográfico” (Rockwell, 2009: 95).

b) Obstáculos al trabajar etnografía en la escuela

Si bien en los apartados anteriores se manifiesta la importancia y justificación implícita o explícita de la investigación etnográfica, es necesario mencionar que en ocasiones el poder observar las prácticas en las escuelas es una tarea compleja; se encuentran límites para entrar a los planteles y no se diga a las aulas. Lo anterior: “son obstáculos [que] se derivan simplemente del hecho de que las escuelas son instituciones burocráticas” (Díaz de Rada, 2010: 24).

La escuela como institución integrada y dirigida por el Estado define sus lineamientos, reglas y organización; se cierra sobre sus propios muros y sólo entran los que tienen autorización, los que participan para su construcción social. La entrada de un extraño es puesta en cuestión, es visto como el que viene a irrumpir la cotidianidad escolar.

Para los que logran franquear los trámites burocráticos para hacer etnografía en la escuela según Díaz de Rada: “exige una enorme sensibilidad para mirar por detrás, por debajo y alrededor de los datos, desde el momento en el que proyectamos el modo de producción” (2010: 30).

Para efectos de este trabajo, visualizo la escuela como un espacio complejo donde hay márgenes de acción y organización que construye el maestro dentro de la institución escolar, por ende una investigación etnográfica pretende ver más allá de lo que burocráticamente se construye.

Otra de las limitantes que Díaz de Rada (2010) considera importante y que obstaculiza la investigación etnográfica dentro de la escuela, es el concepto de cultura que se adopte para dar explicación al fenómeno local. Según este autor, los estudios antropológicos sociales y culturales tienen la obligación de dar una explicación o interpretación de la vida local. Díaz de Rada sugiere la necesidad de tener en la caja de herramientas teórica una conceptualización de cultura que no sea reproduccionista y normativa, se necesita ver la conceptualización de cultura: “como un proceso reflexivo, un conjunto de convenciones que constituye a los sujetos que lo ponen en práctica, es decir, que dan forma a sus acciones y a sus relaciones sociales locales” (Díaz de Rada, 2010: 42). Según el autor, cuando los investigadores hagan etnografía y consideren como punto de partida un concepto de cultura flexible que valore la esencia de lo local, estarán haciendo una <<buena etnografía>> y alejándose de una conceptualización de cultura restringida y objetivada de la escuela.

Así, desarrollar investigación en la escuela, observar las prácticas y estar como -sujeto fantasma- o un visitante extraño, en ocasiones es poco aceptado por los maestros, la escuela es cercada, pues es celosa de su cotidianidad. La entrada de un extraño puede ser vista por los sujetos como una violación a su derecho de autonomía y privacidad, esto es una acción que para muchos pesa, ya que hay una mayor burocratización de los centros escolares.

c) Frente a lo dicho ¿Qué postura adopto?

El recorrido que hice sobre la investigación etnográfica, fue necesario, ya que desde esta perspectiva definí mi posición, y para las fines de la investigación sobre el trabajo individual y colectivo de los maestros de educación primaria fue básico este proceder metodológico.

Estoy de acuerdo con las ideas vertidas por los autores antes mencionados, ya que ven a la etnografía como una opción metodológica que puede ser nutrida por otros métodos e instrumentos investigativos. Observar la realidad y las prácticas de los maestros es un trabajo complejo, donde se tiene la responsabilidad de dar a conocer ni más ni menos lo que sucede dentro de lo local.

También comparto la idea de que la observación de la práctica tiene que ser pensada “desde el caso” y no “en el caso”, lo que implica que el objeto de estudio que se construyó no es el lugar de estudio. Si bien la investigación se hizo en una localidad determinada, los resultados no son un reflejo de esta localidad, pues lo que se pretende es dar cuenta de una problemática que puede incluir otras localidades o magnitudes.

La etnografía abre el abanico para cuestionar la realidad local y todo lo que en ella sucede, como dice Rockwell (2009) “dejarse sorprender” y no dar por hecho o superado lo que se está observando, pues eso que se puede estar desechando o ignorando es lo que puede tener gran significado para dar explicación a lo que se hace dentro del salón de clase, la escuela, el patio, los consejos técnicos.

Asumo la etnografía como una opción metodológica que se amalgama con teoría para el análisis del material empírico como: vida cotidiana de Heller (1977), de cultura escolar Julia (1995), Viñao (2006), Galván (2011) y la comunidad de práctica de Wenger (2001), pensando que estas teorías se complementan con la vida diaria que comparte el sujeto en la escuela. La información recolectada en el trabajo de campo se ubicará desde las teorías antes señaladas, ello posibilita la construcción de categorías sociales que den sentido a lo observado.

Asimismo, estoy consciente que trabajar con etnografía es enfrentarse muchas limitantes: burocráticas, económicas, ideológicas, sociales, de salud y hasta emocionales. El etnógrafo en este caso tiene que abrirse camino y no dejarse amedrentar ni cerrarse las puertas, es un trabajo de convencimiento y motivación.

d) Del proceso etnográfico

El proceso que se seguí en la investigación requirió, antes que nada, la elección del universo a observar. Fue necesario entender que la etnografía como opción metodológica requiere de una articulación con la teoría, pues no se puede llegar al campo de investigación sin una idea previa de lo que es la escuela primaria y el trabajo docente.

Una vez entendido el camino para entrar a observar, procedí a definir las características que debería tener la escuela donde centraría la mirada. Dichas características fueron:

- 1.- Una escuela primaria que perteneciera al sistema de educación pública.
- 2.- Que la escuela poseyera prestigio en la comunidad.
- 3.- Que se trabajara el turno matutino, contemplando el turno vespertino como una segunda opción.
- 4.- Que fuera de organización completa, es decir, que hubiera al menos un maestro por grado, además del director.
- 5.- Que la entrada del investigador a la escuela fuera mediada por una relación previa más que por un trámite administrativo.

Para definir la escuela en la que trabajaría realice una primera etapa de trabajo de campo exploratorio. Ésta implicó recorrer varias escuelas para conocer la disposición de los sujetos para participar, el tiempo que abarcó este proceso fue de tres meses, pues hice varias visitas a diferentes escuela primarias.

Visité cinco escuelas (4 en el DF y 1 en el Estado de México), esto lo hice por medio del apoyo de compañeros maestros conocidos; en cada escuela presenté los objetivos e intereses para observar, en algunas recibí un rotundo no, y en otras sutilmente se negaron, la única accesible fue una escuela en el Estado de México, ubicada en los límites del DF y Estado de México (Ixtapaluca y Valle de Chalco). Aquí medió la amistad con uno de los maestros. Esta escuela cubrió la mayoría los elementos que se necesitaba, pues el acceso se logró en el turno de la tarde.

Tomar la decisión de trabajar en el turno vespertino no fue fácil, ya que había de parte del investigador ideas preconcebida sobre el turno de la tarde: la primera idea era que ahí no pasaba nada interesante, que los maestros llegaban cansados de haber trabajado en el turno matutino y, por ende, no habría nada que observar. Al final con ayuda de lo observado y analizado durante las primeras observaciones se decidí continuar en este plantel la etapa de trabajo de campo intensiva, centrando la mirada en las clases y en la dinámica que se gestaba dentro de la comunidad de práctica; así, paulatinamente fueron desapareciendo las dudas e ideas preconcebidas. Apliqué lo que Rockwell (2009) dice, “dejarse sorprender”, por los maestros y sus acciones, al final conseguí ver que en el turno de la tarde se hacen cosas interesantes y que los maestros están comprometidos con su trabajo, como lo abordaré más adelante.

El trabajo de campo en la etapa intensiva se prolongó a 10 meses (iniciando en febrero y concluyendo en noviembre de 2013). Durante estos meses se desarrollaron entrevistas, observaciones de clase y de eventos escolares cotidianos varios, todo esto fue grabado y en otros momentos solo se hicieron notas al finalizar alguna conversación informal. El material fue transcrito a registros ampliados que constituyeron la materia prima para el análisis. Con la transcripción de los registros de clase, se dio paso a la construcción de los primeros documentos analíticos. Se dice esto ya que al estar capturando se hace una

primera selección de lo observado, pues el documento queda permeado por lo que al observador le pareció más significativo.

A lo largo del trabajo de campo realizado durante 10 meses, se logró construir el archivo del proyecto, que consta con más 50 registros que se integra por: observaciones de clases, observaciones de eventos culturales, pláticas informales, entrevistas, observación de dos sesiones de Consejo Técnico, además de fotografías, videos y documentos oficiales que proporcionaron los docentes (Ver anexo, No 1).

Durante el tiempo de trabajo de campo se hicieron varios ejercicios analíticos que permitieron hacer una articulación sobre la información que se estaba recopilando, esto quiere decir que paulatinamente se trabajó lo analítico con las observaciones constantes de la realidad escolar; este trabajo permitió ir dilucidando las primeras categorías que formaron parte de cuerpo de la tesis. Al final de la investigación y obtenidos los primeros trabajos analíticos se dio paso a una etapa intensiva de análisis, donde se retomaron algunas categorías construidas en el análisis previo y se desecharon algunas más; esta es una de las etapas donde hay más problemas, ya que en ocasiones se tienen que desechar algunos conceptos que ya se tenían revisados y trabajados, y se consultaron otras que eran necesarias. Esto sólo se hace cuando se va y viene en la lectura de los registros etnográficos. Por ejemplo, al iniciar esta investigación la revisión de la teoría giraba en torno al tiempo escolar y la influencia de la cultura escolar como un hecho necesario en el trabajo docente, al final el material empírico no arrojó mucho sobre el tiempo y su impacto en el trabajo docente, por lo que se procedió a la revisión de otras fuentes teóricas que permitieron dar la explicación sobre lo que es el trabajo colectivo e individual.

Para el análisis necesité tener todo el material impreso, con la finalidad de hacer correcciones y anotaciones al margen de los documentos, considerando la propuesta de Taylor y Bogdan (1990): usar un código de colores para cada maestro, esto facilitó mucho la ubicación de los registros. Por otro lado se hicieron

las categorizaciones a partir de las lecturas y relecturas de las observaciones, cuando tenía el video, regresaba para ratificar algún tema o hecho tratado y que en el registro no estaba claro. Preguntar a los registros fue una tarea constante, en ocasiones éstos “no decían nada”, pues se sentía que lo allí descrito ya era *moneda corriente*, se tenía que entender que se estaba ante una realidad compleja y que las acciones que los sujetos desarrollaban en ese momento tenían un sentido, que era necesario deshebrar y problematizar.

También hice algunos escritos (tipo ensayos) donde se concentraban las reflexiones de algunas categorías abstraídas del material empírico. Por ejemplo, la organización del trabajo individual necesita de la afectividad como estrategia para no perder el orden de la clase. Los escritos permitieron ir ubicando algunas acciones de los maestros en alguna categoría; esto fue necesario, ya que en algunas ocasiones se vislumbraba poco sentido en los datos.

Por otro lado, una vez trabajadas las observaciones, hubo la necesidad de reforzar los análisis con los puntos de vista de los maestros, para esto regresé constantemente con los docentes, se entabló más que una entrevista una plática, donde se escucharon opiniones de todo tipo, quiere decir que esas opiniones estaban cargadas de información sobre lo que los maestros sentían en el momento.

En este tenor se entendí que hacer una investigación etnográfica es un proceso complejo de transformación, tanto de la problemática definida al inicio de la investigación, como al final de ésta. “Siempre es necesario regresar a las notas y a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros facilita, al mismo tiempo, una nueva observación” (Rockwell, 2009: 69). En efecto, fue necesario regresar constantemente a los registros y cada vez que éstos eran releídos se encontraban cosas diferentes, acción que me permitió la transformación de la problemática hasta llegar al objeto de estudio final. En este

caso esa redefinición fue constante, pues al regresar a los registros encontré datos que me permitieron indagar más y problematizar desde otros objetos de estudio.

Así, durante el desarrollo de la investigación el objeto de estudio se fue transformando, debido a que en las observaciones surgían otros temas. Al iniciar el trabajo de campo se tenía la idea del tiempo escolar como elemento constitutivo de la complejidad y fragmentación del trabajo docente y, por ende, como un requerimiento que permitía la construcción de la cultura escolar. Pero al final, el material empírico y su análisis arrojaron otros elementos; vi que los maestros de la escuela conforman una comunidad de práctica, debido a la organización individual y colectiva de su trabajo, esto motivado por intereses institucionales y personales (lograr el prestigio y sobrevivencia de la escuela, la cercanía del lugar de residencia de los maestros, etc.).

Se confirmó que, como dicen algunos autores (Sandoval, 1997, 2004; Rockwell, 2009; Bertely 2013 [2000]), el objeto de estudio no se construye al inicio de la investigación, sino que éste se va construyendo en el camino, con referencia a lo observado en la trama de la escuela. En el caso de la investigación etnográfica el objeto se va vislumbrando en las etapas analíticas por las cuales se somete el material empírico.

En esta investigación el objeto se fue definiendo con el proceso analítico, pero también por la inmersión permanente en la escuela, quiere decir que cuando me adentraba más a las observaciones lograba ver las prácticas y significados que los maestros atribuían a su trabajo. El objeto quedó definido al final de un proceso complejo, donde la etnografía jugó un gran papel.

El material de campo no queda relegado a la teoría, quiere decir que no se puede forzar a la realidad a que entre en una teoría, la constante búsqueda permite ir alejándose de algunas y aceptando otras. Así mismo se entendió que el objeto de

estudio no se construye en el inicio de la investigación, sino que éste se constituye en la marcha del trabajo analítico.

Por último, el análisis de los registros arrojaron información interesante sobre lo que implica el trabajo del maestro, se logró identificar que dicho trabajo se divide en dos grandes entramados, que en este trabajo se definen como el trabajo colectivo e individual del magisterio. Al mismo tiempo, dentro de estos, dos se definieron categorías para entender las acciones significativas que permiten al maestro desarrollar su trabajo.

El trabajo del maestro se desarrolla en un contexto social, de la misma manera responde a las demandas oficiales que permiten al docente construir su trabajo. Entonces, el trabajo docente exige una organización compleja donde median procesos subjetivos e intersubjetivos. Lo que logré identificar en la escuela de estudio fue que los maestros trabajan desde dos entramados:

- El trabajo colectivo, que permite la organización entre todos los actores que se encuentran dentro del contexto escolar: maestros, alumnos, padres y madres de familia, directivos, etc. Esta organización posibilita que los maestros obtengan consenso y aceptación de los otros actores. También permite la construcción del prestigio que necesita la institución escolar. Aquí pude encontrar categorías como la evaluación entre pares, “la escuela como nuestra”, la organización de eventos, la camaradería docente, etc.

El trabajo del docente, necesariamente requiere de la socialización de los objetivos y, desde luego, del consenso de los otros pues, como se ha dicho, la docencia es un trabajo netamente social.

- El trabajo individual, es el otro entramado, pues es donde se desarrollan todas las estrategias y puntos de vista que se sugieren en la colectividad y en donde el maestro como sujeto, aplica estrategias propias para apoyar el aprendizaje de sus alumnos. El maestro frente a las particularidades de su grupo emprende una planeación que permite la organización de su trabajo. Aquí el docente desarrolla un aprendizaje propio pues se emprende un proceso de reflexión que es producto de su experiencia como maestro.

Las categorías construidas a partir del análisis de las acciones de los maestros dentro del salón de clases fueron: la inmediatez, la disciplina, la llegada de los padres de familia, la afectividad, la complejidad del trabajo con los libros de texto, el trabajo administrativo, etc. Aquí se muestra que los maestros en la soledad de su salón de clases construyen una organización que permite el desarrollo del trabajo, bajo la idea de atender las particularidades de su grupo. También se visualiza que en las horas de clases se presentan una variedad de eventos que son parte del trabajo, pero que van limitando conseguir los objetivos trazados por el colectivo docente.

Es importante decir que la organización individual y colectiva del maestro no se dividen y repelen una a la otra, pues una depende de la otra y hay acciones y decisiones de los maestros que necesitan del colectivo o de su individualidad. En este trabajo logré identificar acciones individuales que se sobreponen a la colectividad, y que de alguna manera dan significado al trabajo de los maestros de la escuela VIGUE:

- Por otro lado es importante considerar que la construcción de una comunidad de práctica requiere de un compromiso mutuo y una afiliación a la comunidad. Durante las observaciones desarrolladas en la escuela VIGUE identifiqué que maestros y directivo han construido

un compromiso y afiliación con lo que hacen dentro de la escuela, por ello dichos sujetos han visto a su escuela como un medio de desarrollo profesional y personal, que necesariamente los enfrenta a la construcción de una comunidad de práctica.

- El director es un sujeto clave para lograr una organización con significado para la comunidad de práctica. Dentro de ello se identifican algunos acuerdos y acciones que han permitido a los maestros sentirse parte de la comunidad, por ende se han apropiado de los elementos necesarios para poder continuar dentro de la escuela.

e) Del universo escolar observado

Como ya señalé, se realizó un trabajo etnográfico en una escuela primaria pública. La finalidad de ello fue observar y entender la cultura escolar, las prácticas, acciones, decisiones y formas de trabajo que los maestros hacen cotidianamente en sus salones de clases.

El trabajo de campo lo inicié haciendo visitas a algunas escuelas primarias, con el objetivo de identificar las posibilidades de acceso a los centros. Durante tres meses se hizo rastreo y visitas a escuelas donde se entró bajo la mediación de amistad con algunos maestros, pues en ocasiones esto es un factor ineludible que permite el acceso y observación a todos los espacios y actividades de una escuela.

En esta investigación opté por una escuela primaria ubicada en los márgenes y/o límites geográficos entre el Estado de México (La Paz, Valle Chalco e Ixtapaluca) y Distrito Federal (Santa Catarina). En la escuela VIGUE⁶ se trabajan dos turnos,

⁶ La codificación que hice con el material de campo, y que se presentará a lo largo de trabajo será de la siguiente manera. La escuela se nombrará VIGUE. Para los maestros, se consideraron las primeras letras de su nombre y en algunos casos los de sus apellidos. Por ejemplo, ASB, ALX, JR, ARO, ED, FCO, etc. Cuando presente un fragmento de entrevista se verá de la siguiente forma. Ejemplo, (Entrevista Mtro. JR; 13/02/2014) inicio indicando que es una entrevista, el nombre

aquí nos centramos en el turno vespertino, pues las posibilidades institucionales no permitieron entrar en el matutino. Según comentarios de algunos maestros, a pesar de que el director dirige la escuela en sus dos turnos, en el matutino los maestros no son muy flexibles y abiertos para recibir a un extraño que los observe, también porque hay algunas dificultades sociales y personales entre los propios maestros y padres de familia. En cambio, en el turno vespertino encontramos más apertura e interés por parte de los maestros para participar en la investigación.

La escuela primaria VIGUE tiene dieciocho años que abrió sus puertas a la comunidad. Pertenece a una unidad habitacional de la constructora de casas GEO, por tanto la escuela se edificó con material de dicha constructora; cuando los maestros llegaron ya estaban las instalaciones construidas y con algunos muebles para iniciar su trabajo educativo.

Con los habitantes en la Unidad habitacional y la escuela construida, se necesitaba urgentemente de maestros que pudieran atender la escuela. Para ello los habitantes de la Unidad pidieron a las autoridades educativas que mandaran maestros a la nueva institución. A inicios del ciclo escolar de 1996 llegaron a la escuela de la unidad dieciséis⁷ maestros egresados de la escuela Normal de Chalco, con una edad que fluctuaba entre los veintidós y veintitrés años. Como se puede ver, maestros muy jóvenes que tenían en sus manos el proyecto de hacer escuela.

La escuela está compuesta por dos edificios: uno de dos plantas, el cual alberga los salones de primero a sexto, además de los sanitarios. Enfrente de dicho edificio encontramos el segundo edificio de una planta, donde se ubican la dirección, el salón de computación, una pequeña biblioteca y el cuarto donde vive

codificado del maestro que se entrevistó y la fecha en que se realizó la entrevista; Cuando se cite un fragmento de observación se presentará de la siguiente manera. Ejemplo, (Registro de clase "3° A" Mtra. ALX, 20/09/2014 [ciclo escolar 2013-2014]) inicia indicando que es un registro de clase, luego el grado y grupo que se observó, el nombre codificado del maestro/a que atiende al grupo y la fecha, entre corchetes se anota el ciclo escolar en que se observó, pues la investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2012-2013 y los inicios del ciclo escolar 2013-2014; cuando cite un fragmento abstraído del Consejo Técnico y/o junta con padres de familia lo presentaré como el ejemplo. (Mtra. ALX en Consejo Técnico, 27/09/2013) inicio indicado el nombre del maestro/a el nombre del evento, y la fecha en que se desarrolló el evento. Esto también se hace con la finalidad de cuidar la identidad de la institución y de los sujetos investigados.

⁷ Ocho maestros eran para el turno matutino y ocho para el tunos vespertino.

el conserje. También la escuela cuenta con una cancha de basquetbol/fútbol, y una explanada donde los lunes de cada semana se hacen los honores a la bandera y es el patio de recreo; a los alrededores de la escuela aún podemos encontrar algunas áreas verdes y algunos árboles. Hay algunas jardineras que se distribuyen en los alrededores de la cancha y explanada.

La escuela VIGUE está adentro de una unidad habitacional, por ello sus colindancias son por una parte una escuela secundaria, con la cual comparte por horarios una puerta, que encierra a las dos instituciones. Para poder entrar cada escuela tiene su timbre, el cual se tiene que tocar para que salga el respectivo conserje. A las espaldas de la escuela se ubica una calle que lleva a la avenida federal México-Puebla, y un canal de aguas negras, perteneciente al Canal de la Compañía. La escuela mantiene sus bardas cuidadas y pintadas de color blanco, el zaguán del estacionamiento es grande y blanco, y se ubica a un costado de la entrada principal, lo curioso es que el estacionamiento no se usa, pues los maestros estacionan sus coches afuera de la escuela.

Uno de los problemas que enfrentan los maestros es el canal de aguas negras, pues en determinados horarios, se bombea el agua, lo que ocasiona que entre a los salones el olor putrefacto, afectando así la respiración de los alumnos y de los maestros. También esto ha impedido a los maestros que se pueda sacar a los alumnos a hacer ejercicio para evaluar la materia de Educación física, pues el olor es penetrante y hasta contaminante. Bajo este problema los docentes han tenido que adaptar su planeación (Por ejemplo, solo salir a jugar media hora, o realizar un examen escrito), pues los padres de familia y alumnos exigen que se trabaje la materia.

Al ser la escuela parte de la unidad habitacional, los padres de familia en ocasiones piensan que la escuela es de ellos, aquí los maestros han enfrentado algunos hechos que son básicos, para entender el origen de la escuela VIGUE.

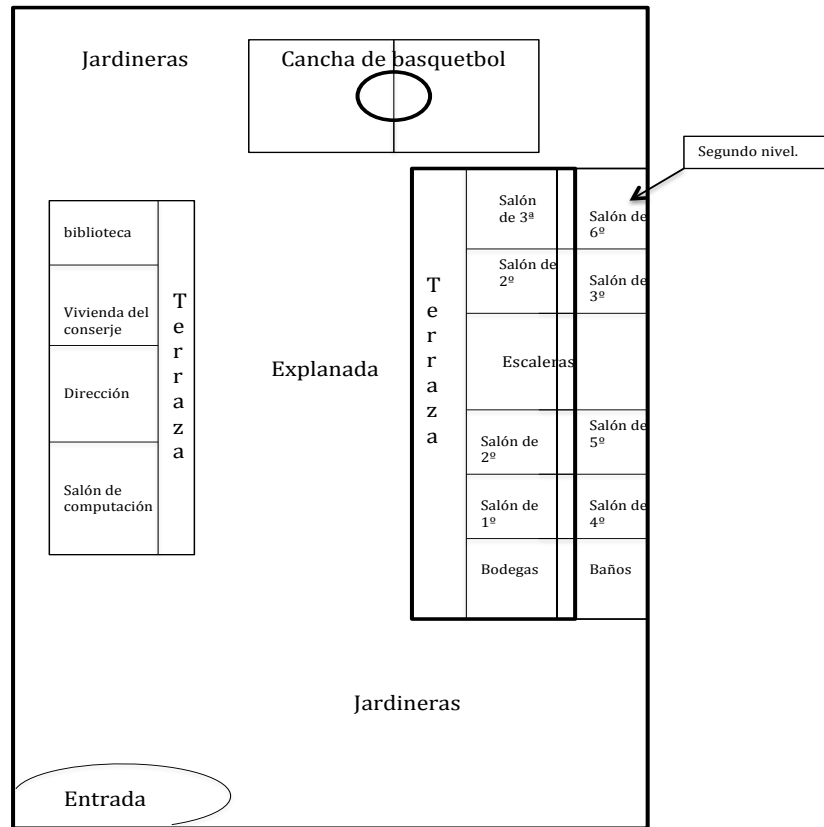


Imagen 1. Croquis de la escuela VIGUE

f) ¿Quiénes son los maestros de la escuela VIGUE?

Al iniciarse la escuela VIGUE llegaron ocho maestros para el turno vespertino, uno fue el encargado de dirigir las actividades que se iban a desarrollar para iniciar las clases en el ciclo escolar de 1996. Durante los primeros meses los ocho trabajaron y tomaron decisiones que permitieron los primeros éxitos escolares. Al llegar el director, las actividades desarrolladas por los maestros fueron valoradas y adecuadas a las necesidades contextualizadas de la escuela, hecho que permitió que los maestros se integraran al proyecto que el director propuso y se discutieran algunos elementos. Hasta el momento la escuela VIGUE ha contado con un solo director.

Entonces, durante varios años los maestros han trabajado bajo las sugerencias y estrategias que el director les ofrece. También los docentes de la escuela VIGUE, han construido márgenes de acción que les permite ir valorando las sugerencias que emanan desde lo oficial y lo local. Trabajan bajo las condiciones y necesidades de los alumnos y esto se debe a que el director más que ser una autoridad rígida e impositiva, es un sujeto que construye escuela a partir del diálogo y la negociación.

Durante los últimos dieciocho años la escuela VIGUE ha sufrido algunos cambios en su planta docente, se han ido cuatro maestros fundadores, uno de los cuáles pidió su cambio al turno de la mañana. A la fecha se mantienen cinco profesores fundadores contando al director. Según los maestros al preguntarles el porqué aún se mantenían en la escuela, hablaron de la importancia del trabajo que desarrollan, de la cercanía de sus casas y del ambiente familiar que ya se construyó dentro de la escuela.

El director es un hombre joven, como de unos 50 años aproximadamente; cuenta con 18⁸ años de servicio como director en el turno matutino y vespertino de la escuela VIGUE. Antes de ser directivo trabajó como docente de primaria y como auxiliar de supervisión. Su forma de tratar a las personas es muy amable y siempre tiene la disposición de atender a quien así lo solicita. Durante mis encuentros y pláticas, siempre escuchó lo que le proponía. El director, es un sujeto que escucha antes de dar una opinión, pregunta antes de continuar, propone después de conocer las sugerencias de sus compañeros. Al final, el director es la autoridad que necesariamente tiene que conseguir los objetivos que le demandan sus autoridades inmediatas (supervisión, Secretaría de Educación Pública), pero ello no le impide construir un trabajo conjunto con sus maestros.

La planta docente actualmente la integran ocho maestros y cuatro promotores, los cuales son: promotor de educación física, promotor de educación artística, maestra de computación y la maestra de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).⁹

Los maestros con los que trabajé fueron siete, cuatro hombres y dos mujeres. Esto debido a que una de las maestras en el tiempo de investigación se fue de incapacidad, y a su regreso se vio innecesario trabajar con ella, pues ya estaban identificados los docentes a observar con más continuidad. A estos maestros observados los distingue su entusiasmo y capacidad de compartir, pues todos ellos estuvieron de acuerdo en que entrara a observar su trabajo. Durante las jornadas de observación, se acercaban para dar sus puntos de vista, para aclarar algunas lagunas en las clases, o simplemente para platicar de sus dudas y angustias sobre el trabajo docente.

⁸ Es importante comentar que la escuela tiene una edad de 18 años, pues se inicia a dar clases en el año de 1996. En su mayoría todos los maestros como el directivo inician un proyecto nuevo y ellos se inician en la docencia. Considero que se han apropiado de la escuela y la forma de trabajo, pues ha sido construida por ello.

⁹ Se llaman promotores, ya que no tienen un lugar fijo, sino que sólo hacen visitas periódicas a varias escuelas durante la semana. Los promotores desarrollan el trabajo con los alumnos de toda la escuela, los maestros titulares observan y ayudan al promotor. Por lo general el tiempo de trabajo del promotor con cada grupo es de sesenta minutos cada clase. En el caso de la maestra de computación es contratada por la escuela, por lo que sólo se dedica a una hora de trabajo por grado. La maestra de USAER trabaja con los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, esto se hace en coordinación con el maestro titular, para ello antes se hace la identificación de los alumnos y después son canalizados a USAER. En esta investigación no se observaron clases de computación, sí algunas actividades de USAER además de algunas entrevistas.

Con algunos maestros como FCO, JR, y ASB, se tuvo la oportunidad de platicar más detenidamente sobre su trabajo, sus miedos, sus angustias y sus satisfacciones. Por ello se considera que ellos fueron tres sujetos básicos en la investigación, pues aportaban mucha información con referencia a la forma de trabajar en la escuela. Son abiertos al diálogo, claros en sus discursos. De este grupo el maestro JR¹⁰ es egresado de la Escuela Normal de Chalco, es uno de los fundadores, sabe y cuenta sobre cómo se inició la escuela y cuáles fueron los problemas a los que se enfrentaron. JR posee una forma un poco ambigua de hablar con los alumnos y con los padres de familia, por momentos lo vimos hablar con los padres de manera familiar y hasta brusca, siempre haciéndoles saber las fallas de sus hijos. Es muy exigente y pide calidad en el trabajo. Por lo general siempre se le asigna la dirección de las ceremonias de clausura y de eventos cívico/sociales. El maestro, durante la etapa de investigación, atendió los grados de tercero y cuarto grado. Además trabaja en el turno matutino como maestro de secundaria impartiendo las materias de Educación Artística y Educación Ambiental. Tiene una especialidad en Educación Artística y continuamente acude a diplomados del área de artística.

La maestra ASB llegó un año después de iniciada la escuela. Es egresada de la Escuela Normal de Chalco. Ella es comprometida con su trabajo, siempre tiene una palabra de ánimo para sus alumnos y anda haciendo clases lúdicas, con la finalidad de que los alumnos no se aburran en la clase y aprendan de manera dinámica. Su personalidad es amena y conquista a los alumnos con sus clases. Los grupos que atendió durante la investigación fueron primero y segundo. Esta maestra únicamente trabaja el turno vespertino.

¹⁰ Si bien el maestro JR no fue observado con mucha regularidad durante la etapa de investigación, si se prestó para hacerle varias entrevistas, él fue uno de los informantes más destacados de la investigación. De la misma manera él fue quien me recomendó con el director para poder hacer el trabajo de investigación.

El maestro FCO es de los que se incorporó ya muy tarde al proyecto de la escuela VIGUE. Tiene apenas siete años de servicio, igual es egresado de la misma escuela Normal. Es un maestro dedicado con su grupo, durante la investigación se tuvo la oportunidad de observar el trabajo que desarrolló con alumnos de primer grado. Aquí se vi que el maestro tiene la facilidad de poder interactuar con los niños pequeños, de la misma manera al maestro le gusta ser crítico de su mismo trabajo y se exige mucho. Tiene una postura crítica sobre los libros de texto gratuitos, pues dice que están desarticulados y no hay sentido con el plan de estudio. Tiene su base en el turno vespertino, pero ha trabajado cubriendo interinatos por algunos meses en escuelas de turnos matutino. Su edad aproximada es de 38 años. Como se dijo en líneas más arriba atendió primero y segundo durante la etapa de investigación. Por el momento no ha desarrollado otros estudios.

Por su parte los otros cuatro maestros observados no con tanta regularidad como los anteriores, durante las clases, fueron: ALX, ARO, NM y ED. Estos maestros se concentraban en los grados de 3º, 4º, 5º y 6º. Los maestros ALX, ARO, NM son más callados, mientras que ED participa más con sus alumnos, comparte sus vivencias y da ejemplos de la vida cotidiana, con la finalidad de que sus alumnos aprendan de manera dinámica. ED es otro de los fundadores de la escuela VIGUE y es egresado de la Escuela Normal de Chalco. Tiene una edad que fluctúa entre los treinta y ocho y cuarenta. Es moreno y alto. El maestro es muy ameno al dar su clase, se ha definido como algo “mamón” ya que hace comentarios que en ocasiones suenan más a sarcasmo o burla, pero lo hace con respeto hacia sus alumnos. En el tiempo de investigación atendió los grados de cuarto y sexto y sólo trabaja en el turno vespertino. Ha concluido una maestría en el área de educación.

La maestra ALX llegó pocos años después de que se abriera la escuela, la maestra es egresada de la Escuela Normal de Amecameca y tiene la licenciatura en educación preescolar. Esta maestra tiene un trato interesante con su alumnos, ella dice que sí es un poco “gruñona”, pero que eso es necesario, ya que los alumnos al ser tratados con delicadeza se van acostumbrando y después es difícil

regañarlos o llamarles la atención. Es muy exigente cuando de trabajo se trata, pide todo a la perfección: margen, carátulas, fechas, buena ortografía, buena letra, limpieza, etc. Durante la investigación atendió los grados de quinto y tercero. Únicamente trabaja en el turno vespertino.

La maestra NM es egresada de la Escuela Normal de Chalco y fue otra de las fundadoras de la escuela VIGUE, la socialización con sus alumnos, es de respeto y cordialidad. En las clases observadas se identificó que le gusta mucho hacerles bromas para que se apuren a trabajar, los alumnos entienden las instrucciones y cuando no es así les explica detenidamente. La maestra centra su interés en que los alumnos adquieran las habilidades matemáticas y de lectura. Tiene una personalidad que impone a los alumnos seguridad y confianza. Los grados que atendió la maestra en la etapa de investigación fueron cuarto y tercero, trabaja únicamente en el turno vespertino.

El maestro ARO es otro de los que llegó a trabajar como maestro fundador y novel en la escuela primaria VIGUE, es egresado de la escuela Normal de Chalco de la generación 1996. Su personalidad es de seriedad, el trato con los alumnos es de respeto y cordialidad. Deja que los alumnos hagan preguntas y busquen información dentro de la realidad cotidiana de la escuela. ARO en su trabajo ha privilegiado tres grandes pilares los cuales son: la calidad, equidad e inclusión. Según el maestro, su práctica se basa en formar alumnos críticos y constructores de su propio aprendizaje. El profesor se ha especializado en el sexto grado, pues durante los cuatro últimos ciclos escolares ha trabajado en dicho grado, actualmente trabaja los dos turnos: matutino y vespertino en escuela primaria.

La descripción de los maestros permitió identificar que tienen diferentes formas de socializar y de trabajar, del mismo modo cada maestro ha construido su identidad a partir de su llegada a la escuela. Como se puede ver, a pesar de que algunos profesores llegaron después de la apertura de la escuela, todos construyen y

comparten el proyecto educativo con el cual dan sentido a su permanencia en la escuela VIGUE.

En la construcción material y social de la escuela ha cobrado un papel importante el director, pues es quien dirige y trabaja tomando en cuenta las sugerencias de todos sus compañeros maestros. Por ello se muestra la idea de que la escuela VIGUE tiende a la construcción de una comunidad de práctica, ya que los maestros comparten una serie de significados que permiten defender el prestigio de la institución.

La descripción de los maestros permite dar atisbos para comprender la forma de trabajo que se ha constituido en esta escuela. En los siguientes capítulos se presenta la vida cotidiana de esta escuela y de sus actores.

3.- Una mirada a los estudios de maestros de educación primaria

Hacer un estado del conocimiento sobre el trabajo docente y organización de ello, implicó hacer una revisión compleja y exhaustiva, donde medió mucho el conocimiento anterior de quien escribe.¹¹ En esta nueva etapa se revisaron libros, capítulos de libros, artículos de revista y tesis de maestría y doctorado, nacionales e internacionales. Estos textos abordan básicamente el trabajo del maestro desde perspectivas analíticas diferentes. Centré el interés en ver al trabajo docente como un entramado complejo donde media lo sociocultural.

El primer documento que se revisó fue el estado del conocimiento *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II. (2005) que editó el COMIE hace diez años. Pero se encontró que aún es poco lo que se ha trabajado de los maestros de educación primaria. En la construcción de los nuevos estados del conocimiento, el cual coordinó Sandoval (2013), se dice que a diferencia de hace una década

¹¹ Desarrollé en el año del 2010 la tesis de licenciatura, para obtener el título de sociólogo de la educación. Aquí me interese por los maestros de educación primaria y su trabajo en el aula. En esta primera etapa se rastrearon a autores que han trabajado el tema de la identidad del maestro y los procesos por el cual se constituye dicho entramado.

(2002-2011), actualmente se presta atención al maestro como sujeto y sus acciones como un entramado donde entran en juego los aspectos sociales y culturales. Pero también como un sujeto que está ligado a aspectos políticos e institucionales y a cambios y continuidades que exige la política educativa.

Por otro lado, encontré textos que hablan sobre los maestros y los elementos a cubrir en su formación profesional, por ejemplo, las competencias como requerimientos para hacer de la educación un servicio de calidad. Vi que el trabajo del maestro se inscribe en muchos aspectos, en el estado del conocimiento que coordina Sandoval (2013) encontré algunos textos que hicieron comprensible el objeto de estudio y por ende reforzaron el trabajo teórico.

Este recorrido de textos que se hace tiene la finalidad de presentar que el maestro de educación primaria y su trabajo enfrentan procesos de cambios que impactan en su subjetividad e identidad profesional. De igual manera, se insiste en comprender que dicho trabajo es un proceso complejo en el cual es necesario centrar las investigaciones y algunas propuestas de reforma. Los trabajos que se incluyen consideran al maestro como un sujeto actuante que vive la cotidianidad en la escuela y los cambios, exigencias y demandas que se hacen desde lo social y lo político.

a) El maestro y su trabajo

Encontré algunos textos que tratan el trabajo del maestro y su proceso de integración a la escuela. Entendí que los maestros ven a la escuela como un medio de aprendizaje donde la experiencia cobra gran importancia para la definición de ser maestro éste es el caso de Mercado y Rockwell (2003). También dicen que la formación inicial es un proceso que en ocasiones se distancia de la realidad que se vive en las escuelas mexicanas. Para Mercado (2004) la práctica cotidiana, la relación con los alumnos y las actividades inherentes a la escuela permiten al maestro la construcción de su identidad profesional. Por su parte,

Rockwell (2013b) comenta que el trabajo del maestro actualmente enfrenta cambios importantes y se le demanda más centralidad en las actividades curriculares. La sobrecarga de actividades limitan el tiempo para prestar atención a los aprendizajes exigidos por la reforma educativa.

Los textos descritos comentan que el trabajo en contextos reales permite la construcción del trabajo docente, pues la práctica es la que permite obtener los conocimientos necesarios para poder actuar en el aula. Las autoras comentan que la formación y la realidad escolar dotan al maestro de la experiencia necesaria para poder actuar dentro del contexto áulico. Luna (1997), Carvajal (1997), Fierro, Fortoul y Rosas (2005), González (2007) y Jiménez (2006) hablan en sus textos sobre el contexto escolar y lo que se hace en relación al aula. Luna comenta que los maestros construyen en los primeros días de iniciar el ciclo escolar un expediente cotidiano sobre cada alumno, lo que permite identificar a los alumnos por lo que hacen o dejan de hacer. En este tenor los maestros organizan su trabajo a partir de las necesidades de los alumnos y de la institución. Carvajal por su parte nos narra el contexto de una escuela donde los maestros enfrentan exigencias institucionales y locales, y en la cual se construyen márgenes de acción para el logro de los objetivos escolares. Carvajal (1997) y Luna (1997) se basan en la etnografía para recolectar el material empírico que sustentan sus investigaciones.

Con respecto a los proceso de profesionalización docente, basados en el contexto de la escuela, encontramos a Fierro, Fortoul y Rosas (2005), estas autoras en su libro proponen que la transformación del trabajo docente se debe de dar por medio de la praxis y la reflexión que los maestros hagan de su práctica educativa, para ello las autoras proponen ciertos elementos lúdicos que permiten a los maestros ponerse frente a su realidad profesional. González (2007) y Jiménez (2006) buscan entender la complejidad que implica la evaluación docente y la profesionalización del magisterio respectivamente. En estos casos la metodología usada fue la etnografía. Se encontró que los profesores de educación primaria ven

complejo poder articular los cursos de actualización y la evaluación como un significativo que permita el desarrollo profesional en el aula. Las autoras concluyen diciendo que estos procesos sólo obstaculizan el trabajo en el aula, y por ende ven incierto el futuro del magisterio.

b) El trabajo docente en contextos de cambios y de reformas

La educación se encuentra en transformaciones constantes, esto se puede ver cuando en las reformas educativas se exigen nuevas formas de trabajo, innovaciones y metodologías. Dichas reformas son producto del nuevo contexto económico, político y social. El objetivo de los movimientos reformistas es que la educación sea la que solucione los problemas que el país enfrenta, sin ver que los problemas sociales no necesariamente tendrán solución por medio de la educación. Así veo que la escuela se ha convertido en un lugar predilecto donde se pretende hacer cambios. Encontré textos que proponen estos cambios como productos de la modernidad Hargreaves (2005) comenta que la educación cambia y por tanto los maestros deben cambiar, pues no se pueden quedar en lo obsoleto. Según el autor los cambios del profesor y de la educación se dan en las dimensiones: personal, moral, cultural y política.

Otros autores que permite entender los cambios en la escuela y en el trabajo docente son: Hargreaves y Fullan (2000); Tenti y Tedesco (2002); Viñao (2006), Torres (2009) y Rockwell (2013). Todos contextualizan el trabajo docente frente a la reforma educativa. Por ejemplo, Torres (2009) y Viñao (2006) se centran en los cambios que se dan en la cultura escolar y en la desmotivación que provoca en el profesorado. Tenti y Tedesco (2002), bajo un análisis histórico, comentan que los maestros han vivido cambios que los posicionan en un punto crítico frente al Estado impidiendo que los docentes logren consolidar su identidad profesional y gremial. Por otro lado, Fullan y Hargreaves (2000) se hacen la pregunta ¿Cuáles son los objetivos por los que vale luchar? Aquí veo que los autores pretenden analizar la complejidad del trabajo dentro de la escuela dando por sentado que la

práctica y las relaciones entre maestros llegan a ser de confrontación y lucha. De la misma manera, estos autores proponen que el trabajo dentro de la escuela necesita de una organización y relación armónica para lograr objetivos claros.

Para Rockwell (2013 a y b) el trabajo docente en los últimos treinta años ha vivido cambios importantes, que de manera significativa lo posiciona al borde de un cambio de paradigma. Según la autora hoy el maestro vive en la escuela una sobrecarga de trabajo, fragmentación del tiempo, y sobre todo de un “ausentismo interno”, producto de muchas de las demandas administrativas que se deben trabajar dentro del espacio de la dirección escolar. Como se puede ver esto constituye elementos que van menguando el trabajo de los maestros, para posicionarse como un trabajador.

Otros estudios revisados y que son importantes para este trabajo son los que refieren al trabajo docente como un elemento que necesariamente requiere de una propuesta política. Quiere decir que el trabajo del maestro requiere de propuestas que analíticamente propongan mejoras pues de ello dependen los logros educativos planteados por la reforma educativa. En este contexto encontré algunos textos que tratan las competencias docentes como elemento a concretar. Paquay, Altet y Perrenaud (2012) abordan contextualmente el trabajo del maestro y proponen algunas acciones que serían necesarias para favorecer las competencias del magisterio.

Por otra parte es obligatorio mencionar que el maestro de educación básica se ubica en el ojo del huracán, ya que constantemente enfrenta críticas a su trabajo, esto hace necesario que algunos autores escriban sobre cómo debería participar el maestro dentro de la reforma educativa. Algunos propuestas comentan que los maestros sólo deben ser los ejecutores de los proyectos que se le presentan en su trabajo. Para Díaz e Inclán (2001) es impostergable que el maestro dé sus puntos de vista y algunas alternativas sobre cómo debería trabajarse en el salón de clases, pues son los docentes quienes tienen los conocimientos sobre lo que

realmente pasa en las aulas. Para Cuevas (2011) las nuevas reformas educativas son propuestas que dejan de tener sentido, ya que al final son obsoletas para los problemas que tienen que enfrentar los maestros dentro de la escuela. El docente se ubica en una época donde pocas veces es escuchado pero sí criticado por los otros sectores de la sociedad, esto es debido a que las reformas son complejas y cada día más contradictorias en cuanto a sus enfoques y metodologías.

Los estudios que se presentan en este estado del conocimiento es una muestra de que el trabajo del maestro enfrenta cambios, en su forma de organización, de actuar y de relacionarse. Vi que los autores hacen un análisis que implica entender las nuevas formas del trabajo docente. Es viable ver, como dice Hargreaves (2005), que los tiempos cambian y que dentro de dicho entramado los profesionales de la educación necesitan de nuevas rutas que permitan lograr una educación de calidad, que beneficie a todos los ciudadanos de un país.

El trabajo de revisión bibliográfica fue constante y hasta los últimos momentos necesité de su acompañamiento, debido a que esto me permitió definir la ruta del trabajo propio y tener conocimiento de lo que se ha dicho del tema en cuestión. Entendí que el trabajo de los maestros enfrenta cambios que son producto del contexto social, político y económico, también que la docencia dentro de la escuela tiene sus particularidades lo cual necesita de un proceso de reflexión, para poder actuar.

Como dice Sandoval (2013) es necesario que las investigaciones que se emprendan en adelante, vean a los maestros como sujetos y que el trabajo que realizan es complejo, pues desde este entramado se podrán proponer y construir políticas educativas que beneficien y apuesten a una educación de verdadera calidad. El trabajo docente constantemente enfrenta cambios pero también la cultura escolar y magisterial permite la continuidad de ciertas prácticas escolares.

c) Balance del estado del conocimiento

La exposición del estado del conocimiento, implicó un rastreo donde centré la mirada en los estudios que hablen sobre los maestros de educación primaria y su trabajo; este trabajo trata categorías que permiten entender la docencia como un trabajo complejo y lleno de posibilidades de cambio, del mismo modo me permitió analizar que los maestros son sujetos que deben ser escuchados y tomados en cuenta para la construcción de políticas educativas pertinentes al contexto local donde se labora.

Los estudios centran el interés en entender cómo vive el maestro los cambios que se presentan en la educación, las críticas que se desarrollan a partir del análisis de las reformas, también permiten entender el complejo proceso de la enseñanza y de quiénes lo hacen, por ello es importante comprender que un recurso ineludible para el trabajo del maestro es la organización colectiva e individual, puesto que esto posibilita el desarrollo y concreción de una comunidad de práctica.

Los textos trabajados en este estado del conocimiento han dado insumos importantes para poder definir el problema de la investigación; me ayudó a entender que el maestro y su trabajo se nutren de muchos referentes. Una problemática que interesó es la forma en que los maestros desarrollan su trabajo en el contexto áulico y como éste llega a ser un medio de aprendizaje donde se forman márgenes de acción para poder trabajar de manera profesional.

CAPÍTULO II.

EL TRABAJO COLECTIVO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Al entrar a la escuela primaria a observar las principales preguntas eran: ¿qué iba investigar? ¿A quiénes observaría? y ¿Por qué los observaría? Como he dicho en otros apartados, el objeto de estudio se construyó en el camino, pues al llegar al lugar de investigación se observa todo lo que constituye y forma parte de la cultura local. Durante este proceso de observación surgen otras preguntas como: ¿Por qué los maestros hacen lo que hacen y no lo que se les pide? ¿cuáles son las relaciones que se entretienen entre los maestros y alumnos? ¿por qué actúan de determinada manera? ¿cómo se organizan? y ¿cómo trabajan?

Con las preguntas anteriores inicié a interesarme en el trabajo de los maestros, después de algunas sesiones logré identificar que los maestros de la escuela VIGUE poseen una forma particular de trabajar. Encontré que el trabajo docente tiende a la organización colectiva e individual, producto de la cultura escolar que se ha gestado, pues todos los maestros que entran a la escuela se apropian de significados que permiten el trabajo colaborativo e individual en la escuela primaria. Bajo esta división encontramos que el trabajo del maestro requiere de una articulación entre estas dos formas, ya que ciertas actividades requieren de la opinión y consenso de los otros.

El trabajo de los maestros es una construcción que retoma los elementos culturales de la escuela. En el caso de los maestros de la escuela VIGUE la construcción de la escuela se basa en la llegada de maestros noveles y la definición de una ruta de trabajo que permitió el desarrollo del prestigio de la escuela. Los maestros en la ruta de trabajo construida se han basado en la colectividad y en la individualidad de su hacer. Entonces, en este caso entendí que la colectividad es el elemento que ha formado a los docentes de la escuela.

La colectividad del trabajo docente, es un factor importante para conseguir el prestigio de la escuela y de los profesores, pues como dice Hargreaves (2005) “La potenciación del profesor para la acción, la reflexión crítica o el compromiso con el perfeccionamiento continuo son notas que se atribuyen con frecuencia a la colaboración y a la colegialidad, en general, pero, en la práctica, sólo puede aplicarse a determinadas versiones de ellas” (2005: 213). El autor nos propone que la colectividad en el trabajo docente es importante para definir los objetivos de la escuela y particularizar una forma de trabajo.

En la escuela VIGUE se observó que los maestros han construido una forma diferente de trabajar, por un lado se organizan por medio de la colectivización del trabajo, así como de la necesaria individualización de su quehacer. Esto ya forma parte de la cultura escolar. Vemos que comparten y construyen formas alternativas de trabajo, no limitándose y sometándose a las sugerencias de las llamadas reformas educativas.

Entonces, puedo decir que es importante “comprender las formas de la cultura de los docentes para entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo” (Hargreaves, 2005: 191). Entender la colectividad e individualidad del trabajo docente es entender la cultura y los significados construidos por los sujetos educativos, pues esto también permite comprender los cambios a los que apuestan los docentes y por los cuales se trabaja y lucha cotidianamente.

En este capítulo presento el trabajo colectivo que los maestros de una escuela primaria han desarrollado desde su creación, parto de la idea de que este primer factor fue el detonante que ha permitido la construcción de una cultura escolar basada en la organización, participación y colectivización del trabajo en el plantel.

Entiendo que los docentes frente a las exigencias sociales e institucionales definen y redefinen los objetivos escolares, los cuales están basados en las necesidades de la comunidad de práctica. La cultura escolar permite a los maestros definir acciones y prácticas necesarias que van dando sentido y apropiación a los sujetos que se encuentran dentro de la trama escolar.

En el caso de los maestros la escuela VIGUE, una de las acciones que ha permitido el prestigio de la institución es el trabajo colectivo que se ha construido durante los dieciocho años de existencia del plantel. Lograr el reconocimiento de una forma de trabajo exigió consenso y un compromiso mutuo, los docentes se han apropiado de elementos necesarios para lograr consolidar el prestigio institucional. Hacer escuela fue una primera acción que permitió a los maestros sentirse parte de una empresa compartida, dando paso a la constitución preliminar de una comunidad de práctica.

1.- Llegar a hacer escuela: construyendo y manteniendo el prestigio

La idea de hacer escuela es una construcción que se ha desarrollado en la investigación educativa en el campo de la educación rural.¹² Pero también hay casos en que los maestros que se inician en la docencia pueden llegar a integrarse a una escuela que apenas ve la luz. Para el caso de los maestros de la escuela VIGUE, hacer escuela fue su primer trabajo al llegar a una institución que apenas estaba en edificación. Según los relatos de los maestros, cuando se llegó a la escuela estaba el edificio, y ya se contaba con algunos materiales y mobiliario, pero eso no era lo que preocupa en esos momentos. La preocupación se centraba en poder hacer la invitación a los padres de familia de la unidad habitacional para lograr formar los grupos que integrarían la escuela.

¹² Por ejemplo, Rockwell (2007) comenta que después de la Revolución mexicana, fue necesario definir un proyecto que permitiera la construcción de escuelas que formaran al nuevo ciudadano que requería la sociedad mexicana, básicamente esto era necesario en las comunidades rurales, fueron las zonas más olvidadas durante muchos siglos. En dichas zonas era necesario llegar a hacer escuela, pues no había nada que permitiera la construcción de un proyecto educativo coherente con las necesidades que en ese momento se necesitaban cubrir.

Para el proyecto de hacer escuela, los maestros en ese momento se encontraron sólo con la ayuda de un compañero comisionado, que era egresado de la misma generación, pues no había director que pudiera ayudar a coordinar las actividades a desarrollar para el nuevo proyecto escolar. Hacer escuela requería de convencer a los padres para que inscribieran a sus hijos y no se fueran a las afueras de la unidad. Los maestros se propusieron hacer una campaña informativa donde se hiciera saber a los habitantes de la unidad habitacional que ya había maestros en la escuela nueva, también pegaron carteles a las afueras de las instalaciones para que las madres y padres de familia acudieran a la institución a pedir informes.

Durante cuatro meses los maestros noveles tuvieron que desarrollar el proyecto de escuela con base en los conocimientos incipientes que les dejó su alma mater, la Escuela Normal. Pocos conocimientos tenían de la organización de una institución escolar y sobre todo del cómo construir los lazos para lograr el apoyo de los padres de familia en el proyecto educativo. Los maestros de la escuela VIGUE al ser recién egresados de la normal enfrentaron con gran compromiso el proyecto encomendado, pues lograron hacer escuela durante cuatro meses, pues al llegar el director en noviembre de 1996 ya estaba la planta docente organizada, ya se tenía a los grupos integrados y los padres de familia participaban en los eventos que estaban en camino de desarrollo. Los maestros construyeron a partir de su poca experiencia reglas de participación, organización y gestión de la escuela. El director¹³ también logró unirse a lo nuevo, dando sus sugerencias y construyendo un proyecto educativo pertinente al contexto donde se localiza la nueva institución.

¹³ Como se comentó, al llegar los maestros a la escuela se encomendó a una de las maestras recién egresada (esta maestra actualmente trabaja en el turno matutino) que se hiciera cargo de organizar la planta docente y hacer todo lo posible para trabajar en equipo. El director, antes de obtener la dirección de la escuela VIGUE, trabajaba como auxiliar en supervisión, ahí fue donde obtuvo la promoción para directivo. El director ya tenía una forma de trabajo previa, que le permitió poder dirigir a la escuela en sus dos turnos.

El reconocimiento que el director dio al trabajo de los maestros fue el primer catalizador para que el trabajo en la escuela VIGUE tuviera éxito, aquí como dice Wenger (2001) se construyeron compromisos que los maestros hicieron suyos. Por otra parte durante la iniciación de la escuela se requirió de la participación de todos los sujetos que la constituyeron (directivo, maestros, padres, madres de familia y alumnos) y por ende de su responsabilidad para llevar a buen puerto el proyecto construido por los docentes.

Algunas situaciones que se presentaron en los primeros meses fueron las que narran los maestros como luchas por conseguir el apoyo y reconocimiento de los padres pues la edad de los maestros y su poca experiencia los ponían en desventaja. En palabras de un fundador de la escuela, se puede leer lo siguiente:

Mira, cuando nosotros llegamos aquí en 1996, [éramos] 16 egresados [de la Normal] (turno matutino y vespertino), y todos oscilábamos entre 22 y 23 años. Entonces, cuando llegamos aquí la gente como que no te aceptaba tan fácilmente, porque ellos pensaban ver maestros ya más en forma, de más edad, en comparación llegaron 16 egresados, pues hubo la necesidad de colocar en las ventanas tu nombramiento y tu título, pues no creían que tú fueras el maestro, por la misma edad. Entonces, como fue pasando el tiempo, los papás se fueron dando cuenta que bueno, había maestros comprometidos con la escuela, había maestros comprometidos con el turno y la relación fue cambiando, pues ahorita la relación con los padres de familia te puedo decir que es... al menos en el turno de la tarde es buena. (Entrevista Mtro. JR; 13/02/2014).

Lo que dice el maestro JR es importante tomar en cuenta, se remonta a la necesidad de hacer un llamado a los padres de familia, pues reconoce que es necesario el trabajar conjuntamente con ellos para la iniciación de la escuela, para ello también era necesario, como el maestro lo manifiesta, el reconocimiento de los padres hacia la persona y autoridad del docente. El primer problema que enfrentan los maestros al llegar a iniciar una escuela, es la desconfianza que inspira la juventud de los maestros. Se duda de la capacidad y seriedad de éstos para iniciar un trabajo tan complejo como es el de iniciar un proyecto educativo. Esto, según el imaginario social, es cosa de los maestros “viejos y experimentados” como lo comenta el maestro JR, se necesita tener una edad mayor para tener el reconocimiento de los padres. Esta fue la primera acción de

los profesores para poder hacer escuela: el reconocimiento y apoyo eran necesarios. Es ilustrativo cuando el maestro dice “hubo la necesidad de colocar en las ventanas tu nombramiento y tu título” esta necesidad fue la estrategia pertinente que los maestros concluyeron que sería de ayuda para conseguir el apoyo.

Cuando llegamos los padres nos veían jóvenes, con ciertas dudas sobre nuestro trabajo, pero ya con el trabajo diario, con los resultados que ha dado la escuela nos fuimos haciendo de un lugar importante, tanto así que ahora... a lo mejor el respeto siempre lo hemos tenido, pero a lo mejor lo que es el reconocimiento ahora está un poco más sólido, el apoyo de los padres ahora lo tengo totalmente... nunca he recibido un ¡¡No!! de los padres de familia... (Entrevista Mtro. ARO; 13/02/2014).

El maestro ARO comenta que el reconocimiento y apoyo de los padres lo han ganado por medio del trabajo cotidiano, para JR como para ARO el medio máspreciado para ganar prestigio es el trabajo; así mismo esto permitió en los primeros años hacer escuela, según los maestros con el trabajo puedes abrirte las puertas o cerrártelas. La escuela ha definido su cultura por medio del trabajo cotidiano colectivo, esa ha sido su forma de trabajo. Como dice el maestro ARO el respeto igual y lo tuvieron desde el momento de su llegada, pero el problema radicaba en poder lograr obtener un ¡Sí! en lugar de un ¡No! en las decisiones que se tomaban dentro de la escuela y del aula. El trabajo docente se construye por los significados sociales y el primero es el reconocimiento de la labor por parte de los padres de familia y alumnos. Por otra parte, el consenso, el apoyo y la sintonía con los otros, permite a los maestros la construcción de su autoestima profesional, y la motivación para hacer el trabajo con un compromiso compartido. Como se lee, en el discurso de los maestros la iniciación en la docencia tiene sus gajes, pues ningún inicio es fácil, lo planteado hasta aquí son las acciones que se desarrollaron para hacer escuela en un contexto de iniciación docente.

La escuela VIGUE ha vivido muchas transformaciones, sobre todo en el contexto social consecuencia de la descomposición del tejido social; hoy la escuela se debate entre una crisis proveniente de las exigencias sociales, políticas y

económicas. Esto lo han vivido los maestros durante estos últimos dieciocho años, así lo manifiesta el director:

Se puede decir que dentro del espacio geográfico donde está ubicada [la escuela] se ha tornado socialmente muy difícil, empieza todo bonito, todo nuevo y al paso del tiempo el deterioro, el desánimo de la gente, la descomposición del tejido social, mucha delincuencia, descuido de los niños, falta de oportunidades de trabajo para las personas por aquí, eso ha permeado mucho. Hay varias familias aquí que se dedican al robo, al asalto, por comodidad si tú quieres; pero al final de cuentas eso merma la intención del padre de familia de habitar su vivienda y la matrícula ha venido en descenso, disminuyendo y en los dos turnos. (Entrevista director; 13/02/2014).

El director hace la comparación de lo que inicia “bonito” a lo que actualmente se vive, pudiéramos decir lo “feo”. Todo inicio causa desconcierto, pero al mismo tiempo lo que continúa causa miedo, pues no se sabe qué rumbo se tomará. Al final, como lo dice el maestro, se trata de cambios sociales que impactan de manera abrupta el sentido de la escuela, ellos continúan trabajando, pero el futuro se torna incierto. En particular la institución se ubica en una zona estratégica donde los maestros hoy necesitan hacer escuela de otra manera, con una lucha fomentada por la construcción de los valores mínimos que serán de ayuda para mejorar la convivencia dentro de la unidad habitacional y en la sociedad en general.

Entonces nosotros tenemos una prioridad que es la seguridad de los educandos, para saber dar cuentas claras de lo que el padre de familia a veces cuestiona, ‘¿Qué están haciendo por la seguridad de nuestros hijos?’. Entonces estamos trabajando la cuestión de escuela segura, estamos trabajando la difusión de los derechos humanos, de los derechos de los niños, valores. Hoy viste una actividad que se trabajó con valores, vamos tomando de lo que tenemos a la mano, en días pasados... tuvimos lo de la participación de las autoridades en la cuestión de lo que es policía de proximidad, prevención. (Entrevista director; 13/02/2014).

Las exigencias que los padres de familia hacen a la escuela son variadas, depende del contexto donde se trabaje. Por ejemplo, ya vimos que los maestros al llegar tuvieron que trabajar para consolidar el apoyo de los padres de familia, esa fue la necesidad y demanda que se hacía en esa época. Ahora, el hacer escuela se centra con más fuerza en poder construir una escuela donde la prioridad sea la

formación de una convivencia sana, con valores y actitudes que permitan al sujeto vivir en armonía con los otros, donde la violencia no haga daño a los educandos. El trabajar para mantener la escuela hoy se basa también en la exigencia que hacen los padres, cuando el director dice: “para saber dar cuentas claras de lo que el padre de familia a veces cuestiona: ‘¿Qué están haciendo por la seguridad de nuestros hijos?’ entonces estamos trabajando la cuestión de escuela segura”. Ellos trabajan para dar cuenta a los padres de lo que hacen por sus hijos, por un lado quieren mantener el prestigio de la escuela por medio del trabajo implícito y explícito, al mismo tiempo que necesitan de los programas como *Escuela Segura* para la obtención de recursos y continuar con su labor.

El trabajo de los maestros durante los últimos dieciocho años se ha visto con avances complejos, ya que tienen que buscar el beneficio y desarrollo escolar de los alumnos, una maestra lo ilustra así:

Pues hasta ahorita no he tenido ningún problema con los papás, todos los papás han apoyado al cien por ciento, que no falta algún problemilla, -como tú decías hace rato-, hay papás que trabajan todo el día y que descuidan a sus hijos, pero ahora sí, yo trato de apoyar a esos niños, trato de estar con ellos, pues muchas veces uno como maestro a esos niños son a quienes más descuidamos por su misma condición; ¡ah no, tú como no viene tu mamá eres malo, vámonos!, No, yo creo que son los niños que más nos necesitan, son quienes están más abandonados; entonces sí, hasta el momento no he tenido problemas. (Entrevista Mtra. ASB; 28/01/2014).

La maestra ASB comenta que problemas siempre hay, los padres a veces cooperan o no, esto depende de cómo estén relacionados y organizados con la escuela y con los maestros. El apoyo a sus alumnos es importante, ella no excluye enfocar su trabajo a los alumnos más necesitados de atención, tarea que se sobrepone a lo que oficialmente se demanda del maestro; tenemos que pensar que la escuela actualmente ha tomado el papel de “guardería o segunda casa” y

los maestros son como segundos padres, ya que el padre y la madre de familia se ven obligados a salir a trabajar para el sostenimiento de la casa.¹⁴

La maestra trabaja bajo la idea de retribuirle algo a los alumnos, siempre con la idea de que ellos son la prioridad, independientemente de lo que los padres hagan o dejen de hacer en la escuela. La afectividad es otro elemento importante con la cual trabajan cotidianamente los maestros, éste es el apoyo para la construcción del conocimiento y de la autoestima de los alumnos. En las observaciones desarrolladas en clase de la maestra ASB logré identificar que reconoce los logros de los alumnos, así mismo cuando hay un error se los hace saber, no con el afán de humillar, sino con el fin de apoyar.

El prestigio de la escuela es y seguirá siendo uno de los principales fines que persiguen los maestros de la escuela VIGUE, esto ha sido parte del hacer escuela en los inicios. Se observa cotidianamente en sus prácticas, en sus preocupaciones e intereses profesionales. Los maestros hacen de su trabajo un medio de desarrollo social y personal, siempre buscan alternativas para mejorar juntos el trabajo, además de socializar los problemas y las sugerencias, buscan continuar con un trabajo colectivo, que les permita lograr mantenerse en la institución, eso es lo que logré ver y escuchar en los Consejos Técnicos. Hay obstáculos como en todo, padres de familia no muy seguros de continuar el proyecto de educación para sus hijos, autoridades exigentes, reformas educativas desarticuladas, pero ellos continúan trabajando e innovando, hacen de su trabajo una forma de vida y por ende una comunidad de práctica con objetivos compartidos.

Llegar a consolidar una comunidad de práctica es un proceso complejo, que no únicamente se trata de lo material, sino también de lo social. En el caso de los maestros de la escuela VIGUE, conseguir inscribir al mayor número de alumnos y el apoyo de los habitantes de la unidad habitacional, forzosamente tuvo que pasar

¹⁴ Esto es tema de una investigación más profunda, ya que es un fenómeno que enfrentan las escuelas; los maestros actualmente son llamados a iniciar o concluir un trabajo que por derecho y obligación les corresponde a los padres de familia.

por un trabajo colectivo que permitió la socialización y apropiación de algunas prácticas que dieron origen a lo que hoy es el trabajo de los maestros. Entonces, como dice Hargreaves (2005), entender esta forma de trabajo nos permite entender los límites y posibilidades de acción que los maestros desarrollan en la cotidianidad de la escuela y de sus aulas.

2.- El director, el trabajo dirigido y sugerencias

Bajo la idea de que la escuela es una organización donde maestros y directivo trabajan cotidianamente, tenemos que centrar la mirada en un sujeto importante, el director; este personaje desempeña un trabajo permanente, donde busca la comunicación tanto con sus compañeros maestros como con los padres de familia y alumnos. El director está obligado a trabajar en equipo, pues si no lo logra puede llegar a la resistencia y oposición de los otros sujetos. Como dice Nicastro “el directivo pasa a ser el responsable de muchos de los resultados institucionales” (2008: 135). Para la escuela VIGUE, el director es un sujeto importante, pues es quien dirige, apoya, sugiere y, en algunos casos, defiende a sus compañeros maestros.

La organización de la escuela está íntimamente relacionada con la idea que el director ha construido simbólicamente con su experiencia, sobre lo que es una escuela y los objetivos por la que fue creada; el director se convierte en el dirigente de una comunidad, donde su rol necesariamente requiere de reconocimiento y empatía. En el caso de la escuela de estudio el director es un sujeto clave, pues vemos que los maestros buscan su opinión y su apoyo; reconocen que el director es flexible, pero también normativo, pues según los maestros a él también le exigen. El director de esta escuela define un trabajo en equipo y/o colectivo, donde todos deben ser incluidos y donde todos tienen algo que decir. En la reunión del Consejo Técnico, se logró escuchar:

Dir: Me decían los maestros de USAER que para que se aproveche más el recurso, hagamos promoción no sólo con los alumnos que requieren de USAER, sino con los alumnos que tienen otras dificultades para aprender. El recurso de la USAER está basado para apoyar a todos los alumnos, pero estamos invitando a los padres de los alumnos que tienen problemas. Pero los padres de los niños que están bien pueden venir, pues son buenos consejos que deberían escuchar. Entonces, para la próxima tenemos de cajón invitar a los padres de los alumnos que tenemos localizados, pero también a los otros, y tenemos aún una semana, para avisar, para que no tengan pretexto de que un día antes se les avisó, esto para que vayan organizando sus actividades domésticas. Tenemos que tener un apoyo de mínimo veinte padres y no sólo de cuatro, esto para que el trabajo tenga sentido, y no desgastemos a los maestros de USAER. (Director en Consejo Técnico; 27/09/2013).

Lo que propone el director a los maestros es que todos los padres participen, él no tiene problema en que los padres de familia entren a la escuela, para el director tener el apoyo de los padres es importante y poder integrarlos a este tipo de actividades es fundamental, ya que se trabaja la inclusión para todos y no sólo para unos cuantos. La sugerencia que les hace a los maestros a su vez es una sugerencia que le hacen otros maestros (de USAER) al directivo, se puede decir que el director trabaja bajo las sugerencias de otros compañeros que tienen conocimientos especializados, pero también va valorando si son pertinentes para tomarlas en cuenta. Viendo que USAER es un servicio que muy pocas escuelas tienen, el directivo se siente obligado a hacer que ese servicio se mantenga en la escuela. Cuando dice: "Tenemos que tener un apoyo de mínimo veinte padres y no sólo de cuatro, esto para que el trabajo tenga sentido, y no desgastemos a los maestros de USAER", muestra su preocupación, pues en ocasiones las sesiones que se hacen en la escuela tienen poca asistencia de padres de familia, lo que posibilita la pérdida del servicio. El director busca el apoyo de sus maestros para evitarlo, por medio de una sugerencia que beneficia a alumnos, padres de familia, maestros, USAER, directivo y a la escuela, en general.

Por otro lado, el directivo muestra interés por los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, dice que los padres de familia deben estar al pendiente de los avances que tengan sus hijos, el apoyo que brindan los padres en el proceso de aprendizaje garantizará que el alumno logre avanzar; es claro el interés por

integrar a los *otros* padres de familia, pues es importante que todos participen en las actividades que se desarrollan dentro de la escuela. Lo que pretende es compartir aprendizajes y consejos con los otros padres, de manera que se construya un ambiente donde se reconozca y respete a los alumnos. Aquí les hace un llamado a los maestros, cuando les dice “de *cajón* son los padres de los alumnos localizados con alguna dificultad, pero también los otros” son llamados a unir fuerzas, pensando que la escuela es una comunidad donde se comparten intereses, gustos, aprendizajes y responsabilidades. Entonces el director aquí hace un llamado para lograr hacer de este problema un proceso compartido por todos los que integran la comunidad.

Siguiendo a Nicastro “En el desempeño del rol directivo, la autoridad tendrá que ver,[...], con el ejercicio de determinado poder legítimo por el resto de los actores institucionales y sociales” (2008: 132). El director actúa de esta manera, ya que los maestros, los padres de familia y alumnos, reconocen que el directivo trabaja bajo la idea de un proceso compartido, donde media una autoridad, pero donde todos pueden opinar y participar; en este caso el director trabaja flexiblemente, y busca la ayuda de sus colegas. En todo caso, el director tiene una autoridad, primero porque oficialmente un nombramiento lo avala y segundo, porque los actores educativos lo reconocen, pero dicha autoridad desde mi punto de vista tiene que ser flexible y permitir que los otros sujetos educativos puedan opinar sobre lo que debería hacerse y trabajarse en la escuela.

El director es el sujeto que dirige a la comunidad, quien escucha, pide y da, pues es quien media entre supervisión y maestros, quien habla con padres de familia y organiza el trabajo para el sostenimiento material de la escuela. En la escuela de investigación se observó que los maestros y el directivo buscan alternativas juntos, problematizan juntos y caminan uno al lado del otro. Hay diferencias en los puntos de vista, pero al final la organización de la escuela permite un trabajo compartido y colectivo.

[el director] es excelente persona, siempre muy profesional, siempre da sugerencias de trabajo... entonces, siempre nos ha dado sugerencias, nos sugiere actualizarnos informarnos, siempre estamos en esa sintonía de mejorar nuestro trabajo, en ese sentido... cuando tenemos alguna problemática en cuanto al aprendizaje de los niños etcétera, el nos ayuda a resolverlo, él nos apoya... (Entrevista Mtro. FCO; 28/01/2014).

El maestro FCO comenta que el director es una persona que está en sintonía con el trabajo de la escuela, describe a un director comprometido y responsable de su función que usa la autoridad para motivar y pedir. Por ejemplo, cuando el maestro dice que el director sugiere a los docentes que se actualicen es necesario entender que la preocupación del directivo radica en que sus maestros se mantengan actualizados para hacer frente a las demandas del grupo que atienden, además de que los maestros pueden ayudar a sus compañeros al desarrollo de nuevas metodologías y didácticas. El directivo ayuda a resolver los problemas que se presentan en el aula o con algún alumno en particular. En el caso de la escuela de estudio esto fue recurrente. En varias visitas observé que el directivo trataba problemas con los padres de familia, donde el maestro involucrado se encontraba presente.

El rol del directivo en esta escuela es la de organizar el trabajo de los maestros, ser el mediador entre las autoridades oficiales y los maestros. Las sugerencias que se hacen a los docentes siempre tienen el fin de mejorar el trabajo y buscar alternativas que posibiliten el avance de los alumnos. El directivo busca que la práctica de los maestros se centre en el aprendizaje de los alumnos y esto se lo hace saber a los maestros constantemente. La figura del director en esta escuela posibilita un trabajo conjunto y flexible.

En la descripción del maestro FCO, el directivo es un sujeto que juega varios papeles, debe ser autoridad, compañero, administrador y mediador entre maestros y alumnos, maestros y padres de familia, etc. El trabajo del directivo y sobre todo el proyecto educativo que tiene en mente, o que ha construido con sus compañeros maestros, es el factor detonante para la dinámica de trabajo. En la

escuela VIGUE encontré que el directivo respetó la dinámica inicial trabajo que los maestros noveles ya habían trazado, él sólo sugirió algunas nuevas formas de trabajo que los maestros valoraron y han desarrollado durante estos años.

En esta escuela la relación de los maestros con el director es de cordialidad y respeto, la autoridad respeta las sugerencias y metodologías de trabajo que los docentes proponen para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Con los alumnos el directivo muestra un afecto interesante, pues siempre los alumnos lo buscan, abrazan y saludan de beso. Se nota la afectividad y el respeto que tiene con los alumnos y hace sentir a los alumnos apreciados e importantes para la escuela. Su objetivo es que éstos logren concluir sus estudios.

La relación con los padres de familia es cordial, siempre hay respuesta a los llamados de ayuda, claro que está mediado por el trabajo que tanto maestros como directivo han construido cotidianamente. Hay padres que se resisten a apoyar, pero como dicen los maestros, de veinte padres sólo dos o tres no apoyan, lo que garantiza logros significativos. Los padres apoyan siempre y cuando vean que hay trabajo, así lo dice un maestro:

Como maestros podemos mover a los grupos, claro teniendo al padre de tu lado se pueden hacer muchas cosas, pues ha ido gradualmente la relación y el apoyo de los padres de familia. (Entrevista Mtro. JR 13/02/2014).

La relación con los padres de familia permite obtener un apoyo importante, el trabajo del directivo y maestros da la pauta para una relación y trabajo colectivo, no sólo con los docentes, sino también con los otros actores de la escuela. La historia de la escuela VIGUE muestra que el trabajo colectivo es importante y por ende definitorio de una cultura escolar vinculada a la colaboración. Esto ha sido una forma trabajo que el directivo con ayuda de los maestros han defendido.

a) El trabajo administrativo ¿quién lo hace?

Bajo la idea que los maestros de la escuela VIGUE han conformado una dinámica de trabajo colaborativo y/o colectivo, logré observar que el directivo ayudaba a los maestros para liberarlos del trabajo administrativo y se dediquen a la enseñanza.

Otro de los elementos que conforma el trabajo de los maestros y que se hace necesario para la escuela es lo administrativo, con esto me refiero a las actividades que se presentan cotidianamente en la institución: el llenado de documentos, el forrado de libros que son propiedad de la biblioteca escolar o el seguimiento de una comisión.

Para los maestros de la escuela primaria las comisiones son parte importante para el prestigio escolar, esto requiere del trabajo colectivo, pues se necesita de los otros para obtener beneficios. Las comisiones como labor social, puntualidad, organización de eventos, cooperativa, guardia, etc., son acciones que el director asigna a cada maestro para su desarrollo durante el ciclo escolar. Pero como el director lo dice en una entrevista, este trabajo muy pocas veces se lleva a cabo, pues él como directivo aleja a la planta docente de dichas actividades, con la finalidad de que el tiempo se use en la enseñanza de los alumnos.

Yo a mi escuela la veo dedicada y centrada en conseguir los aprendizajes de los alumnos, yo me he hecho de muchos problemas, en el sentido de que la carga administrativa la hago yo, para que en ese tiempo el profesor lo ocupe para el trabajo con los niños. Pues hay situaciones meramente administrativas y burocráticas. Por ejemplo, por aquí anda ahorita una (busca un documento en su escritorio, sobre un informe que deben entregar los maestros) nosotros estamos integrados al programa de Escuela Segura, entonces, hay una comisión, hay un maestro comisionado que se encarga sobre el consumo escolar. Yo le avisé al maestro que hay que entregar un informe. Le dije tú dedícate a tu grupo y yo hago la visita en la tienda, yo veo qué onda con esto, yo lo realizo, tu dedícate al grupo. Los quince minutos o la media hora que vas a perder en llenar esto mejor yo se la dedico y tu estate con los alumnos, yo hago el trabajo administrativo. (Entrevista director; 13/02/2014).

Bajo la concepción de este director, el trabajo administrativo implica problemas, pues se descuida a los alumnos y su proceso de aprendizaje, por ello el director hace un esfuerzo importante para que sus maestros no descuiden a los educandos y asume el llenado de documentos y algunas actividades fuera del salón, a expensas de aumentar sus responsabilidades y/o el descuido de su propio trabajo.

El objetivo de la medida tomada por el director es para que los maestros dediquen al máximo el tiempo en el aula. La acción refiere a un trabajo de comunidad, pues se comparten objetivos y se trabaja en colectivo para el logro de las exigencias emanadas de lo oficial. Por otro lado, también encontré que es importante el mantenimiento de algunos programas, como el de Escuela Segura, el seguimiento de este programa garantiza a la escuela un recurso económico necesario para su mantenimiento.

A nosotros nos piden normalidad mínima, tiempo frente a grupo, entonces, a qué hora hago yo una actividad que pueda generar recursos para el sostenimiento de la escuela, y ayuda del Estado no recibimos, nada, nada, nada, hasta este año que la escuela entró al programa de Escuela Segura nos asignaron una cantidad de risa de dieciocho mil pesos para todo el año. (Entrevista director; 13/02/2014).

El director es el encargado de proponer las estrategias que permitan obtener los recursos económicos necesarios para el sostenimiento material de la escuela. Vemos que es importante que toda la comunidad contribuya, pero al mismo tiempo se enfrentan a la emergencia de centrar la atención en el trabajo de enseñanza. Escuela Segura es un programa que garantiza a la comunidad dieciocho mil pesos para todo el ciclo escolar, pero para mantenerse en la lista de los “afortunados” los maestros están obligados a trabajar en informes y acciones que permitan dar a conocer que se hace algo en la comunidad escolar. Todo este trabajo que se debería hacer en comunidad, el director lo hace solo, ya que si se hace en conjunto se descuida a los alumnos.

Uno de los maestros dice que algunos trabajos administrativos, pueden quedar excluidos de hacerse, como ya se vio en el caso de Escuela Segura. Pero hay otras actividades que necesariamente las tiene que hacer el docente, como por ejemplo, el llenado de algún documento o la entrega de material.

La carga administrativa siempre la vas a tener, aunque directa o indirectamente no, pero que ya te mandan 'maestro que me tiene que entregar esto' como ayer que nos dejaron veintiún libros, pues tuvimos que hacer el inventario y forrarlos. Eso ya te quita tiempo, o que hay que entregar algún documento, pues lo tienes que hacer... y te digo en la cuestión administrativa, pues no te la vas a poder quitar, que no es tanto como antes; ya ha bajado un poco la carga administrativa... (Entrevista Mtro. JR; 13/02/2014).

Si bien el director hace algunas actividades sin la ayuda de los maestros, hay otras que necesariamente requieren el apoyo de la planta docente. El maestro JR lo ilustra muy bien, cuando dice que llega de repente trabajo que es necesario entregar en ese mismo día. Quitaba tiempo, pero sabe que si no lo entrega no se podrá conseguir el apoyo de las autoridades (supervisión). Los maestros están conscientes que el llenado de los documentos son el pan diario de cada día, y su entrega está sometida a los horarios que exige la supervisión al directivo. Se reconoce que hasta el momento la carga administrativa disminuyó y las exigencias son menos, pero saben que continúa y es necesaria.

La organización en el trabajo administrativo en la escuela VIGUE es sometida a la valoración comunitaria, el director puede hacer algunos trabajos que no requieren del apoyo de la planta docente, pero hay otros en los que se necesita del consenso.

El trabajo de la comunidad de práctica está sometido al aprendizaje de los alumnos y para ello es necesario que la escuela obtenga los recursos económicos necesarios para que pueda funcionar; éste es un interés que el directivo persigue, y su preocupación está en que no hay mucho tiempo para que pueda emprender otros proyectos. Comprendemos que la comunidad escolar trabaja en colectivo

para buscar las alternativas y estrategias necesarias, lo que implica sobrecarga de trabajo e intensificación de finalidades institucionales.

El trabajo administrativo es considerado como un elemento que acompaña siempre al docente, pero con las nuevas propuestas de reforma educativa, éste se ve intensificado, pues ya no únicamente es llenado de boletas y documentos, ahora es el seguimiento de distintos programas (de lectura, matemáticas, escuela segura, PETE, etc.) dicho de otra manera, los maestros se ven sometidos a trabajar en beneficio a algo y en decremento de lo otro, como dice Rockwell:

El efecto de las reformas educativas recientes sobre los maestros es grave. Se encuentran abrumados por la cantidad de programas, distraídos por las demandas administrativas, y atosigados por agentes de múltiples organizaciones y empresas que llegan a las escuelas. Por la sobrecarga de los programas se ven obligados a navegar entre múltiples fuentes de información, muchas de ellas de calidad cuestionable (por ejemplo, la pésima enciclopedia *Encarta*), sin tener una guía confiable para lo que se espera que enseñen. Y están hartos de reformas. (2013a: 93).

Se entiende que el maestro enfrenta muchas exigencias, algunas de ellas producto de las reformas educativas actuales. Por ejemplo, hoy se ve que los maestros viven atosigados por el llenado de documentos que dejen constancia de los programas y actividades desarrolladas durante el ciclo escolar, además de la entrada de los otros actores que necesariamente exigen atención de los maestros. En el trabajo colectivo de los maestros de la escuela VIGUE observamos muchas veces que se tomaban acuerdos conjuntos donde se ponían a discusión las sugerencias que llegan de la SEP, aquí los docentes junto con el director deciden qué es lo necesario tomar en cuenta o desechar de las reformas. Como se había dicho. Aquí entran en juego la socialización y colaboración de la comunidad y ponen en práctica sus estilos, conceptos y acciones. Entonces, a pesar de las exigencias, demandas, recomendaciones, trabajo administrativo e intensificación, el directivo y maestros encuentran la forma de ayudarse y sacar el trabajo de manera comprometida y mutua.

La conclusión sería que el trabajo administrativo es necesario y natural en el trabajo de los maestros, la respuesta a la pregunta de ¿quién hace el trabajo administrativo? Sería entonces que se desarrolla en colectivo, dando un margen de acciones para que todos puedan hacer y solucionar a partir de sus experiencias. Vemos que la colaboración en la escuela VIGUE forma parte de su cultura escolar. De la misma manera vemos que el director cobra un papel protagónico, pues busca alternativas que beneficien a los miembros de su comunidad.

3.- La camaradería docente

En el trabajo siempre hay relaciones sociales, en algunos casos las relaciones son de fuerza y dolor, en otras de paz y apoyo frente al compañero. En la escuela VIGUE encontramos que los maestros viven bajo la idea de la camaradería como el medio propicio por el cual se lleva a buen puerto el proyecto educativo. Vi que los maestros lejos de envidias y competencias, buscan el apoyo del otro y ayudan al maestro que lo necesita.

Cuando les pregunté a los maestros sobre sus compañeros de trabajo y la relación que han construido, opinan lo siguiente:

Con los compañeros es aceptable, si, tal vez lo que nos ha mantenido mucho aquí en la escuela, es que nos hablamos, nos saludamos, tenemos algunos encuentros fuera del trabajo también. Por ejemplo, con el director de la escuela nos reunimos los días domingos para jugar frontenis; con otro profesor, el maestro FCO nos reunimos los días jueves también para jugar squash, con otros compañeros en fiestas nos encontramos, fiestas de nuestros niños nos invitamos. Creo que la relación ha sido buena, creo que por ese lado la situación es muy amena, muy de camaradería, es esa la palabra y más allá de evitarnos el hablar a nuestras espaldas, creo que esa es la situación... una cosa es nuestra relación allá afuera y otra es dentro, no las mezclo, ¡no las mezclamos! El que seamos amigos fuera de, no quiere decir que yo tenga el atrevimiento de faltar, de llegar tarde, de hacer cosas inapropiadas dentro de la institución o como profesionalista cómo me debo de dirigir dentro de la escuela... (Entrevista Mtro. ED; 13/02/2014).

El maestro ED da a conocer que la relación que se construye con los otros maestros es de apoyo y de respeto, cada quien sabe su papel en la escuela y la amistad no es un pretexto para hacer cosas que afecten a la institución y a los alumnos. Amistad o camaradería, como el maestro le llama, implica un compromiso por lo que se hace. Lejos de la relación de amigos que los maestros han construido desde su llegada a la escuela y fuera de ella, tienen presente que su ética profesional está sobre todo y no privilegian el compadrazgo ni el favoritismos. Es importante tomar en cuenta que el maestro dice que la mezcla entre la relación afectiva y profesional puede ocasionar serios problemas al trabajo, pero eso no sucede en la escuela pues tienen claros los límites entre ambas.

Cuando dice ED que la relación social que se ha desarrollado entre sus compañeros ha permitido mantenerse en la escuela, es otro dato importante, pues en ocasiones este hecho pesa mucho, ya que un ambiente donde se respira cordialidad y apoyo garantiza que los maestros se apropien del proyecto educativo y decidan quedarse.

Mira, la relación como compañeros de escuela, con los maestros es buena. No te digo que es excelente como antes, eso ya no, por los mismos intereses de cada uno, pues ha ido de alguna manera cambiando, los intereses ya son diferentes. Hay respeto en el trabajo, hay respeto en la persona, pero ya mucho de los intereses como que ya no, como que veo que ya hay otro tipo de intereses, ya la misma relación de hace 18 años "ya no es" eso está más que claro. Antes la relación vamos a decirlo así, era de más camaradería, digamos si uno de los grupos se quedaba sin profesor, alguno de los maestros, lo iba a ver y atender, cuando a alguien se le olvidaba tocar el timbre para el recreo o para la salida iba uno y lo tocaba, en el momento de sacarlos, si no estaba el que le tocaba la guardia, pues lo hacía el otro. Ahora no, ahora, si te toca a ti la guardia, pues tú tocas el timbre, te toca sacar a los muchachos, pues tú los sacas, o ya esto también depende del maestro que le toca dichas cosas, pues si quiere vas y buscas al otro, y le pide que te eche la mano, pero ya no es como antes. Te digo que los mismos intereses ya cambiaron y es lógico. Ahorita ya sólo estamos de los fundadores, nada más: el director, el maestro ARO, el maestro ED y tu servidor. (Entrevista Mtro. JR; 13/02/2014)

El pasar de los años provoca que las relaciones se transformen, el maestro JR lo ilustra muy bien, puedo decir que cuando uno de los maestros busca otros intereses, el apoyo se va quedando relegado, esto debido al cansancio o al desinterés; los maestros desean hacer otras cosas y por ello sus intereses y formas de ver el trabajo colectivo cambia.

El maestro JR, que ha trabajado durante dieciocho años en la misma escuela, ha identificado los cambios que se han gestado en las relaciones entre compañeros, comenta que ya no es lo mismo, que cambió algo que antes los unía, éstos se ubican más en las prácticas y acciones de los maestros frente a los otros, según JR ahora se tiene que pedir el apoyo. Sin embargo, aún en nuevas condiciones, éste persiste.

JR también usa la palabra camaradería para decir que los maestros se relacionaban de esa manera, esto se debe al apoyo mutuo, a la necesidad de buscar en el otro el mismo fin. La camaradería es producto del trabajo colectivo que se gesta en la realidad de la escuela VIGUE, los maestros buscan y necesitan de las opiniones y estrategias de los otros. La relación personal con la laboral pueden estar presentes, pero esto no quiere decir que se pueden pasar por alto las reglas y el compromiso para sacar el trabajo, la camaradería es todavía parte fundamental del trabajo de los maestros.

El trabajo en una comunidad de práctica se construye por medio de la relación subjetiva y los intereses compartidos, cuando el maestro JR hace referencia: “nosotros somos de los fundadores”, la llegada y hacer escuela fue el primer hecho que permitió la construcción de un objetivo compartido. Los docentes de esta escuela han desarrollado un proyecto que tiene como finalidad trabajar con las necesidades de los alumnos.

La definición de los acuerdos de una comunidad permite la construcción de un camino, pues se sabe para dónde se debe de ir y por dónde se debe de atacar.

Los docentes de la escuela VIGUE van construyendo los acuerdos y las formas pertinentes para trabajar conjuntamente. Esto lo observé en las reuniones de Consejo Técnico, donde se toman y agendan acuerdos mensualmente.

Los maestros se esfuerzan porque su escuela logre ser un lugar de desarrollo para los alumnos, buscan constantemente concretar el prestigio de su institución, buscan el apoyo de padres de familia, alumnos y autoridades externas. Para ello se basan en muchas estrategias y alternativas colectivas e individuales, que a la larga constituyen un sedimento de la cultura de dicha escuela.

El trabajo del maestro requiere de una comunicación cotidiana y de acuerdos que permitan la construcción de las relaciones sociales. Los docentes de la escuela VIGUE encuentran atractivo poder compartir los logros y frustraciones de su trabajo, es una forma de socializar sus experiencias y recibir retroalimentación de sus compañeros pues, como ya se comentó, los docentes de esta escuela trabajan bajo la idea de colectivizar sus acciones y decisiones.

4.- El jueves último de cada mes, evaluación entre pares

Durante la investigación de campo observé que los maestros de la escuela VIGUE tomaron la iniciativa de hacer una evaluación mensual, con la finalidad de identificar las debilidades de los alumnos y emprender algunas alternativas para la consolidación de los conocimientos. Esta evaluación se centró en el área de las matemáticas y lectura. Los resultados se presentaron en la reunión del Consejo Técnico.

El día jueves último de cada mes los maestros hacen un examen a los alumnos, éste consta de operaciones básicas, de algunos problemas matemáticos y de lectura para el caso de español.

Hemos tomado la iniciativa de hacer intercambios de grupos, esto para tomar lectura, para hacer dictados, operaciones básicas y problemas de matemáticas. (Entrevista a director, 13/02/2014).

Los maestros toman sus decisiones e iniciativas para poder lograr los objetivos oficiales y también los suyos propios. Como el currículum exige que los alumnos egresen con habilidades matemáticas y de lectura, los docentes construyen sus propios proyectos, en este caso la evaluación entre pares es funcional, pues ven que desde la vista del otro se pueden identificar las debilidades del grupo.

El trabajo de la evaluación entre pares inicia una vez que los docentes tienen la inquietud por saber cómo están sus alumnos y qué deberían hacer para mejorar, aquí buscan la mirada de una persona externa al grupo, con la finalidad de:

Abrirle los ojos al compañero, porque queramos o no somos parte de una misma escena cotidiana que de alguna manera al paso del tiempo no te permite ver los errores que estás cometiendo, ya lo ves como una actitud normal, que dices tú “voy bien” pero uno de fuera viene y te abre los ojos y te dice ‘corrígele por aquí’ ‘tus niños no acentúan correctamente’, ‘tus niños no usan mayúsculas adecuadamente’, ‘no usan los signos de puntuación con propiedad’, ‘en el proceso de la multiplicación en la que llevan los alumnos no lo hacen, trabaje por ahí’. Este tipo de trabajo lo hemos propuesto nosotros, es parte de la comunidad. (Entrevista a director, 13/02/2014)

El trabajo del maestro necesita la mirada del otro, más cuando el director define a su escuela como comunidad. La iniciativa que los maestros tomaron muestra que el interés de la escuela es que los alumnos logren consolidar los conocimientos y habilidades necesarias para cursar el siguiente escalón. La mirada del otro permite como dice el director romper con la idea del “maestro que lo sabe todo”, pero también abre la puerta para que éste se abra a la crítica de su práctica, permitiendo que el otro pueda entrar al salón y cuestionar los métodos, esperando retroalimentación.

Entonces, el otro se convierte en acompañante del trabajo, esto se observó en la aplicación de uno de los exámenes en el grupo de sexto grado, grupo A:

Cuando iba en camino para el salón del maestro ARO lo encontré en el patio, lo saludé y le dije que si me permitía entrar a su salón y observar. Inmediatamente me dijo que sí, que no había ningún problema. Pero me comentó:

M. ARO: sólo que en estos momentos vamos a aplicar examen de operaciones básicas, ¿No importa?...

Observador: No, no hay problema al contrario.

Maestro ARO: Ok; maestro, pues suba, yo ando buscando al director, ahorita voy al salón.

El maestro ARO llega al salón y recoge las últimas hojas del examen transcrito a mano por los alumnos, esto se debió a que ese día no había luz, y no se logró sacar las copias de los exámenes.

M. ARO: Ya niños, rápido que aun los tengo que entregar al maestro aplicador para que los revise, Yesenia, ya la estamos esperando.

Cuando la niña entrega su examen, el maestro se sale del salón... ya es tarde y el examen aún no inicia a aplicarse.

Pocos minutos después el maestro ED de sexto "B" entra al salón con las hojas de las operaciones que el maestro ARO le entregó.

M. ED: A ver, buenas tardes niños, háganme el favor de... se supone que ya no deben de tener nada sobre sus mesas, sólo deben de tener sus lapiceras; si hay tortas me las como, ya lo saben... sale, a ver, el maestro ARO ya me dio sus exámenes, se supone que ya están bien, no hay errores.

El maestro reparte los exámenes conforme van apareciendo, cuando le entrega el examen a uno de los niños, le pregunta:

M. ED: ¿Tú no tienes unos tíos que vivan en Chalco?

Alumno: No maestro....

M. ED: Señor (le dice a uno de los alumnos) puede tomar esa silla y sentarse en la mesa que está pegada a la ventana. Ya tengo lugares ubicados, así que eviten revisar si sus compañeros de a lado están bien en sus exámenes. (Registro de aplicación de examen, "6° A" 24/10/2013 [ciclo escolar 2013-2014]).

La organización para la evaluación se desarrolla como un ritual, los maestros anotan en el pizarrón las operaciones que serán resueltas por los alumnos, los alumnos las copian con el cuidado debido; el maestro revisa operación por operación con el fin de que no haya errores, al final las hojas fueron entregadas al maestro aplicador. En cuanto entra el aplicador el ritual cambia, los alumnos están sentados, y el maestro hace una observación general del salón y de los alumnos que están, da algunas instrucciones y sugerencias. Se percibe un ambiente de tensión, ya que el que los observa no es su maestro, pero el maestro intenta deshacer la tensión con un comentario de broma, cuando dice "si hay tortas me

las como” esta acción implica darle confianza a los niños para que puedan trabajar como si el que estuviera enfrente fuera su maestro. Poder entrar a un salón diferente y ver trabajar a los alumnos de los colegas permite comparar y al mismo tiempo contextualizar, aquí el trabajo cobra un sentido compartido, pues el maestro externo observa y evalúa desde una mirada diferente y no cómplice, el objetivo es mantener la comunidad.

Para los maestros la evaluación mensual entre pares es el detonante para ver los avances o retrocesos del grupo, se hace un trabajo colectivo, donde todos están obligados a trabajar, así lo manifiesta uno de los maestros:

Pues esto fue iniciativa de la escuela, pues cada mes antes del Consejo Técnico¹⁵ lo hacemos y presentamos los resultados, para ver los avances de los grupos, ya que nuestro propósito es el de que los alumnos salgan bien en las evaluaciones. Pero sí, fue una iniciativa institucional¹⁶ ... (Plática informal con Mtro. ED; 24/10/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

Los acuerdos que se toman entre los maestros de la escuela se constituyen como lo institucional, pues permiten la apropiación de un compromiso con la escuela y con los alumnos. Estos acuerdos son considerados como el eje rector que permitirá el trabajo. Como dice el maestro ED, las iniciativas son consideradas una construcción institucional, ya que todos los que conforman la planta docente debaten y opinan sobre las opciones y alternativas que cada uno de los integrantes presenta. Por otro lado es claro que los docentes de la escuela VIGUE están preocupados por los aprendizajes y resultados que los alumnos obtengan durante y al final del ciclo escolar.

Es importante tomar en cuenta que uno de los objetivos por los cuales los maestros deciden trabajar la evaluación colectiva se vincula con la necesidad de presentar resultados a las autoridades. Entonces, los maestros de la escuela

¹⁵ El Consejo Técnico es una propuesta hecha por la Secretaría de Educación Pública, representa una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discutan y acuerden en torno de los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela. (Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, 2013: 5).

¹⁶ Aquí el maestro hace alusión a un acuerdo institucional, vinculado más al acuerdo que se tomó entre ellos, lo llama así ya que la escuela donde labora es una institución donde los maestros trabajan bajo un plan de estudio y de una cultura escolar. Los acuerdos que ellos toman entonces pasan a ser considerados como algo que se instituye.

VIGUE construyeron una acción que les ha permitido poder cubrir con dicha demanda, pues actualmente la evaluación cobra un gran peso en la escuela y en el trabajo de los maestros. Vi que los docentes de la escuela se preocupan por obtener resultados que sean pertinentes, para lograr mantener el prestigio de la institución. Se han construido alternativas de evaluación propias, con la finalidad de que los alumnos obtengan mejores resultados, pues es el compromiso mutuo que ellos defienden y que muestran a los externos: padres y autoridades.

En este caso la escuela construye un proyecto de evaluación continua, que permite al otro estar presente, todos los maestros como comunidad se unen para evaluar los avances de sus compañeros y alumnos. Este tipo de organización colectiva del trabajo permite obtener resultados que más adelante serán parte de análisis y discusión como lo propone la SEP.

La organización colectiva que los maestros de la escuela VIGUE definen es fundamental para lograr buenos resultados; en el Consejo Técnico se discuten los avances y retrocesos de cada grupo, de igual manera se comparten y pasan sugerencias para el trabajo que dan sentido a la comunidad que ellos conforman.

5.- La escuela como “nuestra”

El recorrido que ha hecho en este apartado, permite analizar que los maestros de la escuela VIGUE han desarrollado un proceso de trabajo colectivo que se ha sedimentado como componente de la cultura escolar. Se puede decir que el proyecto emprendido ya hace dieciocho años ha permitido a los maestros la apropiación de un sentido de escuela, esto se debe a un largo recorrido de organización colectiva, con el objetivo de obtener el prestigio y mantenimiento de la institución. Vi que los maestros se sienten satisfechos por los logros obtenidos, además que los padres de familia trabajan conjuntamente y no ponen “peros” a las propuestas que hacen los maestros y directivo. Las decisiones que los maestros toman en colectivo han permitido definir una cultura escolar basada en la colaboración.

En las observaciones desarrolladas, se puede dar cuenta de las necesidades y logros obtenidos de la comunidad que han conformado los docentes de la escuela, ellos han aprendido a trabajar para un proyecto compartido, vemos que discuten y debaten constantemente, en los Consejos Técnicos comparten sus experiencias, atinos y desatinos, recomiendan y continúan trabajando por y para la escuela.

Los maestros sienten como propia a la escuela, pues los une la experiencia de iniciación en la docencia en este plantel, además de que fue un proyecto que fueron haciendo en el camino. Los maestros lo han logrado pidiendo ayuda, recibiendo comentarios positivos y negativos de los padres de familia y de otros compañeros. Igual observé que en la práctica y discurso de los docentes prevalece un interés por mantener un buen trabajo en su escuela.

Como dije, los maestros dentro de la escuela organizan su trabajo bajo dos lógicas, que se van entrelazando, pues una depende de la otra. La primera de ellas es la soledad e individualidad, pues aquí el maestro planea bajo la idea de las características de los alumnos y del grado atendido. La segunda gira en torno al trabajo conjunto que los maestros desarrollan cotidianamente, pues una escuela no se construye sólo del trabajo individual, implica una organización con fines conjuntos donde el director, maestros, padres de familia y alumnos son convocados para desarrollar procesos de aprendizaje.

La escuela VIGUE es un lugar donde los sujetos han aprendido a trabajar colectivamente bajo un compromiso mutuo que se fue definiendo en los inicios de construcción de la escuela, dando como resultado la definición de una comunidad; esto es posible gracias a los intereses que los maestros han puesto en juego en su experiencia escolar.

La experiencia de los maestros ha permitido apropiarse de una forma de trabajar, la organización y definición de objetivos institucionales que permite trazar el camino, por donde debe dirigirse la comunidad. Bajo esta idea construyen su margen de acción que les permite hacer cosas dentro de la escuela, esas cosas son las que definen y dan sentido a la cultura escolar.

Al escuchar los discursos y observar las prácticas que los maestros hacen cotidianamente en la escuela y el aula, se puede identificar la apropiación de la escuela como un medio de desarrollo profesional y personal. Los maestros bajo exigencias y propuestas continúan trabajando y dando sentido al proceso de enseñanza. Los docentes sienten la escuela como suya y por ello luchan cotidianamente para construir el prestigio y mantenerla abierta. El reconocimiento de los padres de familia y autoridades es fundamental. Vi que como en todo proceso, hay límites y posibilidades, en ocasiones estos maestros se ven imposibilitados para actuar, pero también van ganando terreno para no quedarse cruzados de brazos frente a otras problemáticas que se presenten en el futuro.

El trabajo compartido es un proceso que ha permitido a los maestros mantener a la escuela abierta a las sugerencias y opiniones de los otros sujetos vinculados a lo educativo, también abierta al diálogo entre compañeros docentes, a pesar de que en los últimos años se ha presentado una baja en la matrícula en el turno matutino y vespertino, vi que los docentes luchan por lograr consolidar el prestigio de la institución y con ello su sobrevivencia, trabajan conjuntamente buscando alternativas y dando solución a los problemas que se presentan dentro de la escuela.

6.- Discusión del capítulo

El recorrido por este capítulo se enfoca en la organización del trabajo colectivo del magisterio. Como muestro, hay acciones y decisiones de los docentes que necesariamente requieren del reconocimiento de los otros sujetos; todo trabajo en comunidad beneficia o perjudica a todos los sujetos que pertenecen a ella. Por ello vi que los maestros de la escuela VIGUE discuten y toman decisiones a partir de socializar los problemas y/o sugerencias que llegan a oficialmente a la escuela.

Si bien actualmente el trabajo colectivo es visto como un peligro, pues esto exige organización y unión por los sujetos interesados, en la escuela aún hay posibilidades de poder desarrollar un trabajo que implica unión. Como vimos, los maestros de la escuela VIGUE trabajan por medio de la colectividad, éste ha sido su margen de acción y ha permeado la cultura de la escuela.

Se vio que la vida cotidiana en esta escuela es producto de un proceso histórico particular y observar las prácticas cotidianas en el plantel y conocer su historia, me permitió entender que la participación de los sujetos ha dado vida a la institución escolar en todas las dimensiones que la conforman, entre ellas se encuentra el trabajo colectivo y la construcción de los márgenes de acción que permiten llevar a buen puerto un proyecto educativo construido al paso del tiempo.

Algunas acciones colectivas del trabajo docente forman parte de la demandas y sugerencias que se hacen desde lo oficial, a esto Hargreaves (2005) lo denomina “colegialidad artificial”.¹⁷ Se podría pensar que los docentes de la escuela VIGUE caen en esto que dice el autor, pero cuando se analizan las opiniones de los maestros y del directivo, y se triangula con los registros de observación, se muestra que los maestros aplican más que una sugerencia, los docentes ponen en juego sus conocimientos adquiridos durante su trayectoria profesional, lo que

¹⁷ Según Hargreaves “La colegialidad artificial es profundamente insensible al contexto, a los aspectos específicos de la situación del aula del maestro y a la libertad de juicio que los docentes deben tener para poseer la flexibilidad necesaria para desarrollar su trabajo satisfactoriamente (2005: 233).

permite la construcción y mantenimiento de una comunidad de práctica, ya que construyen significados en su participación, mantienen algunas prácticas definidas por compromisos y significados mutuos.

El trabajo del maestro es una trama compleja que la componen desde los sujetos educativos con los que socializa, hasta la forma en que organizan su trabajo, los docentes buscan el reconocimiento de los otros, con la finalidad de obtener el apoyo y tener mejores resultados, el trabajo colectivo de los maestros es un componente que permite entender que la toma de decisiones está mediada por lo social y que los maestros no siempre toman decisiones aisladas o por lo menos le comunican a su autoridad cuáles son las metodologías, didácticas, materiales, etc., que usarán en su trabajo de aula.

La gestación de la comunidad de práctica que aquí vi se dio a partir de los referentes formativos de la generación de maestros, eran nuevos en el magisterio, y como se expone tuvieron que llegar a hacer escuela. Por otro, lado también se ha necesitado de continuidad y compromiso de los propios maestros, pues como vemos son ellos quienes participan y buscan alternativas.

Para cerrar el capítulo, es necesario decir que en el trabajo colectivo de los maestros de la escuela VIGUE, se identificó que los maestros unen fuerzas para poder lograr el prestigio institucional. Maestros y directivo trabajan conjuntamente bajo una organización de camaradería, se proponen alternativas que favorezcan no sólo a unos cuantos, sino a toda la comunidad. En este caso, las reuniones constantes dentro de la escuela y en los Consejos Técnicos posibilitan a los maestros compartir inquietudes y problemas a los que se enfrentan dentro de sus aulas. La figura del director pasa a ser central en el trabajo pues escucha, valora las propuestas y garantiza a los maestros una estabilidad emocional así como profesional.

CAPÍTULO III. EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el capítulo anterior abordé el trabajo colectivo que los maestros de educación primaria construyen durante su estancia en la escuela. Se vio que la organización del trabajo es un elemento importante que permite a los maestros construir el prestigio institucional, así mismo lograr la permanencia y/o supervivencia de la escuela.

Los maestros de educación primaria organizan su trabajo bajo la lógica de favorecer y tomar en cuenta las necesidades de los alumnos. El contexto social de los educandos es básico, pues dentro de este entramado los docentes planean y buscan alternativas que permitan lograr los aprendizajes. Si bien se vio que el trabajo colectivo es necesario para la consolidación de la escuela, también es constitutivo de las prácticas de los maestros. Parto de la idea de que la docencia es:

Una pieza fundamental en los procesos educativos que se desarrollan en el seno de las distintas instituciones; se acepta que sin una colaboración decidida de los maestros, la implantación de las mejoras o innovaciones en busca de procesos más educativos y su concreción en el espacio escolar es muy difícil, por no decir imposible; se sostiene que el maestro es una persona que con todo su ser se desenvuelve en una escuela, interactuando con diferentes sujetos [y en diferentes actividades]. (Fortoul, 2006: 11).

Como lo señala Fortoul (2006) la docencia es un trabajo complejo donde hay relaciones, acciones y prácticas que cotidianamente cada maestro pone a prueba construyendo así conocimientos, habilidades y competencias. El trabajo se realiza tanto en las prácticas colectivas como individuales de cada sujeto, pues ello permite la apropiación de los significados en los cuales se desenvuelve el trabajo docente. Vi que la colaboración es importante en la escuela, pero también la individualidad del docente es necesaria para poner en práctica las sugerencias, estrategias y conocimientos colectivos. Este es el enfoque del presente capítulo.

El maestro en su salón de clases enfrenta las complejidades y particularidades de sus alumnos. Quiere decir que el docente en el aula vive solitariamente el reto de formar a sus alumnos, aquí aplica los conocimientos y sugerencias que colectivamente construyó con sus compañeros y les da su sello particular. Cada maestro en su salón de clases aplica una planeación que con anterioridad elaboró bajo la idea de favorecer conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el grado que atiende.

Por otro parte la individualidad del trabajo docente es necesaria, ya que en este contexto el docente reflexiona sobre los logros y retrocesos de sus alumnos. También, como dice Hargreaves (2005), la soledad puede estimular la creatividad y la imaginación. Considero que el trabajo de los maestros en la soledad de su salón de clases o fuera de él¹⁸ es importante y no se debe ver como algo “negativo” se tiene que iniciar a verlo como el espacio de reflexión y creación de nuevas innovaciones, para que más adelante los docentes compartan esas formas de trabajo con sus compañeros. Se debe de ver a la individualidad docente “como un espíritu de comprensión y no de persecución” (Hargreaves, 2005: 198).

Durante la investigación de campo se logró identificar que los docentes organizan su trabajo considerando las necesidades de los alumnos, pero también los aprendizajes que han adquirido en su experiencia escolar y profesional. Durante la estancia de observación vi que los maestros de la escuela VIGUE en la soledad de su aula desarrollan estrategias y alternativas de trabajo que permiten lograr la atención de los alumnos.

Dentro del salón de clases se intensifica el trabajo y no sólo por el llenado de documentos, sino por otras muchas actividades necesarias para el docente. Por ejemplo, atender a los padres de familia, la aclaración de la dudas, si los alumnos no entendieron algo, lo que necesariamente implica pausas en la clase.

¹⁸ Por lo general los maestros de educación primaria extienden su jornada de trabajo en casa, pues en la soledad de su casa desarrollan planeación de clases, califican y llenan los documentos oficiales como por ejemplo las cartillas de evaluación, etc.

Pero también hay otras acciones de los maestros que permiten lograr la atención de los alumnos y por ende la construcción de algunos aprendizajes. Por ejemplo, la disciplina en la clase, la afectividad como medio de desarrollo emocional tanto para el alumno como para el maestro, la planeación de la clase por medio de trabajo en equipo o el trabajo en el patio de la escuela.

Los elementos mencionados anteriormente son básicos en el trabajo individual del docente, pues durante la jornada escolar viven la cotidianidad y complejidad de lo que implica trabajar con sujetos pequeños. Como dice Hargreaves (2005), en la particularidad del trabajo docente se presenta la atención, la propiedad y el control, mezcla complicada pero necesaria para poder dar vida al trabajo de la comunidad de práctica, pues al final el trabajo individual da cuenta del compromiso y la responsabilidad con la cual se conforma la comunidad para dar prestigio, sostenimiento y vigencia al plantel.

El trabajo individual del docente se concatena con el trabajo colectivo de la comunidad, se adquiere un compromiso tanto individual como colectivo, dando como resultado un compromiso mutuo que sostiene la construcción de la comunidad de práctica. La apropiación de los significados de cada docente y la sedimentación de prácticas permite la constitución de la cultura escolar y por ende la identidad de la escuela.

En el recorrido de este capítulo mostraré que los maestros de la escuela VIGUE han conformado una organización de trabajo interesante, además de que trabajan en colectivo, ven necesario desarrollar un trabajo individual, veré cómo los docentes trabajan haciéndose valer de estrategias construidas por ellos mismos o en colectivo, retomando u omitiendo lo sugerido por lo oficial. Es pertinente comentar que en la individualidad del trabajo también se construyen márgenes de acción, para poder lograr los objetivos educativos. Los maestros buscan las formas idóneas con lo cual poder lograr el interés y motivación de los alumnos. El margen de acción que los maestros van construyendo en la cotidianidad del

trabajo está mediado por las complejidades que hoy se vive en la educación y la escuela.

1.- La inmediatez en la clase

El trabajo cotidiano en la escuela se rige por un proceso complejo donde los maestros movilizan sus experiencias vividas durante su trayectoria, saben que las clases llevan un orden que permite a los alumnos construir aprendizajes por medio de la secuencia temporal, y también saben los maestros que cada conocimiento lleva un tiempo para su asimilación. Sin embargo las clases en ocasiones tienden a la inmediatez, debido a que los programas están sobrecargados de contenidos, también porque la práctica de los maestros posee una carga de un sentido inmediato, donde lo importante es actuar en el momento. Esto es parte tanto del saber sistemático, como del sentido común de los maestros. Este último “Es un tipo de saber ligado a la inmediatez de la práctica y aprendido en la experiencia profesional de maestro. Se caracteriza por estar teñido de la lógica del sentido común” (Kaplan, 2007 [1997]:47).

Los maestros trabajan la inmediatez como una herramienta que les permite el desarrollo del trabajo dentro del aula, posibilita la construcción de alternativas que desde su sentido común saben que les van a funcionar. Los maestros adoptan la inmediatez como una estrategia que surge del resultado en la cotidianidad de la escuela, la estrategia que usan los maestros para organizar su clase es una construcción personal que se originó de las características y necesidades de los alumnos, aquí se desecha de la misma manera lo que no les ha funcionado; los docentes constantemente buscan nuevas formas de trabajar que les permita hacer buen uso de los recursos. Por ejemplo, el tiempo es un recurso que necesariamente necesita ser administrado por el docente para poder cubrir todo lo planeado. Entonces, vemos que la inmediatez permite que los maestros desarrollen cotidianamente en sus salones de clases actividades, con el objetivo de hacer mejor uso de los recursos materiales y humanos. Pero en ocasiones esto

no siempre se logra. Por ejemplo, encontramos que la relación con los alumnos es limitada, pues en ocasiones las exigencias en el trabajo van imposibilitando al maestro tener más atención personalizada con sus alumnos, veamos una clase de primer grado:

M: Buenas tardes niños, veo que traen su libreta de colorear. Pero guárdenla, eso lo vamos a trabajar más tarde, por el momento vamos a trabajar con su libreta anaranjada, sáquenla y pónganle fecha.

M: ya se aprendieron los días de la semana, niños.

Una de las alumnas inicia a recitar los días.

A: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado y Domingo...

M: A ver otra vez, pero ahora todos.

A: (en coro) Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo...

M: A ver otra vez...

A: (en coro nuevamente) Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo...

M: Otra vez, no los oigo...

A: (en coro) Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo...

M: ¡Como que no los escucho!... (Registro de clase, "1º A" Mtro. FCO; 15/11/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

El maestro inicia la clase, primero saluda y luego da instrucciones de los materiales que los alumnos tienen sobre su banca, de repente pregunta sobre si ya saben los días de la semana; nunca se escuchó que comentara el tema que iban a trabajar, supongo que esto fue porque toda la semana vieron el tema y este día sólo era un repaso. Por momentos se puede observar que los alumnos se sentían confundidos, no sabían si ya había iniciado la clase o sólo estaba preguntado algo. Después de unos minutos una de las alumnas reacciona a lo que el maestro esperaba. Aquí se nota que el maestro hizo uso de la inmediatez, como recurso necesario para operar oportunamente a los eventos que se presentan dentro del salón de clases en el momento, como se puede ver el maestro tiene la capacidad de poder responder a lo que se presenta en la clase y no está planeado. Esto es una característica que el maestro va adquiriendo durante su experiencia como docente frente a grupo. La inmediatez en el trabajo cotidiano se debe a la experiencia que se adquiere, en este caso vemos que el maestro ya sabe cómo empezar la clase, está implícito en el conocimiento de los alumnos qué tema se trabajará, ya saben que al iniciar la jornada la primera materia es español; los alumnos saben, pero igual aún se confunden un poco, el conocimiento lo irán

desarrollando durante los años que estén escolarizados. Encontramos que el maestro en momentos tiende a descuidar la personalización de su grupo, para poder lograr el aprendizaje de todos los alumnos, aquí la inmediatez juega un papel importante y a la vez complejo para el trabajo dentro del salón de clases.

Los alumnos responden a lo que el maestro quiere, la respuesta es el detonante con la cual se dará inicio a la clase. La estrategia del maestro es saber primero de manera oral si quedaron claros los días de la semana, para de ahí valorar si es necesario reforzar o continuar. Al escuchar que los alumnos recitan los días de manera fluida, pide que los reciten más fuerte con el objetivo de ver quién no ha logrado consolidar el aprendizaje. Al final dice “como que no los escucho” se deduce que esto es como una ratificación y satisfacción de que en verdad los alumnos aprendieron los días que integran la semana.

Por otro lado la clase tiene un orden, el maestro parte del conocimiento que los alumnos tienen sobre un tema visto por varios días, necesita ratificar si lo trabajado en la semana quedó claro, y eso es iniciando con una pregunta oral. Como vemos la clase mantiene una estructura familiar:

- 1.- El maestro inicia la clase con una pregunta detonante.
- 2.- Los alumnos responden a la pregunta con un poco de duda.
- 3.- El maestro anota en el pizarrón información sobre el tema.
- 4.- Después de repasar el tema, el maestro asigna un ejercicio a los alumnos.

La clase posee una organización similar a muchas que hemos vivido en nuestra niñez, la diferencia está en que el tema y la retroalimentación del maestro faltó al inicio, el maestro dio por sentado que los alumnos ya saben a qué se está refiriendo cuando preguntó si “todos ya se habían aprendido los días de la semana”, para algunos niños fue algo confuso, pero al instante captaron qué es lo que quería el maestro.

Aquí también se muestra como el maestro identifica a los alumnos que no han podido definir muy bien cuáles son los días de la semana. Para ello decide anotar en el pizarrón los días, pero de manera salteada, con el objetivo de ratificar que lo que dicen oralmente lo han trabajado también por medio de la escritura:

El maestro anota en el pizarrón algunos taches y los días de la semana de manera desordenada:

X Lunes

X Viernes

M: Le pregunta a los alumnos ¿Qué dice aquí?

A: Miércoles...

M: ¿Seguros?, ¡a poco inicia con "M"!

A: Nooo

M: El maestro anota...

X Lunes

X Viernes

X Jueves

X Miércoles

X Martes

M: (Le pregunta a los niños) ¿Los estoy escribiendo en orden? ¿Qué dice aquí?

A: No están en orden.

Otra A: dice Jueves...

A: Dice lunes...

M: ¿Qué palabras tienen seis letras?..

A: Miércoles

M: ¡¿Seguros?!, vean bien, cuenten...

A: Jueves...

M: Muy bien, jueves tiene seis letras y es el día número 4 de la semana... voy a señalar la palabra y ustedes la leen, vale... (el maestro señala con una regla las palabras, los alumnos van recitando lo que les señala).

Alumnos (en coro): Lunes... Martes, Jueves... Viernes...

Viendo que los alumnos inician a hacer escándalo y a platicar con otros compañeros, el maestro les dice a unos que se cambien de lugar... (Registro de clase "1° A" Mtro. FCO; 15/11/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

En la continuidad de la clase, el maestro ahora decide trabajar los días por medio de la escritura, va anotando de manera desordenada para ver si los niños identifican los días por medio de los códigos escritos, con la misma dinámica el maestro continua preguntando. Efectivamente, los alumnos al escuchar recitar los días a una de las alumnas ellos continuaron, pero en la escritura les cuesta trabajo poder descifrar cuáles son los días. Por ejemplo, leemos que uno de los alumnos en lugar de leer lo que el maestro escribió, dijo Miércoles, el maestro pregunta con sorpresa "a poco inicia con "M", era el día lunes.

La clase continúa de prisa, ya casi el maestro no se detiene a explicar los días de la semana y su escritura; se nota un poco de apresuramiento en la clase, el maestro da por hecho que a todos los niños les queda claro en donde dice que es el Lunes o el Martes. En esta escena se percibe un proceso de ritual, más al final, el maestro inicia a preguntar y los alumnos a responder, cuando pregunta qué día se escribe con seis letras, los alumnos buscan la respuesta, al inicio se les complica pero al final le dan la respuesta que el maestro esperaba. Las clases en ocasiones pueden ser un medio para el reforzamiento de otras materias. Aquí el maestro ya relacionó una parte de las matemáticas cuando dice que el jueves es la palabra que tiene seis letras y es el cuarto día de la semana.

La práctica del maestro, para poder *optimizar* el tiempo radica en que los alumnos ya saben los días de la semana, identificar a los que aún no les queda claro el tema, pues a ellos les puede prestar más atención, se debate entre la consolidación del aprendizaje oral y escrito, esto lleva tiempo y lo que se hace en este caso es emprender de manera rápida el trabajo grupal, al final los alumnos que ya poseen el conocimiento ayudan a los que aún les cuesta trabajo o por otro lado el maestro sabe que en un tiempo libre puede reforzar el tema.

En otras palabras los maestros enfrentan una sobrecarga de trabajo que los orilla a la inmediatez como necesaria para el logro de los objetivos. El maestro trata de particularizar el trabajo con los alumnos, pero igualmente pretende que éstos sean los constructores de sus aprendizajes. Al final como dice Kaplan (2007 [1997]) esto es producto de las prácticas que la experiencia ha dejado a los maestros de educación primaria.

La actuación de los maestros para cubrir en tiempo y forma el programa o planeación los obliga a tomar nuevas formas de trabajo apresuradas o como lo decimos aquí con tintes de inmediatez, vemos que los docentes hacen rendir el tiempo y desde luego éste es visto útil y necesario para el aprendizaje de los alumnos.

La inmediatez la vemos como un elemento del trabajo donde los maestros pueden tomar decisiones *de facto*, pues se tiene que actuar en el momento para dar solución a algún inconveniente. Los docentes en la cotidianidad de la escuela enfrentan acciones y sucesos que pueden cambiar de momento la metodología de trabajo, por ello la inmediatez permite el desarrollo de los márgenes de acción necesarios para poder enfrentar las necesidades y exigencias de los alumnos que se atienden. En el caso del maestro FCO vemos que su decisión para repasar la clase implica un poco de aceleración, parte de la idea de que sus alumnos ya tuvieron una semana para concretar el conocimiento. Acelerar el proceso de repaso para el maestro es necesario, pero está consciente que los alumnos ya identifican los días de la semana, el docente necesita tiempo para poder abordar los otros temas de las materias. En conclusión tiene que cubrir el horario establecido oficialmente y claro abordar en su mayoría los temas que proponen los planes y programas de estudio.

2.- Las pausas en la clase

El trabajo docente lo integran muchas actividades que se relacionan con la atención a los alumnos. Muchas actividades llegan a ser parte importante del trabajo, pero también hay un impacto en el desarrollo del proceso de enseñanza de los alumnos. Los maestros luchan constantemente por mantener una clase ordenada y sin interrupciones, pero esto casi nunca sucede; se trabaja con los alumnos, ellos piden aclaraciones, una orden o un estímulo; los padres de familia llegan en el momento en que la clase está en el punto más importante, el llamado del director a una reunión de emergencia o simplemente la llegada de un

compañero maestro. Durante las observaciones que hice en la escuela, las pausas fueron moneda común, algunos maestros ponen reglas que impiden las interrupciones, otros las atienden pero saben que durante ese tiempo el interés de los alumnos y la lógica de dicho evento se perderá.

M. ASB: Por otra parte también quiero ser muy estricta para la atención que les daré (le dice a los padres); “a partir de hoy, sólo voy a atenderlos los jueves de 4:00 a 5:00 pm, pues la verdad no es que sea payasa, pero es que me quitan tiempo, a veces hasta 15 minutos perdidos, eso lo dejamos para los jueves, así que no se sientan mal si les digo que por el momento no los atenderé para la aclaración del examen o de algún otro tema” (Registro de junta con padres de familia, “1° A” Mtra. ASB; 24/04/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

La preocupación y molestia que la maestra manifiesta en la junta es interesante, se preocupa porque pierde tiempo en atender a los padres, le molesta, porque en ocasiones las visitas sólo son para atender dudas que no tienen fundamentos para el maestro. Su molestia se debe a que tiene que usar tiempo que ella puede ocupar en otras actividades con sus alumnos, el tiempo que ella les ofrece es la hora en que los alumnos están en clases de computación, la maestra prefiere perder una hora de descanso para atender a los padres que perder quince minutos de su clase. Atender a los padres forma parte del trabajo docente, ya que en las reuniones se tratan temas relativos al avance y/o retroceso del alumno.

a) La llegada de un padre de familia

Para otros maestros atender a los padres de familia no acarrea molestia, pero sí fragmentación y pausas en la clase que impactan en la lógica y desarrollo de la misma. En una clase de tercer grado se observó:

Se desarrolla la clase normal; la maestra estaba dando las instrucciones, para hacer un ejercicio, un padre de familia ya la estaba esperando, supongo que tenía que tratar un tema sobre la conducta de su hijo o algo así. La maestra se dirige a la puerta, saluda al padre y llama a un alumno:

M: Ángel tráeme tu libreta, (en ese momento varios alumnos se acercan a la maestra para pedirle una orientación del trabajo que pidió, la maestra les dijo)

cinco minutos, sólo cinco minutos y los atiendo, estoy ocupada con el papá de Ángel.

M: (viendo cómo se están comportando los alumnos dice) Andrea me vas a dar las respuestas...

Observo que el padre de familia regaña al alumno después de escuchar las quejas de la maestra, al alumno parece no importarle, pues se ve sonriente frente al padre.

M: No le gusta trabajar, se la pasa jugando... (desde donde está hablando les hace una observación a los alumnos, les dice que) ahorita vamos a hablar sobre su comportamiento...

Los alumnos están en todo, menos en el trabajo que les asignó la maestra, algunos están gritando, otros acostados en el piso jugando a las "luchitas" como ellos dicen, otros trabajan en grupo sobre otra cosa... (Registro de clase "3° A" Mtra. ALX; 20/09/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

La maestra estando en pleno desarrollo de la clases, dedica un momento para atender al padre de familia, por un lado se ve que la misma maestra lo mandó llamar, para tratar el problema del alumno; se lee en el registro que la maestra corre a atender al padre, esto se debe a la urgencia y al mismo tiempo para no perder la oportunidad de tener enfrente al padre. El tema que se trata es la conducta y el bajo rendimiento del alumno, la maestra con preocupación pasa el reporte al padre, ha logrado el cometido. Pero también vemos que la clase perdió el ritmo, pues los alumnos quedaron inconformes y dudosos con las instrucciones que la maestra dio, al ver esto quieren preguntar, pero la maestra ya no puede dejar a un lado la plática con el padre.

Es ilustrativo cuando la maestra con desesperación y angustia pide a los alumnos cinco minutos: "cinco minutos, sólo cinco minutos y los atiendo, estoy ocupada con el papá de Ángel". En este momento la maestra dio una pausa importante en la clase, tiene que atender al padre y a los alumnos al mismo tiempo; en este lapso la maestra ha perdido la atención, interés y disciplina de los alumnos, unos juegan, otros hablan, todos en este momento encuentran el espacio para poder actuar de otra manera, socializar con sus compañeros es la mejor opción.

Al final las advertencias son un medio de control, pero no resultan pertinentes para el grupo. Los maestros saben que cuando llega al salón un padre de familia, los alumnos buscan la posibilidad de romper con el orden y difícilmente se les puede llamar la atención. En estos momentos los maestros se encuentran en un dilema, hablarle fuerte a los alumnos implicará dejarle una “mala” imagen al padre, pero al mismo tiempo el padre de familia va a pensar que el maestro no tiene control sobre el grupo y que están mal educados. Esto es simplemente un arma de doble filo.

Atender a los padres exige tiempo y espacio, el trabajo docente individual se rige por este mandato, la experiencia del maestro lo sabe, dejar de lado a los padres provoca una desarticulación en la organización de la escuela y el alejamiento del apoyo. Los maestros buscan sus estrategias para atender y llevar a buen puerto el trabajo con los alumnos y padres de familia, atender a los padres forma parte de las actividades individuales y personalizadas que los maestros deben y tienen la obligación de hacer, pues esto es uno de los elementos que forma la construcción social de la escuela.

b) La aclaración de las dudas

El maestro dentro del salón de clases desarrolla una tarea y es la de enseñar y permitir que los alumnos construyan y maduren sus capacidades, según el plan de estudio los maestros están obligados a optimizar el tiempo y dedicarlo a dicho fin. Los planes y programas son el rector que permite hacer en el salón las actividades y donde los maestros depositan el sentido de la enseñanza. Pero no se hace tal cual, dentro del proceso, tanto maestro como alumnos presentan dudas y es cuando se mueven los aprendizajes.

En la escuela donde se hizo la investigación, los alumnos siempre presentaron dudas que fueron bien aclaradas por los maestros. Podrían estar en un tema y la duda era de otra materia, pero los maestros nunca dejaron de lado dicho

fenómeno, en otras palabras era un momento en que se podía reforzar algún tema. Esto lo consideramos como pausas en las clases y que se presentan en el trabajo individual del maestro, ya que en ocasiones el docente considera y valora el tiempo necesario para la aclaración, al final se convertían en clases poco estructuradas e improvisadas, pero necesarias. A continuación se vera un caso en el grado de primero, grupo A:

La maestra se levanta de su lugar y pasa entre las filas para revisar quién ya terminó y quién va avanzando o tiene dudas; poco después de revisar y ver que todo anda bien en el salón, se sienta nuevamente en su lugar e inicia a trabajar en el llenado de algunos documentos. De repente un alumno dice:

A: ¿Maestra qué hora es?

La maestra se levanta de su lugar y se dirige a su estante, de ahí sacó un reloj de pared e inicia una explicación del uso de los números en el reloj, preguntó a los alumnos:

M: ¿Qué hora es?, e indica; vean bien el reloj.

Expuso la equivalencia de las líneas que hay entre cada número, los alumnos iniciaron a lanzar respuestas:

A: Son las 3:30 pm

Otro A: ¡no!

Un tercer alumno: son diez para las cuatro

La maestra interviene:

M: ¡Cómo crees que diez para las cuatro! (e indica) observen bien

Hasta que una alumna da la respuesta correcta

A: Son las 2:50 pm.

La maestra le reconoce su excelente respuesta y pregunta al grupo

M: ¿Entonces qué horas son?

Los niños en coro dicen:

A: Son las 2:50 pm. Maestra

En forma de broma la maestra le pregunta al niño que preguntó la hora

M: ¿Oye Ángel y por qué tanto interés en saber la hora, acaso vas a tener un cita o algo parecido?

A: Es que ya tengo hambre

La maestra le comenta

M: Hambre por qué, si apenas van a ser las 3:00 de la tarde a poco no comiste antes de venir a la escuela

La maestra después de esta actividad espontánea, vuelve a sentarse en su lugar y continúa con el llenado de las fichas de evaluación, de repente algunos alumnos empezaron a levantarse de sus lugares y a dar vueltas y platicar con sus compañeros... (Registro de clases "1° A" Mtra. ASB; 24/04/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

En la clase se estaba trabajando una actividad relativa a las matemáticas, un alumno tenía duda de la hora, la maestra aprovechó esto para reforzar el tema del reloj, para ello se lanzó rápidamente a su estante de donde sacó un reloj de pared, su estrategia era poder, desde un hecho real, reforzar el aprendizaje. Para esto la maestra tuvo que hacer una pausa en el trabajo de los alumnos, y en la actividad que ella estaba desarrollando. La aclaración de las dudas es recurrente en las clases, aquí leemos que la duda no tiene nada que ver con el tema y trabajo hecho en el momento, pero sí es un tema que tiene importancia. Estas aclaraciones improvisadas son pausas que se hacen en las clases, algunas veces necesarias, pero provocan la pérdida del ritmo de trabajo de los educandos. Al final de la observación se percibe el desinterés de los alumnos por continuar con su actividad.

También se observó que las pausas en la clase son estrategias que los maestros consideran para el desarrollo de las actividades, vi cómo por medio de las interrupciones que los alumnos hacen, los maestros toman decisiones que permiten el reforzamiento de algunos aprendizajes. Las pausas en la clase también llegan a ser un descanso y respiro para el maestro, con ellas se valora si es pertinente continuar con el trabajo o darle un nuevo giro, según las condiciones y los resultados que las actividades estén arrojando.

Aquí entra el juego la llamada improvisación o por el contrario la iniciativa de poder hacer otra actividad, vemos que mientras los maestros asignan un trabajo a los alumnos y estos lo hacen, los docentes aprovechan para hacer otras cosas. Por ejemplo, calificar, revisar tareas, platicar con algún alumno o compañero maestro, o simplemente descansar, en el grado de sexto, grupo A, observé lo siguiente.

M: (mientras los alumnos copian por equipo el cuadro del libro, el maestro pide la tarea de ciencias naturales que les dejó la clase pasada) Equipo 1, me traen la tarea...

En esos momentos la maestra NM entra al salón del maestro para darle unas indicaciones, por la lejanía de donde están los profesores no alcanzo a escuchar qué tipo de indicación le da, en pocos minutos se retira.

El profesor en su escritorio ya está rodeado por varios alumnos que le están entregando su tarea...

Alumnos en coro: ya terminamos maestro.

M: ¿Todo el equipo?

A: No

M: Hay que esperar a que termine todo el equipo.

Alumnos de otro equipo: “ya terminamos” (en forma de grito).

M: Ok, vengan ustedes, les toca el patio de atrás, deben de observar y escribir en su cuadro de datos lo que se les pide.

Otro equipo termina y se acerca al maestro, para que les asigne lugar:

M: A ustedes les van a tocar las canchas, tienen que ver las actividades que se hacen en las canchas y poder decir cuáles son los riesgos y las medidas en caso de un accidente... (Registro de clase “6° A” Mtro. ARO; 29/08/2013 [ciclo escolar 2013-2014]).

En este caso el maestro enfrenta tres eventos que lo orillan a hacer pausas, acción que lo distrae de la clase. La primera de ellas es la revisión de la tarea, una vez que el profesor vio que los alumnos tenían trabajo que hacer, aprovechó para la revisión, pero en ese momento llega una maestra a interrumpir con el objetivo de dar una información. La visita de la maestra no dura más que unos segundos, pero en estos segundos el maestro pierde la lógica de la revisión y la atención de los alumnos. El tercer evento, es cuando el maestro deja la revisión de tareas, para regresar nuevamente a la organización del trabajo en equipo, da las indicaciones y algunas sugerencias que no había contemplado antes de haber asignado el ejercicio. El registro muestra el trabajo que cotidianamente el docente desarrolla dentro del salón de clases, lo veo ir de una actividad a otra, atento a las acciones que los alumnos emprenden como “distracciones”. El trabajo del docente y su percepción se fragmenta entre muchas acciones, atendiendo a los llamados y demandas que los alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y autoridades le hacen.

Los maestros enfrentan constantemente pausas en la clase de diferente índole, en algunas ocasiones estas pausas están relacionadas al proceso de enseñanza, a veces son pausas que no tienen que ver con lo educativo, pero aun necesarias para la formación del educando.

Otras pausas que se pueden encontrar en las clases de los maestros de la escuela VIGUE son las relacionadas con eventos como el día de la madre, el día del niño, juntas, etc. Los maestros frente a estos eventos se muestran preocupados, ya que están conscientes que son necesarios, pero también llegan a impactar en los resultados de la clase. Vayamos a un registro, para ver cómo se manifiesta:

Arturo se mueve de su lugar en ese momento, y la maestra lo reprende diciendo
M: Arturo estoy viendo que no estás en clases (el niño no le hace caso a la maestra y se va a la banca de uno de sus amigos, Ricardo se molesta pues él está concentrado haciendo su ejercicio y Arturo lo distrae. La maestra en ese momento va al lugar y le vuelve a preguntar)

M: ¿Estás o no estás en clases? (pregunta en voz muy fuerte) ¿Ya terminaron niños?

La maestra indica que ya no van a terminar el ejercicio ya que faltan cinco minutos para salir al ensayo, y dice viéndome a los ojos:

M: Por eso no me gusta el mes de mayo, porque todo lo dejas incompleto, ya que tienes que hacer muchas cosas, además de que descuidas a los niños. (toma de su escritorio las invitaciones que con anterioridad le entregó al maestro ED y les da instrucciones a los alumnos).

M: Voy a repartir las invitaciones para el evento del día de mañana. Les pido que se vengán bien limpios y guapos, y traigan la carta para su mamá; los que tienen hermanos en otros grados ya no les daré invitación, pues a sus hermanos mayores ya se les entregó (terminando de repartir las invitaciones la maestra guarda sus cosas en el estante).

A: (Preocupados, preguntaron en coro) ¿y no va a dejar tarea?

M: No, el día de hoy no hay tarea más que escribir la carta para sus mamás y terminar el ejercicio de matemáticas. Pero para mañana sí voy a dejar tarea.

A: ¿Pero no dijo que mañana no traigamos cosas?

M: Sí; sé que lo dije, pero yo aquí les voy a dar una hoja blanca, para que anoten la tarea después del evento (los alumnos hacen una mueca y un sonido de inconformidad)

M: Yo sé que estos días son muy cansados mis niños, pero ya para la próxima semana seguiremos normal. (Registro de clases "1° A" Mtra. ASB; 08/05/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

Se logra leer en el registro, que la clase enfrenta dos circunstancias, por un lado las pausas para el desarrollo de los eventos y la fragmentación del tiempo para la concreción de las actividades, la maestra manifiesta molestia, pues de un minuto para otro tuvo que obligar a los alumnos a dejar el trabajo y continuar con otro que rápidamente se desvincula de la materia de matemáticas. La maestra organiza a los alumnos para un evento que ya les absorbió más de una semana, cuando dice “por eso no me gusta el mes de mayo, porque todo lo dejas incompleto, ya que tienes que hacer muchas cosas”. Los trabajos y actividades que planea para su grupo quedan incompletos, pues los ensayos y el desarrollo de las comisiones por parte de los maestros son llevadas a cabo a contracorriente, los maestros están comprometidos a cumplir con dicho trabajo, ya que con ello se gana el prestigio institucional y la posibilidad de que la matrícula se mantenga.

Si bien son organizados por el colectivo docente, este tipo de eventos provoca cansancio, tanto para los alumnos como para los maestros, ya que trabajaban durante la jornada escolar lo que se demanda para el logro del convivio, los alumnos salen a ensayar en el rayo de sol, y los maestros pasan salón por salón a observar y registrar cómo va el avance de los arreglos, distintivos, invitaciones, regalos, etc., que serán utilizados ese día. Como dice la maestra, esperan que salga bien todo y que pase el día para continuar con sus actividades normales. El maestro deja a un lado la individualidad de su trabajo para poder favorecer algunas demandas institucionales que requieren de la colectividad.

El trabajo individual del docente es definido por las actividades organizadas que se desarrollan dentro del salón de clases y dentro del contexto institucional de la escuela, los maestros enfrentan un serie de demandas que no siempre ven con buenos ojos. Se enfrentan a pausas que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, los docentes buscan formas y alternativas que quedan superadas por las demandas que se hacen desde lo interno. El control y las órdenes que el maestro hace a los alumnos son una alternativa que funciona poco, los alumnos ven que pueden hacer cosas diferentes una vez que el maestro

está distraído o atendiendo otra actividad dentro del mismo salón, los alumnos poseen un conocimiento que le ha dejado su experiencia en la escuela sobre lo que pueden o no hacer dentro de salón de clases y lo usan, para actuar y socializar.

Los elementos que se han visto hasta aquí, dan cuenta que el trabajo individual del maestro dentro del aula se organiza por medio de acciones que consideran las particularidades de los grados que se atienden y del contexto donde se desarrolla la enseñanza. La planeación y organización del trabajo en el aula permite la construcción del conocimiento de los alumnos y los aprendizajes que se proponen en el plan de estudio.

Los docentes ven que el tiempo, las charlas desvinculadas y las acciones de los alumnos van limitando el proceso de enseñanza, por la cual tienen que poner algunos límites que posibiliten la construcción de un aprendizaje significativo. La organización del trabajo que los maestros hacen dentro de su salón se basa en la lógica de la inmediatez, pues las propuestas de trabajo dependen de las necesidades y exigencias que se presentan en cada grado escolar. Los maestros aprenden a construir individualmente estrategias que permiten trabajar con los alumnos, aquí depende mucho el compromiso que el docente mantenga con la comunidad de práctica. Y como dice Hargreaves (2005) tenemos que iniciar a valorar, la atención personal, la individualidad y soledad del maestro, pues aquí es donde el trabajo docente cobra sentido.

3.- Entre la clase y el llenado de documentos

Una de las actividades desarrolladas por el maestro durante la jornada escolar es el llenado de documentos que son necesarios para la escuela. De cierta manera el llenado de documentos forma parte del trabajo individual de los docentes, pues en ocasiones son documentos que requieren de información de los alumnos que integran el grupo. El llenado de documentos es otro trabajo que sobrecarga al

profesorado; en una de las primeras observaciones, identifiqué que una de las maestras que atendía el primer grado estaba llenando las cartillas de evaluación, pues en la última hora tendría junta con los padres de familia.

La maestra se levanta de su lugar y pasa entre las filas para revisar quién ya terminó y quién va avanzando o tiene dudas, durante este proceso la maestra lanzó un reto a sus alumnos.

M: Vamos a hacer algo, yo tengo que terminar de llenar sus cartillas de evaluación, entonces a ver quién termina antes ¿va?

As: (dijeron) Sí.

La maestra se sienta en su lugar e inicia a trabajar nuevamente en el llenado de las cartillas. (Registro clase de matemáticas "1º A" Mtra. ASB; 24/04/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

La maestra tiene que estar desarrollando tres actividades a la vez: 1) Dar clases a los alumnos, 2) Cuidar la conducta de éstos y ver que terminen la actividad y 3) llenar las cartillas evaluativas, pues va a tener junta en unas horas; los maestros de educación primaria en la soledad de sus grupos dividen el tiempo para cubrir varias actividades sin que esto perjudique el aprendizaje de los educandos. En las horas observadas noté que la docente mediaba entre la revisión del trabajo y el llenado de cartillas, levantaba la mirada como estrategia de control mientras centraba su atención en el llenado de los documentos.

El trabajo del maestro se fragmenta, en ocasiones los docentes manifiestan su inconformidad pues no hay tiempo suficiente para cubrir dichas actividades durante la jornada escolar y tienen que llevar el trabajo a casa. En una plática informal, después de terminar la observación con la maestra de "1º A", me comentó que ella nunca se lleva el trabajo a casa, pues según ella el llenado de cartillas, planeación, revisión de trabajos, exámenes, ornato, etc., debe de hacerse en el horario escolar.

Los docentes dentro del salón de clases hacen una serie de actividades que necesariamente exigen tiempo, esto se hace por la necesidad de considerar las particularidades de su grupo. Por ejemplo, la maestra ASB comenta que toda actividad se debe de hacer en horarios de clases, aquí entra una valoración y

decisión personal, pues muchos otros maestros prefieren hacer el llenado de las cartillas, el ornato, etc., en casa, pues esto les permite trabajar más detenidamente con los alumnos y hacer un uso funcional de la jornada escolar. Para ASB trabajar todo en el salón de clases es funcional, pues le permite hacer valoraciones y selección de algún tema, aquí aplica su “leal saber y entender” también aquí entra en juego su individualidad y ética de responsabilidad como maestra, aunque esto se vea como una sobrecarga de trabajo dentro del salón de clases.

Los maestros enfrentan cambios importantes en su trabajo, consecuencia de las exigencias sociales y económicas que se presentan actualmente. Se debaten entre la complejidad de trabajar con los alumnos, pero también en la necesidad de mantener informados a los padres y autoridades de los avances y retrocesos de los alumnos. El llenado de cartillas es un trabajo necesario que se exige al maestro, la cartilla es el documento oficial que al final ratifica que el alumno adquirió los conocimientos necesarios para ser promovido al siguiente grado.

El trabajo del docente, como dicen Tenti y Tedesco (2002), tiende a la polivalencia; pues tiene que atender muchas actividades a la vez, que en ocasiones orilla a ir en contrapartida del trabajo interno de la escuela. El caso de la maestra observada tiene que ver con una demanda de trabajo que se desprende de la reforma educativa actual y de las demandas sociales. Tiene que entregar calificaciones con un grado más de complejidad, pues ahora se exige una evaluación cuantitativa y otra cualitativa, además de que en la cartilla ahora es necesario registrar el nivel de lectura al que avanzó el alumno, esta actividad demanda tiempo y espacio que no es considerado en la jornada escolar, también debe de fungir como la persona que fomente los valores de solidaridad, respeto y compromiso; la maestra vive entre exigencias sociales e institucionales lo que la orilla a tomar decisiones y acciones que le permitan lograr las demandas.

4.- El uso del libro en la clase

Otra de las actividades que los maestros hacen y que forma parte de la particularidad de cada grupo es el uso de los libros de texto gratuitos. Al iniciar el ciclo escolar uno de los materiales que el gobierno entrega a cada alumno son los libros de texto gratuitos, este material es importante y se ha constituido como un elemento de la cultura escolar. El uso que se le da a dicho material depende del valor que tengan los libros para el docente y para los alumnos. En las clases los docentes trabajan el libro de muchas maneras, algunos lo usan como guía para la clase, otros como el material de refuerzo y en otras ocasiones es un material que se deja abandonado. Aquí depende mucho la planeación individual que cada maestro hace del material.

Al estar en observaciones de clases, se logró identificar las formas en las que se trabaja en libro de texto, éste puede ser usado con ayuda del maestro, o los alumnos lo usan autónomamente para entregar lo que el maestro les pide. Por ejemplo, veamos el uso que se le da al libro en un grado de tercero.

M: vamos a trabajar con el cuaderno de la materia Estado de México. También sacan su libro y me van a copiar las dos primeras preguntas que están en la página 14. Van a buscar la respuestas en las siguientes páginas...

Después de unos 15 minutos de iniciar la actividad, la maestra da una instrucción

M: Lozada léeme la primer pregunta...

A: Maestra no traje el libro.

M: A ver usted tiene un horario Lozada, te hice una pregunta te estoy esperando, (el niño se queda callado) .

M: Ángel tu cuaderno y libro para ponerte trabajo.

A: ¡ahí está! (le aventó el cuaderno desde su lugar)

M: ven y dame tu cuaderno (voz de enojada)

A: le da la libreta a la maestra(se levanta de su lugar, toma la libreta y se la da en sus manos).

M: (Le dice a otro alumno) lee la pregunta...

A: ¿Qué región se localiza en la parte de Toluca?

M: ¿Qué región alumnos?

A: La región 149...

M: ¿Qué número de región?

A: Es Toluca, es la región 164...

M: (con voz de sorpresa y regaño) No hay 164 regiones ¿Cuántas hay?

A: 16 regiones maestra.

M: (Al alumno que le pidió la libreta minutos antes le dice) Tú no me hablas así, tú no me vas a poner limites a mi, el que necesita limites eres tú y respétame, pues soy tu maestra, es más no te pido respeto, te lo exijo, pues si tú pides respeto yo te lo exijo.

Los alumnos después de haber socializado las respuestas corren al escritorio para calificarse, pero la maestra los detiene diciéndoles que aún no calificará, pues faltan las otras preguntas.

M: A ver, ya... ¿Qué región es, cuál se ubica acá? Señalando en el libro un mapa del Estado de México... ¿Qué región es la parte roja?

A: es Toluca...

M: Entonces anoten, ¿Ixtapaluca entonces a qué región pertenece?

A: A Ameca...

M: Pregunta número 2...

A: Pero no es pregunta maestra, no inicia con un signo de interrogación...

M: Si es una pregunta, recuerden que las preguntas no necesariamente deben de iniciar con un signo de interrogación, en la redacción se lee que es pregunta... Nombre de un municipio que colinde con el Estado de Michoacán... Volvamos al mapa...

M: Ángel ¿qué municipio vas a anotar? (el niño está en otra onda, no hace caso de lo que pidió la maestra)

M: Ángel ¿Ya terminaste? Busca un mapa del estado de México y busca lo que te pedí.

A: No encuentro Michoacán

M: Va al lugar del alumno para apoyarlo...

A: ¿Dónde esta Michoacán?

M: Busquen bien (le dice al alumno), de lado izquierdo del mapa. (le dice a todos los alumnos) Yo hablando como loca y ustedes ni me hacen caso...

A: El Oro y Santo Tomas

M: Muy bien...

A: ¿Aculco?

M: No, Aculco no colinda con Michoacán...

A: Temascalcingo maestra.

M: Si Temascalcingo colinda con Michoacán...

La maestra pasa entre las filas para revisar que los alumnos anoten bien los municipios que colindan con Michoacán. Algunos alumnos no han anotado nada...

M: Pregunta número tres ¿Cuál es el municipio más grande?

A: El Colorado, Morelos, maestra...

A: Morelos...

M: ¿Morelos pertenece al Estado de México?...

La maestra en eso momento ve su reloj y les dice a los alumnos.

M: Le dejamos ahí y continuamos para la próxima clase... son las 5:40 pm. (Registro de clase "3° A" Mtra. ALX; 20/09/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

El uso que le da la maestra al libro de texto implica dos vertientes, la primera de ellas es que los alumnos trabajen individualmente una actividad que se propone en el libro, y la segunda es la socialización de las respuestas y búsqueda de otras más. Esta es una parte constitutiva de la cultura que se gesta en la escuela

VIGUE, los maestros hacen uso constante del libro, pues al final del ciclo escolar el directivo pide que los libros estén trabajados en su totalidad o por lo menos un noventa por ciento.

Quieran o no los maestros, los libros deben ser trabajados de un manera pertinente. La maestra ALX trabaja bajo la lógica que propone el libro, pero también discute y hace uso del mapa que contiene el libro para que los alumnos busquen sus propias respuestas. Aquí la maestra pone en juego algunas alternativas pedagógicas de socialización de la información. Los libros no siempre son desechados por los maestros, pues se ha constituido como elemento necesario para la evaluación de la práctica docente.

Por otro lado también se puede ver que los maestros hacen un nuevo uso de los libros de texto, según Finocchio y Romero hay “Nuevas prácticas que se constituyen a partir de combinar elementos de la tradición y otros inéditos vinculados a la aparición de las nuevas formas de leer de los niños y jóvenes” (2013: 14). Esto se puede ver en la clase del maestro FCO:

Al llegar al salón de primer grado, observo que algunos alumnos están sentados y otros acostados sobre el piso, en medio del círculo estaba el maestro sentado en una silla pequeña, y sobre sus manos tenía un cuento, los alumnos prestaban atención a lo que leía el maestro. El cuento que les lee se llama “Turquesita” forma parte de los cuentos del rincón de lectura.

M: A ver seguimos. Cada mañana, la mamá se encargaba de moler algas y plancton para preparar comida... los hijos mientras tanto barrían y limpiaban las cuevitas donde vivían. Primero ayudaban a su mamá y después se iban a la escuela...

Los alumnos siguen sentados y prestan atención a la lectura del profesor, de repente se levantan, algunos salen al baño, la lectura continúa y se va preguntando a los niños qué es lo que sucede en el cuento...

M: A ver, qué quiere decir lo que leí...

A: Que los pececitos tienen que hacer sus quehaceres y después van a la escuela...

M: Muy bien, y por qué primero tiene que ayudar a la mamá...

A: Porque es su responsabilidad...

M: Exacto, ellos tienen obligaciones...

M: Bueno continuamos... (el maestro lee nuevamente el cuento) “en este arrecife vivían muchos otros pececillos de diferentes colores. Algunos tenían largos bigotes y eran de color naranja con rayas azules y amarillas. Otros, de tamaño muy

grande”. “Lucían un tono plateado con rayas grises y nadaban rápidamente, saludando a sus amigos. Tampoco faltaban peces de colas largas, como grandes velos de color blanco, que subían y bajaban, y al moverse bajo el agua, parecían cascadas de azúcar”. A ver Julio ya te vienes a sentar o te castigo y no sales al patio (está viendo hacia el patio)...

M: “Los pececitos más pequeños apenas asomaban entre los grandes corales de color púrpura, dando volteretas y brincando. A un lado, las patrullas de peces cirujanos, vestidos de azul, con su bisturí amarillo sobre el lomo, desfilan listos para atender lo que se ofreciera”...

M: Niños estoy leyendo y no están prestando atención, entonces no vamos a salir a la actividad (evento de educación vial, dirigida por policías estatales)...

A: Yo sí estoy poniendo atención maestro...

El maestro continúa con la lectura... (Registro de clase “1° A” Mtro. FCO; 18/10/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

La lectura en voz alta que el maestro desarrolla con los alumnos es otra forma de trabajar los textos que propone la SEP, estos textos son importantes, pues permiten que los alumnos vayan adquiriendo el gusto por la lectura. Vemos que el maestro sumerge a los alumnos en el cuento, pues él va leyendo y en momentos lanza preguntas a los alumnos, con la finalidad de comprobar si están prestando atención a la actividad. Ésta es otra forma en que se usan los libros,¹⁹ el maestro le da otro sentido al uso del texto, vemos que él motiva a los alumnos y los interesa a escuchar. El maestro en un momento de la clase me comenta:

Yo me acuerdo que cuando era niño no me leían cuentos, pero yo veo esta actividad como algo que les puede ayudar y motivar, ¿Ya los viste cómo están entretenidos?, les gusta mucho. Cuando era niño yo tenía que ir al rincón de lectura y los tenía que leer solo... (Registro de clase “1° A” Mtro. FCO: 18/10/2014 [ciclo escolar 2013-2014]).

El maestro ve en la lectura un medio de motivación, el sentido que le da al uso del texto es importante, ya que no necesariamente el cuento es un texto que debe ser excluido del trabajo académico. Para los niños de primer grado escuchar cuentos les permite imaginar y desarrollar su discurso por medio de la argumentación. El maestro ve a “la escuela como el lugar privilegiado para la lectura como

¹⁹ Es necesario aclarar que hay un programa de libros de texto gratuitos, que son los materiales con los que los alumnos trabajan las materias que integran el plan de estudio. Por ejemplo: matemáticas, español, geografía, historia, ciencias naturales, etc. y también hay un programa que se denomina Programa Nacional de Lectura, en este apartado estoy analizando una escena donde el maestro trabajó un cuento que integra la biblioteca de este programa.

experiencia personal y compartida que da lugar a la discusión y a la creación” (Romero, 2013: 130).

En el recorrido que hice en este apartado sobre el trabajo con los libros es parte importante de la cultura que los maestros constituyen dentro de su escuela, pues se intenta articular un material didáctico con la realidad escolar de los educandos.

En este caso la organización del trabajo individual con los libros depende de las herramientas personales con las cuales cuenta cada maestro. Como vimos aquí cada docente aplica sus conocimientos y experiencia laboral, pues mientras que la SEP dice que está prohibido pedir otros materiales a los padres de familia, los maestros junto con el director buscan las formas de convencer a los padres para que se pueda acceder a otro tipo de materiales textuales. Con la autonomía relativa de los maestros dentro de la escuela se toman decisiones individuales y colectivas que permiten el desarrollo de un proyecto compartido.

a) El libro de texto ¿no hay una articulación!

Uno de los problemas a los que se enfrenta actualmente el maestro dentro del trabajo de enseñanza es la desarticulación que existe entre los libros de texto gratuitos y los planes y programas de estudio. En este caso los docentes reflexionan y toman decisiones que les permiten lograr un trabajo más articulado. Esto se debe a la necesidad de enfrentar las exigencias que tanto alumnos como maestros enfrentan en la cotidianidad del aula. En el momento en que los maestros se dan cuenta que en los libros no hay una articulación, se inicia un proceso de imaginación y creación, pues buscan las alternativas necesarias para enfrentar el problema.

El libro de texto ha sido y será uno de los materiales con los cuales el maestro trabaja cotidianamente, este recurso es necesario para su práctica. Por muchos años este material ha sido imprescindible en la planeación, pero hoy día en lugar

de ayudar han venido a complejizar el trabajo de los docentes, pues con la reforma que se propuso en el año de 2009 se hicieron cambios importantes en dichos materiales, lo que ha provocado problemas en el trabajo individual del docente.

Según Romero la “importancia adjudicada al texto escolar en la escuela, le ha valido la denominación de “*currículum editado*” por formar parte del conjunto de materiales curriculares que intervienen en el contenido a transmitir en una materia, en las secuencias de los temas y, con frecuencia, en las estrategias pedagógicas a utilizar” (2013: 121-122). Siguiendo esta idea, los maestros sienten como necesario la utilización de los libros de texto gratuitos, pues son la guía práctica que permite la organización de la clase y concreción del conocimiento, como dice Romero es el *currículum editado*, ya que este material permite poner orden en la clase y no perder de vista los objetivos propuestos.

El problema radica en que actualmente en el contexto del sistema educativo mexicano, las escuelas y los maestros enfrentan grandes problemas al usar los libros de texto, pues hay contradicciones en su edición.²⁰

Cuando a uno de los maestros le pregunté sobre ¿Cuáles son las problemáticas que ha encontrado en su trabajo? comentó lo siguiente:

En algunas cuestiones, yo tuve la posibilidad de ir a los talleres de prueba piloto, cuando se echó a andar los libros de texto de la reforma reciente. Entonces había una cantidad de dudas sobre los contenidos, sobre cómo se iban a trabajar los programas y los libros de texto y las actividades con la nueva forma de trabajo, con el manejo de las competencias y los aprendizajes esperados, entonces en ese momento había una cantidad de dudas. En las pruebas piloto a la que estábamos sujetos, nos mandaban libros a destiempo y eran bloques, cuadernillos de textos, pero, digamos que segmentados, nos lo mandaban por bloques. Por ejemplo, trabajábamos el bloque 1, bloque 2, pero nos mandaron los libros “viejitos” los del plan 93, entonces, ahí había como una confusión en el trabajo con los libros. (Entrevista a Mtro. FCO; 28/02/2014).

²⁰ Es necesario aclarar que no es tema de la tesis los libros de texto, se retoman algunas ideas, ya que las prácticas y discursos de los maestros de la escuela de investigación tienden a hacer uso del material y manifiestan sus inconformidades, frente al fenómeno.

Lo que dice el maestro FCO es importante tomar en cuenta, comenta que la capacitación que recibió para el trabajo con los nuevos libros fue algo complejo, ya que no había conocimiento de los materiales con los que se iba a trabajar durante la implementación, la fragmentación del material le provocó incertidumbre, pues no se sabía qué y cómo se podría trabajar. Los maestros en este caso quedan sujetos a las sugerencias que se hacen desde los que capacitan, pero siempre con la duda de que el material con el cual se pretende trabajar no necesariamente es el más pertinente, leemos en el discurso del maestro una preocupación constante, en primer lugar porque se supone que los libros con los que se trabajará serán los nuevos, pero llegó material de la reforma de 1993.

Los libros de texto gratuitos son un recurso que los maestros consideran importante en su práctica cotidiana, el problema radica en que en ocasiones hay una desarticulación entre los libros y el plan de estudios. Una de estas desarticulaciones se encuentra entre la definición de lo que es un aprendizaje esperado dentro del plan de estudios, y la nula aparición y concreción del aprendizaje en el libro de español. En el caso del libro de matemáticas encontramos que el plan de estudio propone el aprendizaje de los números por nivel de complejidad y en el libro encontramos una mezcla de ejercicios que exigen conocimientos más avanzados, esto en el caso de los planes y libros de primer grado. Así lo comenta el maestro FCO:

Ahorita yo creo que sí hubo un problema con los libros de texto, no coinciden con el programa, entonces creo que muchos de los compañeros tienen esa dificultad en todos los grados. E incluso a la hora de planear. Por ejemplo, yo he notado en los talleres que he asistido, que hay confusión a la hora de redactar una competencia o aprendizaje esperado, poder identificarlos según la actividad. Es importante por lo menos solventar esa ausencia del plan o esa inconsistencia del plan y del libro de texto. Entonces yo veo esa problemática general, ahorita ya veo que hay como actividades revueltas. Yo lo que estoy haciendo, es apoyarme de las ediciones del 2009 y 2010, yo los veo más completos, con una lógica... (Entrevista a Mtro. FCO; 28/02/2014).

Los maestros enfrentan grandes complicaciones en su trabajo dentro del aula para poder trabajar con los nuevos libros de texto, en lugar de que este material funcione como el facilitador del trabajo en el salón de clases, viene a dificultarlo. Se entiende que es necesario que el plan de estudios tenga coherencia con los libros de texto, pues como dice el maestro FCO se llega a una confusión, donde ya no se sabe que es lo más importante a favorecer, en otros casos los maestros deciden no hacer uso de los materiales gratuitos y buscan sus alternativas para no dejar de avanzar, como lo dice la maestra ASB:

A veces los libros [de texto gratuitos] vienen mal articulados. Yo, por ejemplo, pedí dos libros de apoyo, claro con autorización del director y de los papás. Económicamente los padres pues si fueron accesibles para poder obtener los libros; pedí la guía y un libro de comprensión lectora, esto con el objetivo de que el niño tenga actividades que hacer, porque en el libro de español no viene ningún ejercicio, o sea como que al niño no se le hace atractivo el libro, vemos muchas letras pero como que no vienen dibujos y en segundo aún es necesario eso, pues por ejemplo si van a leer y crear un cuento, tiene que tener un dibujo que les motive y desarrolle la creatividad en ese momento... (Entrevista Mtra. ASB; 28/02/2014).

El maestro FCO y la maestra ASB manifiestan la desarticulación de los libros con el plan de estudios, por un lado el maestro termina diciendo que los nuevos libros no tienen una lógica y lo que hace es utilizar los libros del ciclo anterior, mientras que ASB buscó el apoyo de los padres para que se adquiriera material más atractivo para niños de segundo grado, pues siendo niños pequeños es necesario que los libros contengan más animación y color. Esto quiere decir que los libros de texto que se editaron en el ciclo escolar 2013-2014 no fueron pensados para la edad y necesidades de los alumnos, según la maestra ASB el libro de español de segundo grado viene lleno de letras, lo que imposibilita retener la atención y comprensión de los alumnos pequeños.

Considero a los libros de texto gratuitos como el medio que permite la facilitación del trabajo en el aula, pero al estar en la realidad cotidiana de la escuela, vi que actualmente los libros ya no son el material que facilita el trabajo, sino por el contrario complejiza la organización y desarrollo de las actividades. Los maestros

tienen que buscar otros materiales y metodologías que puedan concretar lo que los libros de texto hoy dejan inconcluso.

El uso del libro es una herramienta que cada maestro utiliza en su grupo, esto depende del grado que atiende y de las necesidades de aprendizaje del grupo. Los maestros en la soledad de su grupo buscan las alternativas y formas del cómo poder lograr hacer una articulación pertinente de los libros, pues al final del ciclo escolar es necesario presentar algún avance en las habilidades del alumno y el uso de los materiales gratuitos.

El problema que encontré es que los libros que propone la SEP no son claros en sus metodologías y enfoques, por ello vi que los maestros en lugar de sentirse seguros frente a este material, se sienten complejizados, al grado de buscar otras alternativas dentro de su salón de clases. De igual manera se presentan algunas prácticas individuales que dan sentido al uso de los libros, los maestros buscan alternativas, y otros materiales que ayudan a mejorar las lagunas que dejan la reforma y sus materiales oficiales.

En este caso se vio que los maestros actúan a partir de su experiencia como profesionales. Ejemplo de ello, es cuando el maestro FCO hace la comparación de los libros que se editaron en la reforma de 1993 y los que hoy se presentan (edición de 2013) los usos y costumbres que se han sedimentado en el uso de los libros son importantes, pues de ello depende que los maestros trabajen. Los maestros van combinando prácticas del pasado con las del presente, con la finalidad de que los libros aun sean conocidos y trabajados por los alumnos.

Siguiendo a Romero “el libro se ha convertido en ocasiones en los primeros traductores de un cambio propuesto por las autoridades educativas” (2013: 128). Si vemos que los maestros en su entrevista dicen que los libros están desarticulados, es preocupante pensar que el gobierno no tiene aún concretado un cambio coherente en la educación. Esto impacta en el aprendizaje de los alumnos

en la enseñanza y los maestros tienen que buscar alternativas que se vinculen al contexto y a las exigencias internas.

5.- Tengo que saltarme cosas para que me alcance el tiempo

Otro elemento que es importante tomar en cuenta tanto en el trabajo individual y colectivo de los maestros es lo referente al tiempo escolar, pues éste atraviesa todo lo que se hace en la escuela. Para los sujetos que han transitado por la escuela, su experiencia les ha permitido concluir que la organización en la escuela y de clase básicamente dependen del tiempo con el que se cuenta. Los maestros en la cotidianidad de su trabajo saben que el tiempo es un recurso necesario y que no se puede recuperar. Por ello, el tiempo en la clase es regulado por cada docente, aquí entra en juego la experiencia y la necesidad de cada docente por favorecer aprendizajes en los alumnos.

En la escuela el tiempo escolar tiene un valor importante para los maestros, en él se basan para trabajar con los alumnos, el tiempo es la base para construir las propuestas y planeaciones del aprendizaje. Siguiendo a Sacristán:

El tiempo de la educación es un tiempo social que cumple las funciones de estructurar las relaciones sociales, expresa y sirve para establecer diferencias y jerarquías dentro de las mismas entre grupos e individuos. Tanto el horario como el calendario escolar se imbrican con otros horarios y otros calendarios: el del trabajo de los adultos, el de su ocio y descanso, el de sus desplazamientos, el de la vida familiar, el del trabajo del profesor, el del tráfico en las ciudades, etc. (2008: 48).

Inicié afirmando que para los docentes de la escuela VIGUE su trabajo cotidiano está atravesado por el tiempo, pues es un factor que define el trabajo, en él nos basamos para poder emprender proyectos, trabajos y descansos. Para la escuela el tiempo es fundamental, ya que es un fenómeno definido culturalmente donde entran creencias, tradiciones y valores, aquí el tiempo se imbrica entre cotidianidad local y oficial.

Entonces, hoy se convierte en un instrumento conductor, así los reformadores retoman el tiempo como un catalizador para el éxito de las reformas educativas actuales.

En la organización del trabajo, los maestros toman en cuenta el tiempo, pues es un elemento importante para la construcción del conocimiento. Es una herramienta que posibilita o no el logro de los objetivos, como dice la maestra ASB:

Yo me siento muy acelerada, yo como maestra siento que voy muy acelerada en tiempos; porque, por decir, un proyecto dice que se debe trabajar en una semana o dos semanas, ¡mentira!, realmente no se lleva a cabo un proyecto como debe ser o como dice el libro, muchas veces nos saltamos cosas por la falta del tiempo, el tiempo en cierta forma nos limita a hacer cosas... (Entrevista Mtra. ASB "2º A" 28/01/2014).

La maestra comenta que el trabajo por proyectos exige más tiempo de lo que se tiene contemplado en los planes de estudio, esto limita poder hacer una planeación acorde a los intereses. Es necesario decir que los maestros organizan sus clases bajo la idea del tiempo, pues es quien permite hacer e innovar bajo la complejidad de la realidad en la que se trabaja.

Según Rivas "El tiempo escolar nunca fue un ciclo perfecto, pero la experiencia actual indica la llegada de cambios drásticos en la composición de los grupos en cada ciclo lectivo" (2013: 99-100). El autor hace notar que la escuela no es un ente monolítico y por ende las formas de trabajar de los maestros se transforman a condición de las necesidades de los alumnos, esto afecta principalmente en los tiempos para poder trabajar.

¡Híjole!... es que la verdad aquí la tienes que hacer de todo: o sea la haces de todo y cuando no hay tiempo, tienes que hacerte una actividad más corta. Cortas cierta actividad para poder llegar a tu propósito. Ante esta situación no nos queda de otra, mira. Por ejemplo, ahorita nos mandan a reunirnos, mañana tenemos una actividad llamada: "convivencia en armonía, construyamos la paz" esta semana se consideró llevar a cabo una actividad en donde nos pusimos moños blancos aquí en el corazón (indica con la mano) y mañana vamos a salir antes del recreo para soltar globos, los niños van a escribir una palabra o un valor; estamos haciendo algunas lecturas que tienen que ver con la paz, la armonía, y son actividades que

no son contempladas en la planeación, no vienen en tu programa y las desarrollamos porque las autoridades las envían (supervisión), haz de cuenta que te van sumando actividades, y hoy es esto, mañana es lo otro... (Entrevista Mtro. FCO; 28/01/2014).

Aquí se presenta el trabajo del docente y sobre todo la sobrecarga del mismo, pero ahora refiere que con la implementación de muchas propuestas el tiempo escolar se ve limitado y los maestros no logran cubrir todos los propósitos esperados por el plan de estudios. El maestro FCO pone de ejemplo el evento de convivencia, este evento se desarrolló durante más de una hora, tiempo que ya no se recuperó, el problema radica en que los maestros están obligados a presentar evidencias de dichas actividades. Se trabajaba a contra reloj del horario establecido para la enseñanza. Si retomamos a Rivas (2013), este tipo de actividades son necesarias socialmente, pues los cambios drásticos exigen que la escuela se preocupe por intervenir. Los alumnos requieren de una educación con fines sociales aunque es difícil de lograr en tanto el trabajo del maestro se vea afectado por la intensificación de actividades y la fragmentación del tiempo escolar (Rockwell, 2013b).

Se ha visto que los maestros trabajan dentro de su salón bajo la organización del tiempo, esta es una estrategia que permite cubrir las demandas sociales y educativas. En el caso de la escuela VIGUE los maestros valoran la posibilidad de que el director no ponga en cuestión sus métodos de trabajo. El maestro JR dice:

Bueno, en el caso aquí del director, nunca ha habido limitante del tiempo, no sé si nos tenga tanta confianza, no solamente a los viejos (maestros iniciadores), sino también a los nuevos que se han estado incorporando a la escuela, entonces, él no te cuestiona si te ve afuera del patio, '¿Por qué estás afuera?'. Tal vez nos tiene la confianza y sabe que al final, tú como maestro le vas a entregar resultados, no te limita en el tiempo y tampoco te exige una planeación tan estricta y lineal. Simplemente te dice 'ustedes están al frente del grupo, ustedes lo conocen, saben las estrategias que van a implementar o que no van a implementar' (Entrevista Mtro. JR; 13/02/2014).

Si bien ya vimos que el tiempo es un recurso escaso en el trabajo de los maestros de educación primaria, la posibilidad de trabajar bajo una lógica más flexible permite pensar que los docentes pueden hacer una acomodación del programa,

como dice JR esto depende de la organización y de la forma de pensar del directivo y de uno mismo como maestro. Para ello el tiempo puede ser administrado con flexibilidad posibilitando nuevas formas de trabajo, de tal modo que los trabajadores no se sientan estresados y criticados. La confianza que se deposita en los maestros es fundamental; el director de la escuela VIGUE valora que sus maestros puedan hacer uso de una autonomía relativa, sabe que al final sus compañeros entregarán resultados que mantengan el prestigio de la institución escolar.

Por ejemplo, se puede ver que algunos maestros necesitan hacer una valoración donde la experiencia es necesaria. No todo lo que se presenta en los planes de estudio son temas importantes y tampoco las metodologías son pertinentes al contexto. Los maestros aquí aplican su experiencia y su “bien saber hacer”.

Entrevistador: usted trata de organizar el trabajo por tiempo, y los niños ya lo saben. Por ejemplo, en una de las clases observadas, yo le pregunté, ¿Por qué usted pasó de la clase de español, a la clase de matemáticas?(sin avisar, el maestro pasó de la clase de español a la clase de matemáticas) Usted me dijo que eso es por ahorrar tiempo...

M: Bueno, sí, eso es por necesidad de ahorrar tiempo. Por ejemplo, esta semana, vimos el tema del periódico, entonces yo ayer llegué y le dije que íbamos a elaborar una noticia de la comunidad, entonces ellos ya sabían qué se tenía que hacer, cuáles eran los elementos a cubrir. Siempre trato de ser así, me voy a las cosas concretas, les digo, vamos a hacer esto, vamos a ponerle el margen, la fecha, les doy las instrucciones y les digo que las deben de seguir... (Entrevista Mtro. FCO; 28/01/2014).

Los maestros buscan las estrategias que permiten ahorrar tiempo, y buscan formas de trabajar que no necesariamente dejan de lado el objetivo del aprendizaje, simplemente los alumnos conocen la forma en que se hacen las actividades, y bajo esa idea viven en la escuela. El maestro da las instrucciones lo más claro posible, según él para ahorrar tiempo. Los alumnos ya saben que al iniciar la clase, la libreta tiene que tener márgenes, fechas, e incluso inician a anotar lo que el maestro apunta en el pizarrón. Son rituales de los que se van apropiando los alumnos, y que permiten administrar el tiempo de la enseñanza.

Los maestros se *saltan* cosas para que les alcance el tiempo, es un margen de acción que la experiencia en la escuela les ha dejado. Usan el tiempo para concretar otras materias o como dice el maestro ED de sexto “B” se tratan temas que les apasionan:

En el trabajo dentro del aula muchas veces nos hace falta tiempo, parece mentira pero para mí llegando miércoles es que ya se fue la semana. Si no iniciamos y ocupamos de verdad los tiempos que tenemos, se nos fue y ese tiempo ya no lo recuperamos, y si tenemos un tema durante la semana y ya no lo vimos, vamos a tener que utilizar tiempos de otros temas o vamos a ver el tema a la mitad. Y si es un tema de mucha importancia y de mucha valía, y no lo trabajas por los tiempos, pues ya se fueron nuestros chicos con esas lagunas en el tema... O te apasionas en algunas cosas. Por ejemplo, yo me apasiono explicando matemáticas, cuando veo ya es hora del recreo, les tengo que decir, muchachos ¿Sabes qué? mañana vemos español e intento al día siguiente ver esa materia. No quiero decir que no me importa español, pero sí que me apasiono en algunos temas o materias como matemáticas, pues son ejercicios, me llevo tiempo explicando de más e intento que todo quede bien, pero se descuidan otras (risas del maestro). (Entrevista Mtro. ED; 13/02/2014).

El maestro en su salón de clases tiene la oportunidad de trabajar lo que le parece importante, como dice ED a él se le hace corto el tiempo cuando trabaja matemáticas, pues es una materia que requiere más explicación. Decidir trabajar una materia con más dedicación es parte de la experiencia que posee el docente y esto también es producto del tiempo con el cual se cuenta para favorecer cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios.

Hasta aquí he visto y hablado de los tiempos cortos. Pero el maestro ED mencionó sobre el tiempo en días, esto se puede pensar en tiempos largos, cuando dice que llegando el miércoles, ya la semana se terminó. Esto es algo que muchos sujetos enfrentan como una paradoja, pues se ven limitados a hacer otras cosas con su grupo. ED entiende que en ocasiones cada maestro decide qué puede enseñar en su clase, sea esto como un gusto por la materia o por el tema, aquí el docente aplica su margen de acción, ya comenté que si bien los maestros se basan en un plan de estudios, en la realidad escolar se trabaja bajo una lógica contextualizada.

Los tiempos largos y cortos, son básicos en el proceso de enseñanza. Además que cotidianamente en las aulas se presenta la imprevisibilidad, con esto los tiempos se van acortando y limitando. Se vio que docentes y directivo necesitan tiempo para trabajar las peticiones administrativas, para ello son necesarios los momentos de esparcimiento donde los alumnos trabajen bajo la socialización con los otros compañeros y en compañía de ellos, sin que el maestro entre en dicha socialización.

El tiempo llega a ser un recurso que ocasiona tensión en el trabajo de los docentes y como vimos limita y/o favorece los procesos de aprendizaje. Hay transformaciones con este recurso. Como dice Rockwell (2013b) nunca antes el tiempo escolar se había fragmentado tanto, ocasionando en el trabajo de los maestros una desarticulación, para cubrir todas las propuestas oficiales y propias de la escuela.

Fullan y Hargreaves (2000 [1996]) comentan que en sus investigaciones de profesores de educación básica siempre ha salido a relucir el problema de la sobrecarga laboral, los autores dicen:

Los profesores y directores están peligrosamente sobrecargados. Más responsabilidades de “asistencia social”, más necesidad de dar explicaciones y de tratar con una amplia gama de capacidades y conductas en el aula son ahora parte de la tarea educativa. Además, los valores y el concepto tradicional de un aula-un maestro ya no se aplican al maestro de la escuela primaria moderna a causa de la explosión del conocimiento y de las exigencias curriculares que es sensato pedirle que cubra. (Fullan y Hargreaves 2000 [1996]): 29).

El trabajo de los maestros es un proceso complejo, ya que las exigencias sociales y políticas marcan las pautas que se deben seguir para lograr una calidad educativa, se ha visto que dentro de la realidad educativa suceden cosas diferentes donde los maestros actúan, construyen y toman decisiones que están guiadas por su conocimiento y su experiencia laboral.

6.- De otras estrategias individuales docentes

Se ha mencionado que el trabajo del maestro enfrenta complejidades y tensiones; bajo esto los docentes en la escuela conforman cotidianamente sus estrategias, permitiendo la construcción de su prestigio profesional. Los docentes de la escuela VIGUE trabajan en dos lógicas. La primera es el trabajo individual y la segunda el trabajo colectivo. Ellos comparten sus experiencias con sus compañeros, buscan sugerencias y el apoyo necesario para poder lograr los objetivos institucionales.

La organización del trabajo se hace de manera colectiva en el caso de los eventos sociales (convivio del día de las madres, día del niño, eventos culturales, ceremonia de egreso, etc.). En este capítulo intento mostrar las estrategias y formas de trabajar en el salón de clases. De aquí surgen las verdaderas acciones y decisiones que los maestros van tomando en el contexto áulico. Vi que los docentes construyen estrategias contextualizadas, donde media el sentido de educar, con lo que se nota el compromiso hacia el trabajo.

Los maestros de la escuela VIGUE han luchado para la construcción de su comunidad escolar, buscan constantemente el apoyo de todos los sujetos educativos y mantienen el firme compromiso en que la educación es un factor importante para el desarrollo de los alumnos. Aclaran que la escuela no es la que educa, pero sí la que forma a las futuras generaciones. En la comunidad de práctica encontré maestros con personalidades diversas, maestros con intereses diferentes y con métodos de enseñanza diferentes. Todos ellos comparten sus puntos de vista y hacen suya la escuela.

A continuación muestro algunas estrategias que los maestros desarrollan en el trabajo cotidiano individual del aula, estrategias que se han materializado en las prácticas bajo la experiencia escolar.

a) Lo lúdico es la forma para que aprendan mis niños

Una de las estrategias importantes en las clases es lo lúdico, esto permite que los alumnos se mantengan atentos a las peticiones de la maestra. Con este tipo de estrategia los alumnos se sienten motivados y desean ser partícipes del trabajo en el aula. Lo lúdico puede ser algo complejo de desarrollar, pero es una estrategia que permite la construcción de conocimientos de maestros y alumnos.

M: ASB: Me voy más por lo lúdico, retomo algo. Para las sumas y restas pues hago que jueguen a la tiendita, para la lectura pues les digo, "Vamos a ver quién lee mejor" y busco técnicas. Cuando yo estaba en la normal, estaban muy de moda las técnicas Freinet, a lo mejor sí con muchas modificaciones que uno hace y las adapto a los que me está pidiendo el plan de estudios y el programa. La lectura, la escritura, yo te digo ya que estoy en segundo, y ya muchos niños inician a redactar lo básico que son sus resúmenes. En matemáticas las sumas y restas, ahorita ya estoy logrando la multiplicación (con voz de asombro) con ellos, entonces sí son técnicas que permiten que los niños se vayan involucrando en su aprendizaje... intento hacer que lo vean como algo divertido y no tedioso y aburrido... lo lúdico es mi estrategia principal y me funciona muy bien. (Entrevista Mtra. ASB; 28/01/2014).

La maestra ASB en el trabajo con los alumnos muestra formas interesantes de dar sus clases, ella dice que hacer dinámicas y competencias de operaciones básicas permite que los alumnos no vean con aburrimiento las matemáticas. Durante las observaciones desarrolladas en sus clases logré identificar mucha participación en los alumnos, éstos pedían pasar a la materia de matemáticas para hacer uso de los materiales que tienen (dados, monedas de plástico, fichas que han recortado del libro de texto, etc.) Las competencias de sumas y restas son otra forma de hacer que la clase sea dinámica, los alumnos piden que se les pregunte, a pesar de que no ganan nada, les gusta poner a prueba su conocimiento.

Por otra parte también a los alumnos les gusta ayudar a sus compañeros: en una observación, vi cómo un niño que pasó a resolver una operación al pizarrón no logró hacerlo bien, de inmediato sus compañeros le explicaron dónde estaba el error. Con esta forma de realizar una clase, se muestra que no siempre las actividades son mecánicas y lineales.

En este mismo discurso se ve que los maestros no se niegan o resisten a trabajar y favorecer lo que en los planes y programas de estudio se propone, simplemente se hacen adaptaciones a las propuestas; aquí se menciona a la técnica Freinet, en tal caso esto se hace con el fin de hacer una clase menos lineal y sí más atractiva para los alumnos. Los docentes siempre seleccionan elementos de una propuesta, no siempre se puede aplicar al cien por ciento lo estipulado en los programas de estudio, como dice Romero (2013) se van construyendo prácticas donde se conjugan elementos de la tradición y otros inéditos que aparecen en el cotidiano de la escuela.

b) Mi didáctica a partir de la experiencia

Según Rockwell (2005 [1995]) la experiencia escolar es formativa tanto para alumnos como para maestros. Dicha experiencia deja huellas que van dando sentido a nuestro actuar en el mundo en que nos toca vivir y actuar. Para algunos maestros el cotidiano de la escuela deja huellas y dentro de esta experiencia los docentes se apropian de conocimientos y prácticas que más adelante constituirán su trabajo.

Por ejemplo, “el tiempo y el uso del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar. Existen reglas, más o menos flexibles según la escuela, que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación. Se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos” (Rockwell, 2005 [1995]: 19). Los maestros dentro de sus salones de clases buscan las formas de relacionarse con los alumnos. La relación entre docente y educandos es primordial; para tener éxito en el trabajo se necesita de la empatía y compromiso. Para algunos maestros la experiencia es la que permite el trabajo en aula:

En los diversos Consejos Técnicos, en las reuniones académicas que se hacen aquí en la escuela, y escuchar las experiencias con los demás compañeros, creo que esa es la mejor formación que tiene uno como docente, principalmente las experiencias de uno y, claro, escuchas a otros maestros hablar de sus experiencias. (Entrevista Mtro. ED; 13/02/14).

ED comenta que su experiencia y las pláticas que se hacen en las reuniones con sus compañeros son fundamentales para poder desarrollar su trabajo, conocer los puntos de vista y las vivencias de otros constituye la forma más importante en la que él puede intervenir en su clase. Es interesante cuando dice que si se le presenta una problemática ya sabe qué hacer, simplemente su experiencia en la escuela forma parte de un entramado de acciones y decisiones que ya han madurado por el tiempo.

El maestro se guía por las propuestas que sus compañeros hacen en las reuniones, aquí colectivamente se trabaja, para después implementar las estrategias en la particularidad de cada aula. Considero que el trabajo de los docentes requiere de lo individual en lo colectivo para poder construir sus propias propuestas y estrategias pedagógicas.

Al maestro le sorprende que los planes y programas de estudio propuestos por la nueva reforma, estén sugiriendo prácticas que él de alguna manera ya hace. Sólo que en este nuevo contexto se le cambia de nombre. No se preocupa por lo que trabaja, al final dice que en la escuela se hacen cosas que benefician a la comunidad.

c) Calidad, equidad e inclusión, pilares del trabajo

Intentando tomar en cuenta las sugerencias de los planes y programas de estudio, puedo ver que hay tres pilares que deben existir en el trabajo de los maestros. Hablamos de calidad, equidad e inclusión.

En el caso de los maestros de la escuela VIGUE encontré que las prácticas están ampliamente permeadas de la idea de inclusión y equidad, pues identifiqué acciones donde a los maestros les interesa que todos los niños tengan un lugar en la escuela, donde todos participen y sobre todo que sea de la mejor calidad. El compromiso de los maestros va más allá de entender los problemas de aprendizaje, en reuniones y pláticas encontré que los docentes se preocupan por la vida de los niños fuera de la escuela, y donde desafortunadamente no pueden intervenir:

Hay problemas en el contexto social e incluso la situación económica. Es que los padres... ya son familias desintegradas, tienen que trabajar ambos, ya no le ponen la atención necesaria a sus hijos, pues entonces los niños ya no te cumplen con tareas, no vienen comidos, vienen distraídos, su segunda mamá la televisión, y los padres utilizan la escuela como estancia. En ese sentido ya los niños no te dan los resultados, entonces, ya vemos que la cuestión económica, política, ya están ocasionando problemas y tú no puedes hacer nada allí. (Entrevista Mtro. FCO; 28/01/2014).

Intentar integrar a todos en la escuela es un trabajo complejo, como dice el maestro FCO, hay problemas en los que desafortunadamente uno como maestro no puede hacer mucho. Desde la trinchera de la escuela los maestros buscan que sea un lugar agradable para los educandos, pero para ello se necesita contar con recursos que en ocasiones no llegan a la escuela. Bajo la organización del trabajo colectivo los docentes buscan formas y estrategias que permitan incluir a todos.

El maestro ARO comenta que en su salón de clases intenta trabajar los tres pilares:

Son tres aspectos que trabajo, bueno que yo antes de la reforma siempre los he manejado, o los trato de manejar. En la calidad trato de dar lo mejor de mi para mis alumnos y que mi trabajo sea bueno. La inclusión, pues me ha tocado alumnos con algunas deficiencias físicas, sin embargo me tengo que preparar, me tengo que informar para poder trabajar con ese tipo de niños y en lo que es la equidad, para mi mis alumnos son importantes y trato de darles un trato igual, sin embargo ahorita con la reforma se está pidiendo que se haga más énfasis en eso, que nos dediquemos más a una escuela de calidad, a favorecerlo más. (Entrevista Mtro. ARO; 13/02/2014).

El maestro manifiesta que los tres pilares son fundamentales en su trabajo, por un lado dice que ya hacía uso de ellos, pero hoy la reforma los exige. Cuando se observa el trabajo en aula, los niños intentan apoyarse y compartir los materiales. El trabajo entre maestro y alumnos conjuga responsabilidad y descubrimiento, pues ambos están dispuestos a aprender de lo que se presente en el momento, el maestro apuesta a una educación que permita la construcción de una conciencia crítica y participativa de los alumnos.

El maestro incluye a todos, pregunta a cada uno su opinión:

Después de realizar una investigación (práctica) en el patio de la escuela, el maestro pide a los alumnos que compartan los hallazgos de su trabajo:

M: Me van a leer las actividades que se llevan a cabo en la escuela y que pueden poner en riesgo a los alumnos ¿Qué equipo quiere iniciar?

A: Un equipo grita, ¡¡Yo, Yo!!, bueno nosotros...

A: Escalera, medida de prevención...

M: No, así no, ya que no se entiende de lo que me estás hablando... di mejor, actividad, después la medida de prevención...

A: Nos tocó la parte del patio

Actividad: no correr en los patios

Medida de prevención: no correr en la hora del recreo.

M: Eso es muy importante, ya que si vamos corriendo y no nos fijamos podemos tirar a alguno de nuestros compañeros de primer año...

A: Podemos decir otras cosas maestro, es que en el patio de atrás vimos a una rata, eso creemos que es importante...

M: Si, es muy importante, pero más para nuestros compañeritos de primer año, pues ellos son muy curiosos y pueden agarrarla y los puede morder... ahora si, en su libro dice reflexionen y comparen...

Algunos alumnos con el maestro aún siguen comentando los accidentes que pueden ocasionar dentro del salón de clases. Por ejemplo, el maestro pone sus dedos en la puerta y les pregunta, ¿Qué pasa si un alumno llega y pone sus manos aquí y viene un viento muy fuerte y cierra la puerta?

A: Le machuca los dedos y puede que se los corte, por el peso de la puerta.
M: ¡Exacto! (Registro de clase "6° A" Mtro. ARO; 29/08/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

La clase está basada en los intereses de los alumnos, comparten sus puntos de vista con el maestro y éste sólo retroalimenta, se percibe que todos tienen una participación activa, pues implicó salir y hacer investigación en el patio. Cuando se organiza un trabajo en equipos se construyen conocimientos situados, según ARO por ello él siempre intenta trabajar bajo la idea de equipos, esto con la finalidad de favorecer los tres pilares.

Los pilares a los que hace referencia el maestro ARO permiten entender la lógica de trabajo que se implanta en la escuela VIGUE. El maestro ha construido una forma de favorecer los pilares de inclusión, equidad y calidad de manera pertinente a las necesidades de los alumnos y de la comunidad de práctica, aquí el docente valora el trabajo que construye individualmente dentro del salón de clases, simplemente en la práctica de los maestros se muestran acciones que dan sentido a la calidad, igualdad y a la inclusión.

La organización de la clase se basa en valores éticos, para el maestro ARO los pilares que comentó son fundamentales, vemos no sólo en su clase ese compromiso, también los traslada a la relación y trabajo conjunto con sus compañeros. Todos comparten y sugieren qué hacer para lograr mantener el prestigio de la institución.

7.- Discusión del capítulo

En este tercer capítulo analicé lo referente al trabajo individual del docente, partí de la idea que dentro de una comunidad de práctica cada sujeto necesita de la soledad para poder aplicar las sugerencias que en colectivo se construyen. En el caso de los maestros de la escuela VIGUE encontré que la individualidad de su trabajo permite la aplicación de ciertas estrategias que sus otros compañeros les comentaron. También entendimos que hacer las cosas en la soledad del salón de clases no es “negativo” para la escuela y para el docente, más bien esto permite el desarrollo de la reflexión, la imaginación, la creatividad y la certeza de lo que se hace y lo que se tiene que mejorar en las prácticas de cada maestro.

En la escuela VIGUE los maestros tienen un forma particular de planear y organizar las clases, esto tiene su origen en la experiencia profesional donde se han formado los docentes. Por ejemplo, cómo se fue constituyendo la escuela y ganando el prestigio institucional, esto es producto tanto del esfuerzo y dedicación que cada uno de los maestros aporta a su trabajo; las prácticas individuales dentro del salón de clases son producto de la cultura escolar que se ha gestado durante los dieciocho años de vida de la escuela.

Por otro lado es importante reconocer que los maestros dentro del salón de clases y frente a sus alumnos enfrenta complejidades y angustias, pues las exigencias son muchas. Aquí puedo retomar la idea del apresuramiento o inmediatez por cubrir todo el plan de trabajo; así mismo encontré que frente a los cambios curriculares los libros se han vuelto un lastre que los maestros enfrentan con complejidad, aquí es cuando los docentes emprenden un proceso de reflexión buscando alternativas para poder cubrir con dicha demanda.

El trabajo docente dentro del salón de clases permite la construcción de acciones contextualizadas donde se toman en cuenta las necesidades de los alumnos que se atienden en el grado asignado. El director acompaña a los maestros dándoles algún consejo para mejorar algo dentro del aula.

Hargreaves dice:

...cuando hablamos del individualismo, no nos referimos a algo simple, sino a un fenómeno social y cultural complejo, con muchos significados, que no tienen por qué ser negativos. Si queremos adquirir un conocimiento sofisticado, no estereotipado, de la forma en que trabajan los profesores con sus compañeros y de las ventajas e inconvenientes de esas distintas maneras de trabajar, es importante analizar con mayor detenimiento este concepto del individualismo del profesor y reconstruirlo en formas profesionalmente útiles. (2005: 197).

Centrar la mirada en el trabajo individual del maestro permite entender la lógica y formas con las cuales funciona la escuela. El individualismo del profesor necesita ser reconocido como un proceso natural necesario para desarrollar habilidades y competencias para la profesionalización del magisterio. La individualidad del docente es un proceso subjetivo donde entran en juego la experiencia personal y profesional. Apuesto, como dice Hargreaves, a ver la individualidad del trabajo docente como una forma útil para construir los puentes para la profesionalización de los maestros de educación primaria, como un momento en donde los maestros pueden innovar, crear y mejorar en su práctica educativa, un proceso en el cual pueden aplicar *de facto* sus estrategias y después reflexionar para mejorar lo que no funcionó. Lo individual es un paso más para mejorar el trabajo de la escuela y construir y mantener la comunidad de práctica.

En otras palabras el trabajo individual y el colectivo se interrelacionan, ya que uno es producto de lo otro. Se vio entonces en el recorrido del capítulo que los maestros a pesar de estar bajo un trabajo que está marcado por lineamientos y reformas, toman decisiones que permiten hacer cosas interesantes. Al final, como dice Heller (1977), los sujetos se apropian de los referentes necesarios para poder hacer su trabajo de una manera comprometida profesionalmente.

CAPÍTULO IV.

ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL: EXPERIENCIA, COMUNIDAD Y PRÁCTICAS ELEMENTOS ARTICULADORES DEL TRABAJO DOCENTE

En los capítulos anteriores se ha hablado del trabajo que los maestros desarrollan en la cotidianidad de la escuela y del aula. Encontré que el trabajo docente tiende a bifurcarse entre lo colectivo y lo individual; este hecho es natural del trabajo, pues durante las prácticas cotidianas en la escuela se hace uso de un proceso subjetivo donde entran en juego las valoraciones, los significados, la experiencia etc. Los maestros durante la vida cotidiana en la escuela se apropian de los elementos que constituyen el trabajo docente. En la investigación emprendida sobre la escuela primaria identifiqué acciones que han posibilitado a los maestros la construcción del prestigio institucional.

Encontré que el trabajo docente es un hecho complejo donde entran en juego procesos de organización que implican intersubjetividad, vi que los maestros necesitan de la socialización para lograr objetivos institucionales. Vemos que el trabajo en la escuela requiere de lo colectivo tanto como de lo individual, pues esto posibilita la construcción de alternativas y formas de trabajo particulares. Estas dos vertientes que componen el complejo trabajo de los maestros se observaron en la vida cotidiana escolar, encontré que los maestros socializan sus puntos de vista con sus compañeros logrando así objetivos compartidos que son necesarios para el prestigio profesional (personal) e institucional (colectivo).

Comprendí que las acciones colectivas de los maestros están acompañadas por un punto de vista individual, quiere decir que entra en juego la experiencia profesional de cada uno de los maestros, en la escuela se ponen en juego acciones, prácticas y reflexiones de las que los docentes se han apropiado durante su integración al trabajo escolar.

En las prácticas de los maestros observados, identifiqué que es necesario compartir y poner en acción sus propuestas individuales, también encontré que sus propuestas son construcciones que tienen una perspectiva social y comunitaria. Por ejemplo, los maestros de la escuela VIGUE tienden a organizar su trabajo por medio de la disciplina, quiere decir que comparten ciertas prácticas que les permite lograr un trabajo individual para concretar un objetivo compartido. Otra práctica que se vincula a lo individual en lo colectivo es el Consejo Técnico, los docentes de la escuela VIGUE encuentran en esta propuesta un momento donde se revitaliza el trabajo y sobre todo donde se posibilita el diálogo y la construcción de nuevas alternativas. La afectividad es otra forma con la cual trabajan los maestros, encuentran en esta acción un puente donde puede existir un vínculo entre maestro y alumnos, dando “la posibilidad de preguntar, de equivocarse, de trabajar de manera colaborativa, de participar, de disfrutar y aprender” (Fierro, Carbajal y Martínez, 2014: 39).

En este apartado entonces se parte de la idea que el trabajo docente implica una intersección entre lo colectivo y lo individual, hay prácticas y decisiones cotidianas de los maestros donde se visualiza la influencia de esta intersección, esto permite la construcción de una cultura escolar y por ende la posibilidad de ir conformando una comunidad de práctica, quiere decir, como un contexto organizativo capaz de ofrecer una experiencia acogedora en la que cada individuo es conocido, reconocido y tratado como miembro de la comunidad.

Por último, este capítulo está atravesado por un fundamento teórico de la vida cotidiana (Heller, 1977), comunidad de práctica (Wenger, 2001), cultura escolar (Julia, 1995, Viñao, 2006 y Galván 2011). Por ello, todo lo que se lea tiene un sentido interpretativo desde las posturas teóricas antes mencionadas. Quiere decir que no encasillo a la realidad en teorías, más bien estas perspectivas teóricas me permiten ver al objeto de estudio en su realidad y dar una explicación desde lo real y social.

1.- El Consejo Técnico: planeando para mejorar

Una de las actividades que se desarrollan en las escuelas de educación básica el viernes último de cada mes es el Consejo Técnico; para la Secretaría de Educación éste “representa una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discutan y acuerden en torno de los desafíos que les representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela” (Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, 2013: 5). Como bien se propone en los lineamientos, el directivo y su planta docente se deben de reunir para trabajar las problemáticas que se presentan en los salones y escuela, posibilitando la construcción y definición de acciones para lograr hacer frente a las problemáticas que presenten los alumnos en su aprendizaje.

La problemática que definieron los maestros de la escuela VIGUE para trabajar durante todo el ciclo escolar 2013-2014 fue centrada en el bajo rendimiento de los alumnos, debido a que durante los ciclos escolares pasados los alumnos no han manifestado los avances que se esperarían. Por ello, los docentes se propusieron que el objetivo sería que los alumnos obtengan mejores resultados y que el aprendizaje obtenido durante el mes sea significativo. La organización y el esfuerzo colectivo se emprendió y los profesores han usado el Consejo Técnico como el medio idóneo para poder compartir sus “atinos” y “desatinos”. Por ejemplo el maestro de sexto grado, grupo “A” comenta:

M. ARO: Bueno yo ando trabajando, con este libro (lo enseña a los maestros) ustedes ya lo conocen, lo trabajamos hace ya un tiempcito, aquí vienen algunas actividades de intertextualidad, vocabulario, lectura, estructura de la oración, secuencias; y con lo que se refiere a la producción de texto, me estoy apoyando en éste (muestra otro libro de la Colección del maestro normalista) igual aquí trae diferentes estrategias, para que el niño inicie a escribir. Y bueno también este otro librito (lo busca y lo muestra a los compañeros) se llama “Leer y escribir en la escuela” (de la Colección del maestro normalista) apenas lo estoy iniciando a leer, llevo ya una parte, inclusive nos puede servir a todos para trabajar. Igual a lo que se refiere a lectura estoy implementando algunos juegos.

Director: (interviene) ¿No has soltado esos verdad?

M. ARO: No (muestra las copias), ya tiene un ratito que los trabajo; ya también lo conocemos, aquí trae cosas muy interesantes y divertidas e igual con matemáticas trabajamos por medio de ficheros, les manejo acertijos matemáticos. Igual y no sé si podemos hacer unos (les dice a los maestros).

Director: Claro, ya sabes...

M. ARO. ¿Están de acuerdo todos?

Ms: Si...

M. ARO: Bueno, pues saquen todos una hojita de su cuaderno... (Mtro. ARO en Consejo Técnico, 27/09/2014).

El maestro ARO dentro del Consejo Técnico muestra los materiales que está trabajando para poder construir alternativas en su práctica cotidiana con los alumnos. Se está preparando por medio de la lectura propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por otros materiales que su experiencia docente le ha permitido recopilar. Les dice a sus compañeros que pueden trabajar los materiales, ya que son de utilidad para lo que están planeando hacer como proyecto de comunidad.

El director está enterado de las actividades y dinámicas que los maestros emplean con sus alumnos, cuando le dice al maestro ARO “¿No has soltado esos, verdad?” se percibe que sabe lo que cada maestro trabaja, de esta manera el director también aprueba dicho trabajo. Lo que les presenta ARO a sus compañeros son sus formas, estrategias e iniciativas de trabajo, las comparte, por si algún compañero gusta implementarlas con sus alumnos. Los otros escuchan y comentan lo que el profesor hace.

Vi que el maestro ARO no se queda en el simple discurso, sino que su sugerencia va a la práctica, pide consentimiento de los maestros y del directivo para poder trabajar con ellos algunos ejercicios de habilidad matemática y lectura, con la finalidad de que los compañeros vean y den alguna sugerencia de dicho método; todos participan, pero al final ninguno da alguna propuesta para mejorar el trabajo.

Con la propuesta de ARO vemos que los maestros pueden organizar su trabajo de manera creativa, donde los alumnos tengan la posibilidad de trabajar otras formas no mecánicas. El maestro comparte esto con sus compañeros, ya que es una buena forma de mejorar las habilidades de los educandos que se encuentran en la escuela. Por otro lado el Consejo Técnico es la alternativa para que los maestros se desahoguen y den a conocer su preocupación por los bajos resultados de sus alumnos. La maestra de cuarto grado (grupo “A”) lo manifiesta de la siguiente manera:

M. NM: En operaciones básicas estamos muy abajo, tres punto ocho, eso no es posible les dije, e igual hice lo que la maestra ASB, me enojé con ellos y les dije no va ha haber fútbol mientras no trabajen, ¡y eso que estamos trabajando operaciones básicas todos los días!; de hecho se las pongo de una manera diferente, las anoto en el pizarrón de manera horizontal y ellos las tienen que acomodar de manera que puedan ubicar unidad, decenas, centenas, etc. y sea correcto. (Mtra. NM en Consejo Técnico 27/09/2013).

La maestra NM a la hora de participar hace alusión a su preocupación, ya que sus alumnos no están trabajando como ella esperaba, a pesar de que ha implementado estrategias de trabajo no logra que refuercen los conocimientos en matemáticas, esto según ella se debe a que el receso vacacional provoca dispersión de los alumnos y poco compromiso de los padres de familia. Se molesta mucho, pues su trabajo desarrollado en el pasado ciclo escolar se perdió, en pocas palabras no sabe qué hacer:

M. NM: Entonces sí fue frustrante esa situación, y te preguntas entonces ¿Qué estoy haciendo? Si diario estamos trabajando esa situación, les llevo un registro minucioso de cómo andan y salen así, entonces digo, ¿Qué hago? ¿Sigo trabajando las operaciones o los dejo descansar un rato? Porque a lo mejor de estar diario, diario, diario (hace con su mano un movimiento de imposición) les provoca resistencia. (Mtra. NM en Consejo Técnico 27/09/2013).

La palabra “frustrante” manifiesta el compromiso y responsabilidad de la maestra, pues ella se siente comprometida con la formación de los alumnos, también muestra que el trabajo del maestro no siempre tendrá consenso con los intereses de los alumnos, pues en ocasiones éstos sólo ven a la escuela como el medio de socialización con sus compañeros, dejando de lado otras cuestiones que pueden

aprender. La maestra se pregunta ¿Qué hacer? Esperando que sus compañeros le den algunas alternativas; al final el director le propone que analice bien el asunto y que vea si lo que está enseñando es un aprendizaje significativo para el alumno, del mismo modo le da ánimos a la maestra para que no deje de trabajar. La docente da a conocer su estrategia para lograr el interés de los alumnos:

M. NM: Como nos dijeron en la plática de derechos, en lugar de castigar voy a condicionar, ¿Quieres salir a jugar fútbol a la hora del recreo? Tienes que sacarme mejores calificaciones. En lugar de castigarlos, porque decían allá en la plática cuando nosotros castigamos, decimos no vas a hacer esto, pues más lo hacen. Ayer todavía me decían, 'ay maestra, pero me esforcé, tuve un cuatro' y les dije, oyes pero tú eres de los que sacaba nueve, entonces le pregunté ¿Crees que con un cuatro está bien? Ahora voy a cambiar de estrategia, ¿Quieres salir a jugar fútbol?... Pues quiero buenas calificaciones. (Mtra. NM en Consejo Técnico 27/09/2013).

La iniciativa de la maestra es radical, sabe que los alumnos cederán a la condición, pues jugar fútbol con sus compañeros es uno de los momentos más importantes del día para ellos. La maestra atiende a la sugerencia que les dio un especialista en derechos del niño, dice ella que no va castigar, pero sí va a condicionar, pues busca resultados desde una nueva forma de nombrar al castigo. La maestra busca que los alumnos no sean tan conformistas, un cuatro no es para sentirse orgulloso, entonces intenta constituir una nueva forma de que los alumnos sean más conscientes de su propia formación. Vemos que la maestra se basa en las propuestas que en los cursos de actualización ha recibido. En todo caso NM manifiesta preocupación e interés por cómo trabajará las necesidades de los alumnos. Se pregunta si será prudente dejar descansar a los alumnos, ya que percibe que puede ser que los esté fastidiando mucho.

El otro maestro de cuarto grado (grupo "A") tiene una visión de su grupo más esperanzadora:

M. JR: Siento que el grupo va de menos a más, así inició el año pasado, entonces, no me sorprende lo que ayer sacaron en el examen de operaciones básicas, que de hecho tuvieron un promedio de tres punto siete. Si lo vemos fríamente estaríamos diciendo que están muy mal, pero como ya les dije conozco el grupo, así empezaron el año pasado, pero van avanzando con el tiempo y van agarrando

la cuadratura al círculo. Por ese lado no me espanto del promedio, ya los conozco y sé que lo van a lograr. (Mtro. JR en Consejo Técnico 27/09/2013).

El maestro JR en su exposición manifiesta experiencia y ánimos, él sabe que los alumnos al iniciar el ciclo escolar siempre sacan bajas calificaciones, pero conforme el tiempo escolar transcurre los alumnos van adquiriendo mejores habilidades y por ende mejores notas. Ve a su grupo con iniciativa y compromiso, y confía en que va a lograr los objetivos que se propuso.

Veo que los maestros usan al Consejo Técnico como un espacio para poder comentar y trabajar sugerencias que pueden ser de utilidad en la organización individual y colectiva del trabajo. Para los docentes trabajar desde el diálogo permite la construcción de posibilidades y herramientas para actuar dentro del aula. Los maestros buscan el reconocimiento de los otros profesores para tener consenso y poder aplicar de manera fiable las estrategias de trabajo. Los acuerdos se toman en grupo y se trabaja bajo la idea de beneficiar a los alumnos.

El director trabaja con los profesores, les da consejos , sugiere y escucha, todos comparten sus experiencias, unos más que otros, pero todos atentos a los relatos del trabajo construido en el aula. La maestra de segundo grado, comenta cómo pretende trabajar en el ciclo escolar:

M. ASB: La próxima semana voy a echar a andar el diario grupal, que ese ya lo he trabajado y también da muy buenos resultados, los alumnos se pelean por escribirlo mejor, porque no lleve faltas de ortografía, por presentar bien sus trabajos... Estoy llevando a cabo lo que son descripciones, los textos libres, el diccionario que es algo que nos maneja nuestro programa, pues aquí aprenden a buscar las palabras. También se va a echar a andar el buzón grupal, donde se anoten las sugerencias al trabajo o las faltas que pasen en la clase, eso es válido, también llevo a cabo lo que es el cuaderno rotativo, que es muy bueno, pues el cuaderno rotativo, lo va trabajando cada niño por día, los alumnos se van peleando por trabajar en él, es una forma de motivarlos, porque ahí ellos se esmeran por trabajar... (Mtra. ASB en Consejo Técnico 27/09/2014).

ASB platica las actividades que está desarrollando y desarrollará para trabajar con sus alumnos, es ilustrativo cómo habla con mucho entusiasmo, lo dice feliz y comparte las alternativas que permiten que los alumnos vayan creando. Por ejemplo, el diario se hace con la finalidad de que los alumnos aprendan a describir los hechos del día, se motivan para poder redactar y hacerlo con buena letra; la maestra nunca sanciona si está mal escrito y mal redactado, lo que busca es que los alumnos se vayan quitando el miedo de escribir, esto se los dice a sus compañeros, para que vean que no siempre se trabajará con la perfección y que es necesario motivar a los alumnos para que trabajen con gusto.

Los maestros ven al Consejo Técnico como el lugar y momento idóneo para compartir y construir alternativas educativas. Por un lado el consejo, es una propuesta que se hizo desde la SEP y necesariamente está regido por una política educativa que exige continuidad y concreción. Por el otro lado los maestros en ese tiempo se comprometen y socializan con la intención de usar ese espacio para mejorar su trabajo y reconstruir un proyecto de escuela pertinente a las necesidades de los alumnos y de la comunidad.

Lo dicho hasta aquí muestra la amalgama entre el trabajo individual y colectivo de los docentes, que permite nuevas formas y estrategias que necesariamente tienen significado para los sujetos que conforman la comunidad de práctica. Los docentes dentro del entramado institucional y las presiones institucionales trabajan y van valorando lo que pueden hacer y/o dejar de hacer para cumplir con las exigencias. Por ejemplo, los maestros de la escuela VIGUE al realizar el primer Consejo Técnico acordaron que se haría una evaluación cada mes,²¹ con la finalidad de identificar las debilidades que tiene cada alumno en particular y cada grupo en general.

²¹ Este tema se trabajó en el capítulo dos en el apartado El jueves último de cada mes, evaluación entre pares, aquí se hace un recorrido por la iniciativa que los docentes de la escuela VIGUE tomaron para poder evaluar su trabajo y los conocimientos, avances y retrocesos de todos los alumnos, tanto en matemáticas y como en lectura.

El Consejo Técnico es el espacio donde los maestros comparten y proponen estrategias de trabajo que beneficien a la escuela, vimos que los docentes hacen un uso particular del consejo, pues en lugar de buscar culpables de los problemas que se presentan cotidianamente en los salones, comparten sus formas de trabajo individuales para discutirlos y proponerlos en el colectivo.

2.- La afectividad para el trabajo en el aula

Otro de los elementos que se identificaron en las prácticas de los maestros de la escuela VIGUE es la forma en que se trata a los alumnos, vi que todos los maestros consideran necesario atender a los alumnos de una manera afectiva para que éstos respondan a la demandas y exigencias La afectividad por parte de los maestros es una forma de poder identificarse con los educandos, además de que la afectividad es un saber de los maestros que se ha construido y transmitido entre el colectivo. Parto de la idea de que es importante:

Reconocer los afectos de distinto signo, que expresamos de diversas maneras hacia nuestros alumnos, puede ser la puerta de entrada de un largo camino reflexivo sobre la propia práctica, acompañado de otros colegas... (Fierro, Carbajal y Martínez, 2014: 42).

Como dicen las autoras los docentes, a partir del afecto que muestran a sus alumnos, ven una puerta o puente que les permite la construcción de su trabajo y sobre todo logran que los alumnos se motiven para continuar en su proceso formativo. La afectividad con los alumnos es una forma básica en que los maestros se basan para trabajar.

La afectividad se va construyendo con el paso del tiempo, es un proceso complejo, más aún en el aula, pues los maestros se sienten cohibidos para poder demostrar sus sentimientos por los alumnos, debido a los lineamientos de convivencia que hoy se encuentran en la escuela. Se piensa que si el maestro abraza a un alumno, lo está seduciendo, dando así paso a un proceso complejo de hostigamiento hacia el magisterio. Según las nuevas reglas del juego, los maestros se deben mantener

neutros en la escuela, únicamente deben enseñar lo que se dice en los planes de estudio, sin la necesidad de interesarse en las características familiares y personales del alumno. Aquí entra en juego un proceso complejo y contradictorio, pues mientras la reforma exige favorecer la convivencia con los otros sujetos educativos, la misma reforma implícitamente orilla al maestro a obviar y no favorecer la convivencia.

Cualquier muestra de afectividad hacia los alumnos será puesta en duda y por ende a posible juicio social y hasta penal. Los maestros bajo esta lógica viven con miedo para poder ayudar a los alumnos. Van construyendo sus propias estrategias para lograr hacer sentir a los alumnos que los quieren y que son parte de una sociedad donde vale la pena vivir. Los maestros en sus prácticas cotidianas muestran afectividad. Por ejemplo, cuando les dicen a los niños “Hijo”, “Amor ahorita te atiendo”, “¿Cómo andas en tu casa?”, “Ya no hagas eso, pues si le digo a tu papá te va a regañar y eso no me gusta”, etc. Frases como éstas se escucharon en las clases observadas, los maestros se preocupan por cómo andan los alumnos emocionalmente, cuáles son sus problemas y cómo poder evitar los regaños. Los maestros cuando sienten afecto por sus alumnos, les dicen hijos, les reconocen sus trabajos y avances, o les hacen saber sus errores de una manera que no les afecte emocionalmente. Las bromas y comentarios de motivación son elementos que dan sentido a la relación afectiva que alumnos y profesores desarrollan en el contexto del aula.

Para entender cómo los maestros trabajan la afectividad y comprensión dentro de sus salones, leamos un fragmento de la clase del profesor de cuarto grado. El tema que abordaban ese día era la moda:

M: ¿Qué otro tema se puede trabajar por medio de la moda?

A: Las marcas de ropa.

M: ¡Seguro!, ¿a poco la marca de ropa que yo uso, la usas tú o alguno de tus compañeros? recuerden que deben de ser cosas que en una población pueden tener coincidencia y ser medido.

A: ¿Los peinados?

M: ¿Los peinados? (muestra una cara dudosa) ¿Cómo sería?. Por ejemplo, las que usan chongo, cola de caballo, las que lo usan suelto, los que usan pelo corto; ¡muy bien!, pregunta a los otros alumnos, ¿Están de acuerdo con el tema de los peinados, se puede sacar la moda?

A: Sí, se puede.

Otro A: ¿También se puede sacar moda con el color de la ropa maestro?

M: Esa sí suena mejor, (y dice) vamos a sacar la moda de ese tema.

Inicia a anotar en el pizarrón. Y a preguntar los colores de las playeras que usan los alumnos en ese momento.

Playera de color:

Blanca: IIIII IIIII III

Azul: IIII

Roja: II La playera que está de moda es la de color blanco.

Rosa: I

Anaranjado: II

Café: I

Negra: I

El maestro se sienta en uno de los lados del escritorio e inicia a preguntar sobre qué otro producto se le puede sacar moda.

M: (Dice), se han dado cuenta de que la señora de la cooperativa siempre trae tacos. .

As: Sí, y bien ricos maestro.

M: ok, creen que de ahí podamos sacar la moda.

As: Sí, porque elegimos de que tipo de taco queremos.

M: Anotemos qué tipos de tacos son los que trae.

El maestro se levanta del escritorio y va al pizarrón, e inicia a escribir lo que le dicen los alumnos.

Tacos de:

Chicharrón: I

Rollo (taco de jamón con una capa de huevo): IIIII III

Pechuga: IIIII III

Mole: I

Salchicha: I

Tacos dorados: III

Huevo: I

Sincronizadas: III

M: Ya vieron, podemos sacar la moda de muchas cosas.

A: Sí, también podemos sacar la moda de los equipos de fútbol.

M: Exactamente, podemos sacar quien le va al pumas y quiénes los del uniforme de color desabrido, ¿cómo se llama?, ah ¡sí! el América.

A: Cállese maestro, no insulte.

M: (Se ríe), ya vieron que podemos sacar la moda de mucha información (Registro de clase, "4° A", Mtro. ED; 08/05/2013 [ciclo escolar 2012-2013])

El profesor en su clase da el tema de la moda relacionando datos de la vida cotidiana. Por ejemplo, la forma de vestir, la comida o los meses del año. De manera clara y dinámica desarrolla el interés de los niños para la construcción de una base de datos; los maestros en sus clases retoman ejemplos de la vida cotidiana, pues es importante enseñar desde el contextos donde los alumnos se ubican y viven, aquí se pretende desarrollar un aprendizaje situado.

Se puede leer que el maestro ve el tema de la moda de una manera particular, por un lado no pide que le definan qué es la moda, sino que parte de la idea de que deben contabilizar y anotar antes de entender qué cosa es la moda, los alumnos aportan sus puntos de vista, el maestro los ayuda a comprender qué es a lo que se le puede sacar moda y cómo se hace. Los alumnos aportan cosas desde lo que saben y tienen en la vida cotidiana. Participan sin miedo a recibir un no o un estás “mal”, el maestro reconoce que es necesario primero indagar qué saben los alumnos para de ahí poder iniciar a trabajar. Vemos que hay empatía entre el maestro y los alumnos, pues a lo que el maestro pregunta, los alumnos responden emocionadamente. Por ejemplo, cuando el maestro pregunta sobre los tacos que la señora de la cooperativa hace, todos los alumnos comentaron sobre lo rico que los hace, nada que ver con lo que el maestro estaba preguntando, pero no reprendió el comentario, sino que continuó la dinámica con la pregunta ¿cuál? es el que a cada alumno le gusta, de ahí pasó a anotar en el pizarrón los ejemplos para poder dar a conocer el tema de la moda.

El maestro también se relaciona de manera afectiva con sus alumnos, por medio de las bromas, por ejemplo cuando dice:

M: Exactamente, podemos sacar quién le va al pumas y quiénes los del uniforme de color desabrido, ¿cómo se llama?, ah, ¡sí! el América.

A: Cállese maestro, no insulte. (Registro de clase, “4º A”, Mtro. ED; 08/05/2013 [ciclo escolar 2012-2013])

Hay broma y burla pero no de manera negativa, sino como medio de aprendizaje y apertura. La práctica del maestro se sustenta en rituales que él mismo ha construido a lo largo de su trayectoria profesional, pues la visualiza como detonante de aprendizajes significativos para el alumnado. El maestro con la experiencia, ha logrado identificar que los alumnos aprenden más con ejemplos que se presentan en su vida cotidiana, y sobre todo que una clase puede ayudar a que el alumno socialice, sin el miedo de que se pierdan los objetivos definidos en el plan de trabajo.

El maestro se presenta espontáneo y los alumnos entienden que no necesariamente sus respuestas serán mal recibidas, todos participan y cada uno tiene el reconocimiento que merece. Entonces, afectividad y empatía son elementos que los maestros de la escuela VIGUE desarrollan en su trabajo cotidiano, pues de ello depende que los alumnos se sientan bien y con ganas de trabajar.

Por otro lado, hay maestros que poseen otras formas de trabajar con los alumnos que también contribuyen a un desarrollo del aprendizaje, maestros con carácter fuerte, es otra vía de enseñar. Pues los alumnos entienden que el que les grite y les llame por su nombre o les pida la tarea todos los días no quiere decir que no los quiere. Cada maestro tiene una forma personal de tratar a los alumnos, ello es importante, pues los educandos aprenden a trabajar con sus maestros bajo las condiciones que se presentan. Veamos un caso en el grado de tercero:

Los alumnos están centrados en sus libretas haciendo una actividad, están copiando del libro de español una lectura. De repente se escuchan muchos murmullos en el salón.

M: Castañeda a ver enséñeme lo que lleva.

A: No sé lo que tenemos que hacer.

M: Apenas estás preguntando, si ya tiene un buen que están trabajando (voz de regaño).

M: una persona ya está por terminar, espero a 10 personas y pongo más trabajo.

Está revisando el trabajo de unos de los alumnos.

M: A ver niños, si están copiando del libro tal cual, no debe haber faltas de ortografía.

En ese momento entra al salón el maestro JR, y le hace entrega de unos papeles a la maestra, y le dice “me avisas cuando llegue el director”

M: ¡ah!, ¿por qué yo, crees que yo estoy de portera o qué?

M: Cheila, revisa tu trabajo, ¿Ésta es una buena letra? Revisa tu texto, por favor. Los alumnos continúan copiando la lectura de libro de español.

M: ¡Daiana! ...

A: Aquí estoy maestra...

M: Ahí estás, pero platicando, ponte a trabajar...

M: (la maestra revisa la libreta de un alumno y le dice algunas observaciones) revisa tu apunte. No entiendo lo que escribes...

A: Pero yo ya terminé...

M: Revisando otra libreta, le dice a otra alumna, fantástico lleva acento, creatividad con “V”.

M: ¿Qué es eso? Así no se escribe, las letras van en el cuadro y el tache, ya pasaron por preescolar, primer grado y aún no saben ubicar y escribir...

M: A todas las personas que no estén haciendo buena letra les voy a dejar tarea extra de caligrafía para que mejoren...

A: maestra ¿A qué hora va a calificar la tarea?

M: Yo ya estoy calificando tarea... (Registro clase de “3º A”, Mtra. ALX; [ciclo escolar 2013-2014])

Como se logra ver, la maestra ALX tiene una forma más seria y formal de tratar a los alumnos, ellos ya están acostumbrados a trabajar bajo sus exigencias, saben que sus trabajos no pasarán hasta que ella no vea una falta de ortografía y le guste la letra. La forma en que la maestra nombra a sus alumnos es interesante, pues no los llama por su nombre sino por su apellido, esto hace que los alumnos se sientan más controlados, ya que para nombrar a un alumno por su apellido implica más seriedad, rigor y formalidad. La maestra posee un carácter fuerte, ella lo reconoce, en una reunión:

Ellos [los alumnos] saben que yo tengo un carácter muy explosivo, y él [alumno Ángel Jael] quiere que le hable tranquilo, que le diga ¡hijo trabaja!; a mi no me gusta eso, yo no soy así, ni con mi hijo soy así... [el director y los otros maestros hacen comentarios en forma de broma] hasta mi hijo se desespera, yo le digo que tiene que estar a la primera; yo soy muy exigente con él [su hijo] entonces Ángel Jael quiere que yo sea cariñosa, y le digo yo no soy así, y se enoja cuando le digo que me traiga su cuaderno o que tiene que hacer algo o mejorar algo. Y él ya entonces ya me encontró mi lado débil, pues sabe que cuando me responde, yo me enojo. ‘Me dice no me grite’. Entonces le digo que voy a mandar a traer a su papá para que vea cómo me grita. Entonces en esta semana, ya encontré que no me debo de enojar y tampoco dejar ganar por él, sería malo que en el primer bimestre me deje ganar por él. Ahora ya encontré qué hacer, prácticamente lo

ignoro, veo que se empieza a enojar y cuando ve que yo no lo tomo en cuenta, y ya el solito va y me entrega su trabajo... (Mtra. ALX en Consejo Técnico, 27/09/2013).

La maestra da a conocer que su forma de tratar a los alumnos es más alejada de la afectividad, no muestra sentimientos de ternura y comprensión hacia los alumnos, su práctica se limita a pedir que los trabajos se hagan bien y sólo una vez, pues si no lo hacen serán regañados y el trabajo tiene que ser mejorado. En esta forma de tratar a los alumnos vemos a una maestra que hace su trabajo desde lo que es la escuela exige, como a ella le exigen, se preocupa de que los alumnos aprendan y la forma es por medio de las llamadas de atención. En el registro de la clase se puede ver que los alumnos trabajan bajo las demandas de la maestra, la exigencias son un medio de formación que deben de aprender, trabajo sin faltas de ortografía y buena letra son formas de exigir que se haga un trabajo de calidad.

En determinados momentos de la clase la maestra muestra relajación y dialoga con los alumnos en forma de broma “M: ¡Diana!... A: Aquí estoy maestra...M: Ahí estás, pero platicando, ponte a trabajar...” (registro clase de “3° A”, Mtra. A. [ciclo escolar 2013-2014]). En este fragmento los alumnos tienen sus punto de encuentro con los otros compañeros, la maestra se limita a decir que se ponga a trabajar y le hace un comentario donde se muestra un tono de broma cuando dice “sí estás, pero platicando”, la maestra sabe que no puede reprender a cada rato a los alumnos, si platican con sus otros compañeros es válido, pero si un alumno le grita y pone en cuestión su autoridad, la maestra aplicará todo su carácter como lo ha hecho con el alumno Ángel Jael.

La maestra ALX es otro ejemplo donde se muestra la relación afectiva que se entabla con los educandos, su forma de nombrar a los alumnos y su forma de “ignorarlos” implica un proceso de formación, pues piensa que los alumnos no deben ser tratados siempre con complacencia, pues a la larga se les hace daño. Su empatía con los alumnos gira en torno a la forma de trabajo, las exigencias y forma de hablar (casi gritando) son parte de su carácter, “los alumnos saben que

su maestra los quiere”, pues sí se preocupa por la mala ortografía y la letra que hacen es porque son importantes para ella, así como lo hacen sus padres en casa.

El trabajo del maestro está enmarcado en muchas prácticas, una de ellas es la relación afectiva que se va tejiendo entre alumnos, al final cada maestro trata a su grupo como siente que necesita ser tratado. Hay grupos que llegan muy antipáticos y el maestro emprende un trabajo para socializar y conocer a los sujetos, por otro lado hay grupos que llegan con muchas ganas de trabajar y el maestro debe de continuar con ello, para que continúe con esas ganas. La empatía y afectividad son pilares que los maestros de la escuela VIGUE muestran cotidianamente en sus salones de clases, el director también es precursor de ello.

Los maestros hacen uso de la afectividad como medio para poder lograr motivar a los alumnos, también en todas las clases observadas se percibe que los maestros necesitan de la afectividad de sus alumnos para sentirse bien y que puedan comprometerse. El avance en los aprendizajes del alumno es un factor importante para que los docentes puedan continuar en el proyecto educativo, pues los consideran sus logros y esto se debe al apoyo y compromiso con el cual actúan. El trabajo de los maestros con los alumnos son logros que se comparten y se vuelven logros de la comunidad:

Construir comunidad: el salón de clases es el reto. El maestro convoca al grupo a pensar en ellos como una colectividad que puede hacerse corresponsable del bienestar del otro-distinto. Esto implica pasar de un grupo desorganizado, anónimo, en coexistencia, a una pequeña comunidad de personas capaces de aprender y reflexionar juntas, de tomar decisiones colectivas y emprender acciones a favor de unos y otros. (Fierro, Carbajal y Martínez, 2014: 52).

El trabajo de los maestros sea colectivo o individual está marcado por los objetivos que la escuela tiene con los alumnos, el compromiso que los docentes adquieren les permite realizar acciones y tomar decisiones que van más allá de los planes y programas de estudio; vemos que los docentes se preocupan de que los alumnos sean buenos ciudadanos y que adquieran los conocimientos necesarios para

enfrentar un mundo complejo e incierto. La comunidad donde los docentes desarrollan su trabajo está definida por las prácticas colectivas que se concatenan con las individuales, son las prácticas las que permiten seguir manteniendo un proyecto educativo coherente con las necesidades de los alumnos, la afectividad es un saber que se comparte entre los maestros, pues el avance y respuesta del trabajo de los alumnos se vincula al trato que se le da el maestro a cada alumno.

3.- El trabajo organizado: eventos sociales

Como he dicho la escuela es el lugar en donde trabaja el docente, éste se organiza con sus compañeros para lograr la construcción de acciones que permitan el mantenimiento y prestigio de la institución. Esto se observó cuando los maestros en gran parte de la jornada escolar se dedican a otras actividades y no necesariamente a la enseñanza de los educandos.

Los maestros de la escuela VIGUE constituyen formas de organización colectiva que les ayuda a definir las acciones para hacer escuela y ganar prestigio con los otros sujetos educativos, en particular los padres de familia. Aquí entra en juego la colectividad entre los docentes, ya que necesitan estar en sintonía para la construcción de saberes, costumbres y usos que serán necesarios para la escuela. Siguiendo a Aguilar:

A partir del peso que en los hechos tiene el trabajo extraenseñanza, éste se ha convertido en las escuelas primarias en un vehículo de intereses laborales, sindicales y personales. El trabajo extraenseñanza para los maestros es una realidad contundente. En la cotidianidad escolar representa una dimensión en la que ellos producen, entran en contacto y se apropian de usos, saberes y costumbres necesarios para sobrevivir en su oficio. (2005 [1995]: 124).

Lo que dice la autora permite comprender que las actividades que los maestros desarrollan en el contexto de la escuela sean o no de índole académico, son necesarias para la construcción profesional y personal de los docentes. Por ejemplo, entendí que organizar eventos sociales, cívicos y culturales son

importantes para que el maestro aprenda y se apropie de las formas de trabajar dentro de la institución, esto le permite sobrevivir en la escuela.

También es claro que el trabajo extra, permite que el maestro construya el contacto con los otros sujetos educativos, pues se necesita de la ayuda de éstos para hacer escuela y mantenerla vigente en la comunidad. En otras palabras es necesario decir que el trabajo del profesor es netamente social, pues está en interacción con los alumnos, padres de familia, autoridades y colegas (Rockwell, 1985).

El trabajo del maestro se bifurca entre lo que oficialmente se propone con lo que interior de la escuela se acuerda, las actividades que los docentes hacen están cargadas de un conocimiento netamente subjetivo, donde la experiencia y lo vivido cobran fuerza para la constitución del trabajo docente.

La práctica del maestro está cargada de significados que se han construido a lo largo de la historia de la educación, las prácticas cobran más importancia y sentido para la definición de la actividad docente cuando se construyen bajo la influencia colectiva. Los maestros van construyendo sus saberes en el contexto áulico y de su experiencia escolar social; si bien los saberes docentes se definen en la acción individual también requieren de la influencia colectiva.

La experiencia laboral del maestro se constituye cotidianamente dentro de las aulas escolares y en la relación con los otros maestros, para ello se tiene que transcurrir algunos años dentro del magisterio; retomando a Waller (1967): "Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de este ambiente" (en Rockwell, 1985: 21). Así, ser maestro es un proceso complejo de adaptación a la realidad y contexto de la escuela, aquí el sujeto se apropia de los elementos necesarios para lograr sobrevivir a la realidad escolar. En este caso la apropiación del trabajo colectivo lo encontramos en la escuela VIGUE, ya que los maestros

que entran a la institución aprenden a trabajar bajo la idea de compartir y socializar lo aprendido en la individualidad del salón de clases.

Durante las observaciones que hice en el mes de abril y mayo se vio que los profesores se organizaron para realizar un trabajo colectivo, pues tenían en puerta el evento del día del niño y unos días después el evento de las madres.

Hay que recordar que el treinta de abril en México se festeja el día del niño, es necesidad de la escuela considerar dicha fecha, pues es el lugar donde están mucho tiempo los niños. Una de las maestras, unos días antes, tenía una reunión con los padres de familia para la organización de la festividad, esta reunión fue recurrente en todos los grupos:

M. ASB: Para no tener problemas, de que luego andan diciendo, que la maestra tiene sus consentidas y les da todo, mejor decidí que no quiero a ninguna mamá, sólo van a venir a dejar sus cosas y a sus hijos, y se retiran a su casa. También veo una pérdida de tiempo que se queden afuera de la entrada a esperar, mejor vayan a hacer sus cosas y ya más tarde regresan por sus hijos, ¿sí?, esto lo decidí para no tener problemas y que se pongan a hablar después mamás; agradezco a las mamás que se acercaron a ofrecer su ayuda, pero yo me las arreglo sola ese día con sus hijos, porque además si vienen, los niños aprovechan para hacer más desastre y gritan más. (Registro de Junta con padres de familia, Mtra. ABS; 24/04/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

Como se puede leer en el fragmento de la observación, el evento del día del niño, no sólo exige la organización con los maestros sino también con los padres de familia. Este evento necesita del compromiso y trabajo del maestro y el apoyo económico de los padres. La docente hace saber a los padres de familia que es indispensable su colaboración económica, pero también su distanciamiento es importante, aquí no sólo debe de organizar el evento, sino también se construye una barrera para no meterse en problemas de habladurías y chismes que se pueden crear por parte de las madres de familia. Al mismo tiempo la maestra dice:

M. ASB: No es posible que algunas mamás aún no hayan pagado lo que se acordó hace quince días, es necesario que pasen a pagar, pues no nos queremos ver mala onda al decirle a sus niños tú no entras porque no pagaste; entonces mamás

evitemos esos eventos que son traumáticos para nuestros niños. (Registro de junta con padres de familia, Mtra. ASB; 24/04/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

Los maestros en el trabajo cotidiano de la escuela negocian con los padres de familia, pues son ellos quienes apoyan o no en las actividades que van surgiendo. Los maestros además de enseñar español, matemáticas, historia, etcétera, realizan actividades que son necesarias para la construcción del prestigio de la escuela, de igual manera éste es el trabajo extraenseñanza que les permite integrarse a la comunidad de práctica, Aguilar comenta que: “El trabajo de los maestros en las escuelas se compone de la tarea de enseñanza, así como de un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela” (2005 [1995]: 121).

El trabajo del docente no sólo se limita a la enseñanza, sino que está permeado de múltiples actividades que dan sentido al trabajo, los maestros de educación primaria no están obligados a saber cómo se organiza el evento del día del niño, pero sí saben que el ganar simpatía con los alumnos e incluso con los padres de familia exige organizar el festival cada año.

Otra de las actividades que absorbe tiempo a los docentes es la festividad del día de las madres. En una de las visitas un día antes del evento, los maestros interrumpían sus clases, para hacer los ensayos de los bailables que se presentarían. Además de que cada profesor ese día tenía una comisión, que debía de administrar en contrapartida de sus actividades áulicas. Al estar observando la clase de cuarto grado, se desarrolló la siguiente escena:

Durante la observación de una clase de cuarto grado; entró al salón el maestro de segundo grado, en sus manos traía unas hojas de foamy y otros materiales, el maestro ED le preguntó

M. ED: ¿Eso es para los distintivos del día de las madres?

M. FCO: Sí y son para mañana a primera hora (pues el evento sería el 9 de mayo). Mientras los profesores están viendo el molde del distintivo y el color de los materiales a usar, los alumnos están iniciando a hacer escándalo, comentarios sobre el día de las madres y el bailable no se hicieron esperar. Dos niños se paran

de su lugar y se van al baño. (Registro de clase "4° A" Mtro. ED; 8/05/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

La organización de eventos como el día de las madres es muy importante y requiere de una organización colectiva, pero también individual, esto tiene un fin, y es la de ganar la simpatía de las madres, además de su apoyo durante todo el ciclo escolar, apoyo que va desde el aspecto económico, pasando por la presencia de las madres en algún evento social-cívico. Todos los días las madres de familia asisten a la escuela, pero hay eventos donde es importante ratificar ese compromiso, por ello es necesario organizar el evento del Diez de Mayo: la relación entre comunidad y escuela es necesario ratificarla, pues los padres de familia mientras más son tomados en cuenta, aportan su ayuda a la institución.

Uno de los objetivos de la escuela es formar ciudadanos, los docentes tienen que hacer en ciertos momentos a un lado el trabajo de enseñanza, para centrar su atención en otras actividades. Estas actividades son válidas y reconocidas por padres de familia, autoridades e incluso por la propia Secretaría de Educación.

Para algunos maestros estos eventos son una sobrecarga de trabajo, ya que tienen que dividir su tiempo entre la enseñanza y la organización de los eventos, una maestra lo trabaja así:

La maestra da la indicación que salgan al patio para el ensayo, mientras se queda platicando conmigo, me dice:

M: "perdón maestro por lo poco que trabajamos el día de hoy, pero tú sabes que en estas fechas se descuida todo para poder cubrir con los eventos, yo ya estoy muy cansada, pero pues ya mero salimos, pues ahorita vamos a ensayar, te invito para que nos veas". (Registro de ensayo día de las madres, "1° A" Mtra. ASB 08/05/2013 [ciclo escolar 2012-2013]).

En esta escena aparece la preocupación de la maestra por intentar cubrir todos los elementos de la organización del trabajo colectivo e individual, tiene que dar clase, mientras reparte invitaciones y organiza la salida al ensayo para el evento. La preocupación se encuentra en la manera de cómo poder cubrir lo planeado en las actividades de enseñanza y la administración de las actividades para el evento.

Aquí la maestra muestra estrés pues tiene que estar en el ensayo y en el trabajo de enseñanza, estando presente como observador la maestra se siente obligada a justificar dichas dinámicas y también su preocupación por no poder concluir el trabajo con sus alumnos.

Mientras otros maestros de la escuela ensayan sin la mayor preocupación, la maestra ASB muestra su preocupación y hasta su disgusto por la desvinculación de su trabajo en el salón con las actividades del convivio, pero la maestra sabe que estos eventos son necesarios para la escuela y para los sujetos que en ella se encuentran.

En determinadas fechas los docentes de educación primaria tienen que hacer un corte del trabajo de enseñanza, para poder cubrir las otras actividades no estipuladas por los planes y programas de estudio. Durante el trabajo cotidiano el maestro enfrenta complejidades y sobrecarga de actividades, la organización de eventos exige de los maestros tiempo extra para conseguir lo necesario para el éxito de los eventos, como vimos el trabajo extraenseñanza permite la construcción del lazo social entre escuela y comunidad. Pero que son de gran significado para la construcción material y social de la escuela (Aguilar, 2005 [1995]: 133).

El trabajo de los maestros permite la construcción material y simbólica de la escuela, los docentes de la escuela VIGUE esperan que a partir del reconocimiento de las madres y del niño, puedan conseguir apoyo para continuar con el proyecto educativo. La organización de los eventos permite que los maestros refuercen lazos sociales dentro de la escuela y por ende esto va constituyéndose como parte de la cultura escolar. La colectividad del trabajo de los maestros de la escuela VIGUE permite entender que hay un compromiso compartido y que el trabajo necesariamente requiere reflexión individual como en colectivo para ir trazando la ruta por donde tiene que ir o continuar la escuela.

4.- Discusión del capítulo

Pensado que el trabajo docente requiere de una parte organizativa individual y otra colectiva, identifiqué que esta dicotomía no se excluye ni repele, sino que se necesita una de la otra para que tenga sentido el trabajo docente. En este capítulo retomé algunas acciones de los maestros que permiten ver la articulación de lo colectivo en lo individual.

Los maestros construyen comunidad con la organización colectiva, pues ponen en juego los conocimientos, saberes, usos y costumbres propios del trabajo docente, y comparten lo que saben. En el capítulo se muestra que los maestros se organizan de manera colectiva para lograr algunos fines individuales que favorecen a toda la comunidad. Por ejemplo, en todas las clases se vio que para los maestros es importante mantener una relación afectiva con sus alumnos, esto es parte del saber construido por todos los maestros, tratar a los alumnos bien y escucharlos es necesario, de ello depende el éxito de la enseñanza. Los maestros de la escuela VIGUE construyen el puente afectivo, a pesar de la diversidad de formas de ser maestro, éstos tienen presente que el trato emocional con los alumnos es importante para obtener buenos resultados. La escuela es un lugar constructora de subjetividades y la relación entre maestro y alumnos necesariamente es articuladora del proyecto de cada escuela. Cuidar dicha relación es uno de los principales compromisos mutuos que se observa en el trabajo de los maestros de la escuela VIGUE.

Otra de las actividades o eventos más importantes que la escuela organiza cada año es la referida al Diez de Mayo, aquí los maestros trabajan conjuntamente para planear lo que se hará, se reparten las comisiones y construyen un horario para poder salir a ensayar los bailables que se presentarán. El objetivo es ganar la simpatía y apoyo de las madres de familia, pues sin éste simplemente la escuela no podría sobrevivir. De igual manera aquí se refrenda el compromiso de la

escuela hacia los sujetos que la integran, con esto se construye el prestigio institucional. Como vemos lograr el prestigio de la escuela se basa principalmente en la organización colectiva y el trabajo cotidiano de los docentes.

Es claro que hay una correlación entre lo colectivo y lo individual y esto se observó en el trabajo cotidiano de los maestros de la escuela primaria VIGUE, pues es necesario tener el apoyo de la comunidad para realizar las cosas, también se entendió que la soledad que los maestros viven en sus salones de clases está cargada de alternativas y prácticas que se han construido en conjunto. La experiencia de los maestros ha posibilitado la construcción y mantenimiento de su escuela, han trabajado desde una cultura de la colectividad y la crítica, donde se respetan los puntos de vista y los acuerdos tomados. Aquí es donde se entrelaza y tiene sentido la organización colectiva e individual y la construcción material y social de la escuela.

V. DISCUSIÓN GENERAL DE LA TESIS

Hablar de conclusiones se me hace algo pretencioso, pues sabemos que un tema de investigación nunca se agota, más bien se entiende que es el primer paso para poder realizar mucha más indagación con la finalidad de construir un conocimiento más profundo sobre el objeto de estudio. Por ende este apartado lo denominé discusión, pues parece pertinente dejar reflexiones abiertas para futuras investigaciones.

Comprender el trabajo docente y su organización colectiva e individual en la escuela primaria me obliga a mirar a los maestros como sujetos en sintonía con la cultura escolar que han constituido desde el inicio de la escuela, también es necesario entender el contexto y la historia de la comunidad donde se ubica la escuela. Todo esto es importante para poder reconstruir la lógica y proceso por el cual se basan las prácticas de los docentes.

La vida cotidiana es importante, pues aquí se identifican las acciones que los sujetos van produciendo y reproduciendo para la construcción y formación de los ciudadanos que más tarde serán parte de una sociedad. Entender el entramado vivido en la escuela es de suma importancia, pues aquí se gestan las acciones y prácticas más significativas que dan sentido a la comunidad donde se integran los maestros.

Sin embargo, también dentro de la vida cotidiana escolar y en el trabajo de los maestros se encuentran diferencias, que desde la postura de este trabajo son necesarias comprender para encontrar el sentido de lo que para los maestros es la escuela. Para lograrlo apliqué el “dejarse sorprender”, pues dentro de la complejidad del trabajo docente se encontraron formas organizativas que permiten construir y hacer escuela. Como se vio en el recorrido de la tesis, se encontró que los docentes tienden a tener como referencia una organización que se imbrica entre la colectivización y al mismo tiempo la individualidad.

Los docentes en la realidad y contexto local de la escuela definen acciones para mejorar la forma de enseñar y para mantener el prestigio profesional e institucional. Esto se ve como acciones concretas que cada comunidad va conformando como punto de partida para hacer su trabajo.

Las acciones y decisiones que los docentes desarrollan de manera particular en el contexto local con el fin de construir escuela lo defino en este trabajo como márgenes de acción, ya que son construcciones desde la realidad de la escuela; aquí entra en juego la experiencia y conocimiento de cada docente para trabajar con el entramado local, social y cultural. Las acciones que se vieron en el recorrido de la tesis me permitieron entender que los maestros constantemente están construyendo márgenes que les permiten hacer cosas mediando entre lo que se pide que se trabaje oficialmente y lo que se presenta al interior de la escuela.

Por otra parte, mirar a la escuela desde una perspectiva sociocultural, ha permitido comprender que el trabajo docente es complejo y al mismo tiempo multifacético, pues atiende un sinnúmero de cosas que se presentan en el cotidiano escolar. Las acciones y formas de trabajo que constituyen la práctica docente son referentes que se han sedimentado en la cultura de la escuela. El trabajo docente visto desde una perspectiva sociocultural me permite afirmar que éste se reinventa constantemente, ya que está influenciado por lo cotidiano, por la cultura y los sedimentos históricos en los cuales han incursionado el magisterio y la educación. Por ende se vislumbra que los docentes de la escuela VIGUE han construido prácticas locales que han permitido la formación de saberes organizativos para la escuela, además de valores que se producen en relación entre el trabajo colectivo e individual, todo ello centrado en la comunidad de práctica.

a) De lo colectivo a lo individual y viceversa

Es necesario entender que los maestros en el contexto de la escuela se guían por una organización general mínima para poder cubrir con las demandas que vienen desde la Secretaría de Educación Pública (SEP); así, al interior de la escuela, maestros y autoridad organizan el trabajo con énfasis en las necesidades y condiciones con las cuales cuentan. En esta investigación se habló sobre la forma en que los maestros trabajan, se entendió que hay una bifurcación entre lo colectivo y lo individual, donde ciertas prácticas se amalgaman construyendo significados para la comunidad.

Lo individual es entendido como un proceso complejo, donde el maestro pone en práctica saberes, valores, usos y costumbres sobre el grado que atiende, aquí también los docentes aplican algunas estrategias que les fueron sugeridas por el colectivo docente o algún compañero. Se apuesta a ver el trabajo individual como el espacio propicio donde se construyen formas personales de trabajo, como dice Hargreaves (2005) la individualidad exige la construcción de la imaginación y la creatividad del docente, pues durante este proceso se ponen en práctica sugerencias que permiten la construcción de la innovación educativa. En las clases observadas, identifiqué que los docentes tienen un interés para que sus alumnos aprendan conocimientos significativos y para la vida, entonces sus acciones siempre están enfocadas a tratar a los educandos con afectividad y reconocimiento, pero también con exigencia y responsabilidad por lo que se hace dentro del salón de clases.

Por otra parte, el trabajo colectivo entre maestros es básico, pues de aquí se conforman las acciones que se desarrollan dentro del salón de clases. Por ejemplo, el prestigio institucional es importante para los docentes, pues de esto depende que la escuela en su turno vespertino siga funcionando. Los maestros en el colectivo y con el trabajo colegiado trazan las metas para cumplir con las demandas oficiales (siempre por la SEP y por la reforma educativa) y las

demandas de la comunidad, en ocasiones las acciones son construcciones subjetivas que tienen un interés por contribuir al aprendizaje de los alumnos, más que por cumplir con el papeleo administrativo, consecuencia del seguimiento de los programas de las reformas educativas actuales.

De la misma manera en la escuela pasan cosas que escapan a la acción del docente, pues son cosas y eventos que se dan en el momento, para ello es importante entender que los maestros toman decisiones *de facto* que les permiten vivir la trama escolar, por ello estos sujetos emprenden decisiones y prácticas que son construcciones que tienen una perspectiva tanto individual como colectiva. Aquí no se puede dejar de fuera la correlación entre una y otra, pues esto es lo que posibilita la construcción de compromisos compartidos, donde todos tienen conocimiento sobre todo de lo que acontece dentro de la escuela.

Ver la organización del trabajo de los maestros bajo las dos vertientes antes mencionadas, permite entender que dicho trabajo es más complejo de lo que se puede imaginar. Esto es porque la escuela está dotada de subjetividad y los maestros antes que ser máquinas son particulares que atienden las necesidades de los alumnos, intentan que estos obtengan una educación de verdadera calidad. Dentro del proceso subjetivo también encontré que los maestros viven día a día experiencias que les van dotando de aprendizajes, pues como dicen “nunca un grupo es el mismo” así sea el mismo grado que atiende el maestro por cinco años consecutivos. Los alumnos que le son asignados año con año no son los mismos, pues cada sujeto viene con una historia personal y familiar que entra al salón de clases, lo que posibilita o limita el aprendizaje, lo que trae como consecuencia que el maestro evalúe y actúe bajo esta diversidad de diferencias culturales, psíquicas, familiares, etc. El docente bajo este referente trabaja y por ende organiza su práctica individual y colectiva.

b) Las transformaciones

Realizar una investigación desde una perspectiva etnográfica permite varios cambios, y desde un punto de vista, uno de esos cambios se da principalmente en la postura de quien investiga. Como afirma Rockwell (2009) después de observar la realidad de una comunidad nunca se emerge siendo el mismo, pues al adentrarse a una realidad compleja suceden cosas y se entablan relaciones que permiten la construcción y socialización de los sujetos. La transformación del observador se basa principalmente en la forma de ver el objeto de estudio. Por ejemplo, en esta investigación se partió de un supuesto en relación al trabajo docente y el impacto del tiempo escolar. Al observar esta realidad encontré que el tiempo escolar es parte constitutiva del trabajo pero que de cierta manera los docentes no encuentran gran problema al trabajar con tiempos menos restringidos, más bien los docentes se adaptan y adaptan sus prácticas a los requerimientos y exigencias de los planes, programas y reformas. Aquí surgió el objeto de estudio, sobre el trabajo colectivo e individual de los maestros, pues para ellos es importante poder lograr un trabajo de calidad para mantener el prestigio de la institución. Identificar esto fue un proceso complejo, pues se fue construyendo dicho objeto a partir de la observación de la vida cotidiana escolar.

Otra de las transformaciones que se presentó fue entender que en el turno vespertino en las escuelas primarias se hacen cosas muy interesantes y que los maestros se comprometen para lograr los objetivos escolares y el prestigio de la institución independientemente del turno en que trabajen. Esto lo digo, pues antes de entrar a la escuela tenía la idea preconcebida de que en el turno vespertino no pasaba nada interesante. Encontré en cambio un sinfín de posibilidades, donde los docentes buscan, construyen, reconstruyen y se apropian de saberes, aprendizajes y conocimientos que son importantes para el trabajo docente y para la construcción social de la escuela.

Investigar el trabajo de los maestros es muy importante, pues aquí hay elementos que permiten entender la complejidad de la práctica educativa. También se abre la posibilidad de crear propuestas didácticas para los maestros.

Finalizo diciendo que lo colectivo e individual dentro del trabajo docente se imbrica, pues no se sabe dónde pueden iniciar los límites de uno frente al otro, comprender que estos dos entramados están íntimamente correlacionados y por ende permite a los docentes hacer cosas, crear prácticas y tomar decisiones que dan sentido la existencia de la escuela. Los docentes buscan alternativas que posibilitan la construcción de otras formas de trabajo, eso se vio en la escuela VIGUE, para ello es necesario que:

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboraron los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. (Gómez y Corenstein, 2013: 44-45).

Si bien las autoras citadas hablan de las alternativas que se gestan en la forma de hacer educación, aquí se puede ver que los maestros dentro de la escuela buscan y construyen alternativas que están cargadas por un sentido institucional, pero también con un fin más instituyente, esto permite afirmar que el trabajo de los maestros no dependa al cien por ciento de lo que se propone rigurosamente desde la Secretaría de Educación Pública,²² más bien dentro de la realidad cotidiana de la escuela los docentes construyen alternativas y posibilidades que les permiten realizar prácticas locales que benefician a la comunidad.

²² Las propuestas de la SEP son básicamente en cuestiones curriculares (sobrecarga) y en la organización de un trabajo administrativo que resta tiempo y espacio al maestro para poder centrar su trabajo a la enseñanza de los educandos y sobre todo contextualizando el aprendizaje de éstos, para esto se puede revisar los artículos de Rockwell (2013 a y b) en ellos la autora muestra estas exigencias y cómo las vive el maestro cotidianamente dentro de la escuela y en su aula.

Los maestros de la escuela VIGUE han definido prácticas que les han permitido la consolidación de una comunidad, esto también es importante para la constitución y sedimentación de la cultura escolar que se va gestando diariamente dentro de la escuela.

En definitiva los docentes reconfiguran constantemente la forma de trabajo, esto con la finalidad de mantener el prestigio de la escuela y con ello mantener a la escuela misma y educar en un sentido amplio.

c) Algunas ideas finales

En la tesis trabajé algunos elementos que forman parte de la escuela y que dan sentido a la práctica de los maestros, aquí quiero rescatar algunos, considerando que han sido importantes para la construcción de la comunidad, por ejemplo, el trabajo que el directivo hace cotidianamente en la escuela es fundamental para el mantenimiento tanto de la institución como de la planta docente, pues el directivo crea un ambiente de trabajo que permite que los docentes se sientan apoyados y respetados. Las opiniones de los docentes en relación al trabajo del directivo permite entender que éste más que mandar e imponer, coordina el trabajo y da sugerencias frente a las problemáticas que los maestros enfrentan dentro de la escuela y del salón de clases.

El director forma parte de la comunidad de práctica, sus acciones están encaminadas a mantener una escuela y sobre todo el prestigio de ésta. Vi que el equipo de trabajo está definido por su historia de iniciación en la docencia. El director se hizo directivo en el camino, pues él al igual que los otros docentes se iniciaban. Por ello el proyecto que emprendieron hace dieciocho años ha cobrado importancia, pues fueron un grupo que fue construyendo comunidad en el camino.

En la escuela VIGUE el director y su papel son importantes, los maestros lo ven más que como autoridad como compañero, pues les permite hacer en su salón proyectos de enseñanza que favorezcan a los alumnos. Hay una preocupación por los alumnos y por sus aprendizajes. Según el director, los maestros hacen sentir a los alumnos importantes para que adquieran la confianza de continuar sus estudios. Trabajan con la afectividad como medio de aprendizaje, tanto para los alumnos como entre ellos mismos, esto es productos del trato que el directivo a logrado impregnar en su práctica de trabajo.

Otro de los elementos que cobra importancia en el trabajo de los maestros de la escuela VIGUE y que me gustaría rescatar es el papel que tiene el Consejo Técnico en su forma de trabajo, en este caso, observé que el espacio de Consejo pasa a ser fundamental para la organización de los maestros, en este espacio discuten, comparten, deciden y redefinen sus proyectos de enseñanza, pues como ellos mismos lo dijeron muchas veces “lo importante es que los alumnos egresen con los conocimientos necesarios”. El trabajo de los maestros está marcado por un fin, el cual es formar a los sujetos con un sentido de responsabilidad e interés por la escuela. El trabajo en el Consejo Técnico permite comprender que los maestros se preocupan porque los alumnos egresen con las habilidades necesarias para hacer frente a las exigencias sociales.

También dentro del Consejo Técnico percibí un conocimiento colectivo sobre cada alumno, pues al momento de que un maestro exponía su punto de vista de algún alumno en particular, todos opinaban y tenían información sobre los problemas que aquejan a ese alumno, puede decirse que los maestros de la escuela VIGUE platican de sus problemas, los comparten y juntos intentan dar solución o alguna sugerencia para poder trabajar. Los maestros le dan sentido al Consejo Técnico, pues en el discuten y comparten, con el objetivo de mantener tanto la matrícula escolar como el prestigio institucional.

Por lo mismo, puedo decir que los maestros de la escuela VIGUE han construido una forma de trabajo que ha marcado su vida profesional y por ello muy difícil sería el poder irse de la escuela, aquí entonces entra otro elemento necesario que es importante comentar. La permanencia de los maestros en la escuela. Dicha permanencia está definida por dos vertientes, la primera de ellas es que al estar definida una planta docente, la escuela consigue un prestigio, pues sus maestros tienen continuidad con el trabajo y con los grupos que atienden. Esta continuidad es importante para la escuela, ya que los padres de familia viendo que los docentes se mantiene dentro de la institución mandarían a sus hijos a estudiar ahí.

La segunda vertiente de la permanencia es la de lograr consolidar los fines e intereses de un proyecto, para los maestros de la escuela VIGUE es importante que su proyecto se mantenga y que la escuela pueda sobrevivir a los cambios sociales a los que se enfrenta dentro del lugar donde se ubica. Esto es determinante para los maestros, pues sienten el proyecto como suyo. También aquí entra en juego la posibilidad de encontrar consenso con los otros, se va adquiriendo un compromiso compartido. La trayectoria profesional de cada maestro se define por la participación y el trabajo que desarrolla en comunidad y en la individualización de su hacer.

Estos elementos que he comentado, son importantes, pues la escuela VIGUE está constituida por un entramado complejo, donde entra en juego la historia de los sujetos y de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Citlali (2005). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela, pp.120-144. En. Rockwell, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL. No. 41.
- Bertely Busquets, María (2013 [2002]). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Carvajal Juárez, Alicia Lily (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros; un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis No. 18. México: DIE-CINVESTAV.
- Cazden, Courtney (1991). La conversación entre iguales, pp. 135-165. En C. Cazden (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cuevas Cajiga, Yasmín. (2011). La pedagógica por competencias y la reforma integral de la educación básica primaria 2009: Las contradicciones del plan y programa de estudio, pp. 185-213. En. Navarro Gallegos. César (2011) (Coord.). *El secuestro de la educación: El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: UPN-La jornada ediciones.
- Delamont, Sara, (1984). Que comience la batalla: estrategias para la clase, pp. 127-158. En. Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Colombia: Cincel-Kapelusz.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO-Dower, Colección: educación y cultura para el nuevo milenio.
- Díaz de Rada, Ángel (2010). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?, pp. 24-48. En. Díaz de Rada, Ángel (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. España: Trotta.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina (2001). El docente en las reformas educativas: Sujetos o ejecutores de proyectos ajenos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 25, enero-abril. España: OEI. Pp .17-41.
- Esteve, José Manuel. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente, pp. 18-69. En Tenti Fanfani, Emilio (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina-México: Siglo XXI.
- Esquivel Marin, Sigifredo (2011). Michel Foucault educador (Creación, educación y pensamiento), pp. 117-169. En. De Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel (2011). *Pensar con Foucault: Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: IISUE-UAZ. Colección educación: Debates e Imaginario Social.
- Ezpeleta, Justa (2009). Los problemas de la educación básica en México. La ACE como política central. Foro la política educativa en México: Balance de medio término, DIE-CINVESTAV, 26 y 27 de Octubre de 2009.
- Fasce, Jorge (2008). Los quehaceres, pp. 75-110. En. *Directores y direcciones... de escuela*. Argentina: Miño y Dávila.
- Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (Comp.)(2013). *Saberes y prácticas escolares*. Argentina: FLACSO-Homosapiens.

- Fierro, Cecilia, Carbajal, Patricia y Regina Martínez-Parente (2014). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM. Colección somosmaestras.
- Fierro, Cecilia, Fortoul, Berta y Rosas, Lesvia. (2005). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós, colección maestros y enseñanza.
- Fortoul, Bertha (2006). Prólogo. En. Perales Ponce, Ruth C. (2006) (Coord.). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós educador.
- Foucault, Michel (1985). Poder y estrategia, p. 85. En. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. España: Alianza.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2000 [1996]). *La escuela que queremos; los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP-Amorrortu.
- Galván Mora, Lucila (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativos al salón de clase. Un estudio etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV.
- Galván Mora, Lucila (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente: La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. España: Octaedro, Colección Repensar la Educación, núm. 27.
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *Lareforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. España: Morata.
- González Jiménez, Concepción (2007) *El significado de la evaluación docente para los profesores de educación primaria*. Tesis de maestría en desarrollo México: UPN-Ajusco.
- Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, Martha (2013) (Coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: UNAM-FFyL. Colección seminarios.
- Hargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Heller, Agnes(1985). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Jackson, Philip (1998 [1991]). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jiménez Flores, María Elena (2006) *Procesos de formación en la práctica docente del profesor de Educación Básica*. Tesis de maestría para la docencia en educación media superior. México: UNAM.
- Julia, Dominique. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González, (1995)(Coords). *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. México: UNAM-CESU.
- Kaplan, Carina V. (2012). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Argentina: Aique educación.
- Kaplan, Carina V. (2007 [1997]). *La inteligencia escolarizada: Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Argentina: Miño y Dávila.
- Lira López, Liliana (2012). *Prácticas docentes en contextos de reforma educativa: Competencias para la convivencia tácticas y métodos*. México: Red de Posgrado en educación-COECYTJAL.

- Marcelo García, Carlos (Coord.)(2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. España: OCTAEDRO.
- Medina Melgarejo, Patricia (1994). Ser maestra, permanecer en la escuela. Las estrategias de acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagogía, pp. 389-435. En. Rueda Beltrán, Mario, Delgado Ballesteros, Gabriela y Jacobo, Zardel (1994) (Coords.). *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM-CISE.
- Menéndez Martínez, Rosalía (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: UPN.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés editores.
- Mercado Ruth y Luna, María Eugenia (2013). *Saber enseñar: Un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Ediciones SM-CINVESTAV. Colección somos maestros.
- Mercado, Ruth. (2012). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Mercado Ruth y Rockwell, Elsie (2003 [1986]). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México-DIE-CINVESTAV.
- Mercado, Laura (2004). Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública, pp. 97-137. En. Piña Osorio, Juan Manuel (Coord.). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU, Pensamiento Universitario Núm. 98, tercera época.
- Miranda López, Francisco (2012). El futuro de la educación básica notas preliminares, pp. 79-90. En. Guevara Niebla, Gilberto (2012) (Coord.). *México 2012: La reforma educativa*. México: Cal y arena.
- Nava Gatica, Alberto (2014). Una carrera contra el reloj: Los márgenes de acción de los profesores de educación primaria frente a la fragmentación del tiempo escolar. *II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*. Argentina, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Nava Gatica, Alberto (2010). *Identidad del maestro normalista: Construcción y reconstrucción*. Tesis de licenciatura. México: UPN-Ajusco.
- Nicastro, Sandra (2008). Los roles directivos y la variable de la historia institucional, pp. 111-141. En. *Directores y direcciones... de escuela*. Argentina: Miño y Dávila.
- Paradise Loring, Ruth (1997). *Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. México: DIE-CINVESTAV.
- Paquay, Léopold, et al. (Coords.) (2012). *La formación profesional del maestros, estrategias y competencias*. México: FCE.
- Perales Ponce, Ruth C. (2006) (Coord.). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós educador.
- Reséndiz García, Ramón R. (2008 [2001]). Biografía: Proceso y nudos teórico-metodológicos, pp. 135-168. En. Tarrés, María Luisa (2008 [2001]) (Coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa-FLACSO-COLMEX.

- Rivas, Axel (2013). *Educación hoy en el Conurbano bonaerense*. Argentina: Aique educación.
- Rivera Ferreiro, Lucía (2005). El programa escuelas de calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa, pp. 97-136. En: Navarro Gallegos, Cesar (Coord.) (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha: política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: Miguel Ángel Porrúa-UPN.
- Rockwell, Elsie. (2013a). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa, pp. 77-110. En: Ramírez Raymundo, Rodolfo (Coord.) (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la república e Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, Elsie (2013b). "El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas", pp. 437-473. En. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa – Universidad Autónoma de Nuevo León. México: UNAM.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina-Paidós.
- Rockwell, Elsie. (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares, pp. 275-306. En: Jociles M. Y Franzó A. (2008). *¿Es la escuela el problema?*. España: Trota.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. México: SEP-El caballito.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. Ponencia presentada en reunión Clacso, Sao Paulo Brasil, Junio 1983.
- Romero, Nancy (2013). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria, pp. 117-151. En: Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (Comp.) (2013). *Saberes y prácticas escolares*. Argentina: FLACSO-Homosapiens.
- Sánchez Serrano, Rolando (2008 [2001]). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados, pp. 97-130. En: Tarrés, María Luisa (2008 [2001]) (Coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa-FLACSO-COLMEX.
- Sandoval Flores, Etelvina (2013). Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa, pp. 281-410. En: Saucedo Ramos, Claudia; Guzmán Gómez, Carlota; Sandoval Flores, Etelvina y Galaz Fontes, Jesús F. (Coordinadores). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES. Colección estados del conocimiento.
- Sandoval Flores, Etelvina (2004). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN- Plaza y Valdés.

- Sandoval Flores, Etelvina (1997). Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos. Tesis. No. 3. México: DIE-CINVESTAV.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica (Preescolar-Primaria-Secundaria)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica (Preescolar-Primaria-Secundaria)*. México: SEP.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Argentina: UNESCO-IIPE.
- Tenti, Emilio y Steinberg, Cora (2011). *Los maestros mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Torres, Jorjo (2009). *La desmotivación del profesorado*. España: Morata.
- Viñao Frago, Antonio (2006). *Sistemas educativos, cultura escolar y reforma*. España: Morata.
- Viñao Frago, Antonio (2006). El éxito de las reformas educativas: Condicionantes, límites, posibilidades, pp. 43-60. En. Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata.
- Volkind, Guillermo (2008). Proyecto de educativo: relato de una construcción compartida, pp. 41-58. En. En. *Directores y direcciones... de escuela*. Argentina: Miño y Dávila.
- Waller, Willard (1967). ¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?, pp. 21-22. En. Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. México: SEP-El caballito.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

ANEXO 1. ARCHIVO DEL PROYECTO

El archivo del proyecto se integró principalmente con los registros de observaciones ampliados, entrevistas y pláticas informales. Para el caso de los registros de clases y Consejos Técnicos lo hice con observación directa y con grabaciones de audio, además que utilicé el video como herramientas para poder captar el discurso y algunos gestos y sutilezas que no lograba captar en los registros de campo.

Los registros de observación fueron trabajados desde una perspectiva selectiva donde en ocasiones dejaba de lado algunos datos que consideraba que no eran necesarios que estuvieran dentro del registro. Por ende la extensión de dichos trabajos es variado, algunos son muy cortos, de una a cinco cuartillas, otros son más extensos de entre quince a veinte cuartillas; cabe aclarar que en los registros ampliados no se trabaja todo, pues el ojo del observador en ocasiones se centra en algunas cosas y descuida otras, esto no es arbitrario, más bien es la óptica con la que se ve el fenómeno social y educativo. Mucha información que no está en los registros se encuentra dentro de los cuadernos de taquigrafía que usé en el trabajo de campo (5 libretas trabajadas por sus dos caras) y en el diario de campo, en este último registré mis reflexiones y opiniones que iban surgiendo durante algún hecho que se presentaba en la escuela o clase, esto lo hice de manera que no se confundiera entre lo que se observaba y lo que eran mis puntos de vista.

Las entrevistas fueron un elemento necesario para poder sustentar lo observado, a todos los maestros y directivo les hice una entrevista. En otras ocasiones era necesario aclarar algunas ideas que surgían y los profesores muy amablemente accedían a platicar conmigo, muchas de esas pláticas informales fueron grabadas, en otras ocasiones al terminar la charla hacia los registros con la finalidad de poder anotar todo lo que me habían dichos los maestros.

Para los Consejos Técnicos fue necesario videograbar, observé dos reuniones, cada una de cinco horas, en total diez horas, al iniciar los registros ampliados decidí hacer documentos analíticos, donde trabajé temas ejes que los maestros abordaban en las sesiones y de ahí poder categorizar, pues era mucha información que no necesariamente tenía impacto para el trabajo aquí expuesto. Al final la clasificación de los registros la basé, principalmente en los temas que surgían de los primeros análisis del material, para después construir las categorías sociales y reforzar con algunas perspectivas teóricas.

El trabajo de campo lo desarrollé durante diez meses, paralelamente a esto se hicieron las transiciones, y textos escritos que pasaron por varios niveles analíticos, la lectura constante y meticulosa fue necesaria para poder encontrar el hilo conductor que me llevó al proceso de construcción de ensayos y escritos que posteriormente permitió la definición de categorías en las que quedo organizado el trabajo final.

Las observaciones se desarrollaron en una escuela primaria, y las entrevistas y pláticas informales fueron producto de la estancia cotidiana que desarrollé durante diez meses, centrar la mirada en una escuela fue necesario para poder comprender la cultura escolar y entender los entramados que se gestan en la cotidianidad del trabajo docente.

La organización de los registros la hice sobre cinco grandes elementos:

- 1.- Las observaciones, aquí intenté ver las prácticas de los maestros dentro del salón de clases, y en el contexto de la escuela, las relaciones entre los otros sujetos: alumnos, padres de familia, directivo y otras autoridades, el objetivo fue entender el entramado del trabajo docente y todo lo que lo rodea.

2.- Las entrevistas fueron elemento necesario para poder triangular lo observado, aquí logré rescatar los puntos de vista de cada uno de los sujetos, entender lo que piensan de su trabajo era necesario rescatarlo, pues es parte de la subjetividad. Para la entrevista construí un gui3n, que const3 de seis preguntas guías que sintetizaban algunas dudas que surgieron después de terminar con la etapa de observación.

3.- También las observaciones se nutrieron de las pláticas informales que se desarrollaron durante las observaciones, los maestros se acercaban a platicar conmigo o simplemente cuando tenía alguna duda de lo observado les preguntaba a los maestros, ¿por qué lo hizo?. Los maestros siempre fueron muy atentos al aclarar mis dudas.

4.- Las juntas con padres de familia y eventos sociales-cívicos fueron otros hechos que observé durante mi estancia en la escuela, esto tuvo la finalidad de entender las relaciones que los maestros y directivo entablaban con los padres de familia, la participación o no de éstos para la construcción del prestigio escolar.

5.- Para complementar las observaciones hice uso de fotos, vídeos, grabaciones en audio, documentos de trabajo que la SEP enviaba a las escuela (y que los maestros en ocasiones me proporcionaban en copias por mi petición).

Observaciones:

| Observaciones de clases | | |
|------------------------------------|--------------|---|
| Registro de clases maestr@s | Fecha | Modalidad |
| Maestra ASB | 24/04/2013 | Observación de junta con padres de familia |
| Maestra ASB | 24/04/2013 | Observación de clase de matemáticas |
| Maestra ASB | 08/05/2013 | Observación de clase de matemáticas |
| Maestra ASB | 23/08/2013 | Observación de aplicación de examen diagnóstico |
| Maestra ASB | 06/09/2013 | Observación de solución de libro. |

| | | |
|-------------|------------|---|
| Maestro FCO | 23/08/2013 | Observación de clase de matemáticas |
| Maestro FCO | 20/09/2013 | Observación de clase de español "La letra E" |
| Maestro FCO | 18/10/2013 | Observación de clase números ordinales y carrera en triciclos |
| Maestro FCO | 18/10/2013 | Observación clase de español, tema el reglamento y lectura cuento de "Turquesita" |
| Maestro FCO | 15/11/2013 | Observación de clase de español, tema. Los días de la semana. |
| Maestro ARO | 29/08/2013 | Observación de clase ciencias naturales, tema defensa del cuerpo. |
| Maestro ARO | 24/10/2013 | Observación de aplicación de examen mensual de matemáticas |
| Maestro ARO | 24/10/2013 | Observación de clase de ciencias naturales, tema. Práctica los fósiles. |
| Maestro ED | 08/05/2013 | Observación de clases matemáticas, tema. La moda. |
| Maestro ED | 04/10/2013 | Observación de clase de historia, tema. Los primeros pobladores. |
| Maestra ALX | 29/08/2013 | Observación de clase de español, tema. Tipos de textos. |
| Maestra ALX | 20/09/2013 | Observación de clase Estado de México, tema. Las regiones del estado. |
| Maestro JR | 06/09/2013 | Observación de clase español, tema. La exposición. |
| Maestro JR | 06/09/2013 | Observación de clase historia, tema. Los hombres sedentarios. |

| | | |
|---|------------|--|
| Maestro JR | 06/09/2013 | Observación de junta con padres de familia. |
| Maestra NM | 04/10/2013 | Observación de clase de geografía, tema. Ubicación de los estados y sus capitales. |
| Maestra NM | 04/10/2013 | Observación de clase matemáticas, tema. Longitudes. |
| Observación general de la escuela y sus instalaciones | 27/02/2013 | Observación y registro ampliado. |
| Presentación con los maestros de la escuela VIGUE | 27/02/2013 | Observación y registro ampliado. |

| Observaciones de Consejo Técnico | | |
|--|--------------|---|
| Registro | Fecha | Modalidad |
| Primer Consejo Técnico ciclo escolar 2013-2014 | 27/09/2013 | Observación y documento analítico sobre temas ejes trabajados en el CT. |
| Segundo Consejo Técnico | 25/10/2013 | Observación y documento analítico sobre temas ejes trabajados en el CT. Documento analítico presentado a los maestros, producto del primer CT. Exposición y sugerencias. |

| Pláticas informales | | |
|------------------------------------|--------------|--|
| Registro de clases maestr@s | Fecha | Modalidad |
| Maestra ASB | 24/04/2013 | Comentarios sobre la complejidad del trabajo por proyecto. |
| Maestra ASB | 08/05/2013 | Comentario sobre la relación con los padres de familia. |
| Maestro FCO | 18/10/2013 | Plática de la importancia del reglamento escolar. |
| Maestro FCO | 20/10/2013 | Plática sobre la desarticulación de libros y problemas de las faltas ortográficas en los libros. |
| Maestro FCO | 15/11/2013 | Plática sobre el poder ahorrar tiempo en la clase. |
| Maestro ARO | 24/10/2013 | Plática donde se abordó el tema del trabajo fuera del salón de clases (patio). |
| Maestro ED | 24/10/2013 | Plática sobre la organización de la evaluación mensual. |
| Maestra ALX | 29/08/2013 | Datos laborales. |
| Maestro JR | 06/09/2013 | Plática sobre los libros de texto que se compran en editoriales comerciales. |
| Maestro JR | 13/09/2013 | Plática sobre algunos hechos sucedidos en la escuela. |
| Maestro JR | 11/10/2013 | Opinión sobre la reforma educativa actual. Carrera profesional docente. |
| Director | 24/08/2013 | Plática sobre lo observado en las clases. Algunas sugerencias. |
| Director | 04/10/2013 | Expone y pedir permiso al director para regalarle unas revistas a los |

| | | |
|----------|------------|---|
| | | maestros. La revista "Entre maestr@s" plática de algunos problemas que hay en la comunidad escolar. |
| Director | 06/02/2014 | Plática sobre los avances de la investigación y lo encontrado en las observaciones. |

| Observaciones de eventos cívico-sociales | | |
|---|--------------|---|
| Registro | Fecha | Modalidad |
| Ensayo para evento del día de las madres. | 08/05/2013 | Observación y registro ampliado. Fotografías y vídeos. |
| Evento cultural fin de ciclo escolar. | 27/06/013 | Observación y registro ampliado. Fotografías y vídeos. |
| Evento de graduación ciclo escolar 2012-2013 | 05/07/2013 | Observación y registro ampliado. Fotografías y vídeos. |
| Evento de educación vial | 18/10/2013 | Observación y registro ampliado. Fotografías y vídeos. |
| Evento de graduación ciclo escolar 2013-2014. | 15/072014 | Observación y registro ampliado. Fotografías y vídeos. |

| Entrevistas a maestros (con guión) | | |
|---|------------|--|
| Maestra ASB | 28/01/2014 | Entrevista transcrita y registro ampliado. |
| Maestra FCO | 28/01/2014 | Entrevista transcrita y registro ampliado. |
| Maestro ARO | 13/02/2014 | Entrevista transcrita y registro ampliado. |
| Maestro ED | 13/02/2014 | Entrevista transcrita y registro ampliado. |
| Maestro JR | 13/02/2014 | Entrevista transcrita y registro ampliado. |
| Director | 13/02/2014 | Entrevista transcrita registro ampliado. |
| Maestra de USAER | 08/05/2013 | Entrevista transcrita y registro ampliado. |
| Entrevista a directivos búsqueda de escuela para observar | | |
| Etapas exploratorias de investigación | | |
| Entrevista y presentación del proyecto de investigación al director de la Escuela Primaria VIGUE | 27/02/2013 | Registro de la entrevista y registro ampliado. |
| Entrevista y presentación del proyecto de investigación al director Escuela Primaria "Esperanza Velasco Zuleta" | 22/04/2013 | Transcripción de entrevista. |
| Entrevista con maestras de la Escuela Primaria "Agustín Rivera" D.F. | 23/01/2013 | Audio y transcripción. |

