

Nueva Antropología 42

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

ETNOGRAFIA DE LA EDUCACION

BEATRIZ GALVO, Etnografía de la educación * JUSTA EZPELETA, El trabajo docente y sus condiciones invisibles * ELSIE ROCKWELL, Los usos magisteriales de la lengua escrita * ETELVINA SANDOVAL, Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente * RUTH MERCADO, La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva * RAFAEL QUIROZ, El tiempo cotidiano en la escuela secundaria * MARIA BERTELY BUSQUETS, adaptaciones docentes en una comunidad mazahua * JESUS TAPIA SANTAMARIA, Entre las garras del águila en medio del Caribe * JORGE ALONSO, Las explosiones de la primavera tapatía de 1992 * RESEÑAS * DOCUMENTOS.

Dirección: Silvia Gómez Tagle.

Consejo de Redacción: Eduardo Menéndez, Raúl Nieto, Mechthild Rutsch,
Héctor Tejera.

Consejo Editorial: Jorge Alonso, Lourdes Arizpe, Carmen Bueno, Rodrigo Díaz
Cruz, Grisel Castro, Héctor Díaz Polanco, Hubert Carton de
Grammont, Néstor García Canclini, Adrián García Valadés,
Ludka de Gortari, Francisco Javier Guerrero, Esteban
Krotz, Brixi B. Lameiras, José Lameiras, Sara Lara, Gilberto
López y Rivas, Eduardo Nivón, Eduardo Matos, Andrés
Medina, Patricia Torres, María Josefa Santos, Erwin Stephan
Otto, José del Val, Roberto Varela.

Coordinación de este número: Beatriz Calvo.

Instituciones que apoyan la edición de NUEVA ANTROPOLOGIA:



Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropol-
itana, Unidad Iztapalapa.

Producción: Multigráfica, SA de CV. Gerente Salvador Cordero, Coordinación
Editorial Teresa Solís, Corrección Claudia Herrera Beltrán, Diseño
María Martínez.

Tiro: 3 000 ejemplares.

Certificado de licitud de título y contenido núms. 2059 y 1291.
Reserva de título núm. 372-86.

Impreso y hecho en México.

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de los autores. Los origi-
nales no serán devueltos en ningún caso.



NUEVA ANTROPOLOGIA

VOL. XII, NUM. 42

MEXICO, JULIO 1992

Sumario

Editorial 5

Etnografía de la educación, *Beatriz Calvo* 9

El trabajo docente y sus condiciones invisibles, *Justa Ezpeleta* 27

Los usos magisteriales de la lengua escrita, *Elsie Rockwell* 43

Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente, *Etelvina Sandoval Flores* 57

La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva, *Ruth Mercado* 73

El tiempo cotidiano en la escuela secundaria, *Rafael Quiroz* 89

Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua, *María Bertely Busquets* 101

Entre las garras del águila enmedio del Caribe, *Jesús Tapia Santamaría* 121

Las explosiones de la primavera tapatúa de 1992, *Jorge Alonso* 131

DOCUMENTOS

El reconocimiento constitucional de los pueblos indios en México, *Alicia Castellanos Guerrero, Gilberto López y Rivas* 155

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

El tiempo del ensueño, *Mechthild Rutsch* 165

Editorial

Conocer de cerca la vida cotidiana de la escuela y la comunidad, el punto de vista de las autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y vecinos, sus formas de pensar, actuar, organizarse, sus intereses individuales y de grupo, ha permitido al etnógrafo de la educación incursionar en un campo que todavía presenta grandes interrogantes y que hoy, a la luz de una nueva reforma educativa se torna estratégico para analizar sus alcances y limitaciones.

Desde la perspectiva etnográfica los problemas educativos se estudian como hechos sociales inmersos en un contexto histórico determinado, el lugar donde los actores sociales se expresan, lo que significa analizar las relaciones sociales que genera el proceso educativo. Por una parte, esto supone explicar como la política educativa y los actores sociales que protagonizan la política nacional se van entretrejiendo con lo cotidiano y lo local. Para ello el etnógrafo toma como punto de partida el trabajo de campo directo, con la finalidad de rescatar lo inmediato y lo testimonial de la experiencia educativa.

Por otra parte, la dimensión cotidiana ofrece la posibilidad de explicar los problemas específicos del proceso educativo desde una perspectiva histórica, al analizar las fuerzas externas que se generan en la sociedad y que determinan las condiciones particulares para su desarrollo. Se trata de un esfuerzo para articular el análisis de lo concreto

y cotidiano con procesos y formas de estructuración del sistema educativo a nivel nacional.

En *Nueva Antropología* 42 se incluyen varios textos que ilustran las formas en que la educación y las disposiciones oficiales generadas desde "arriba", quedan sujetas a la interpretación de los actores sociales involucrados en el proceso educativo cotidiano. Estas investigaciones fueron elaboradas antes de la "modernización educativa" anunciada el 18 de mayo de 1992 para los niveles de educación básica; sin embargo aportan datos y experiencias de importancia para entender la coyuntura que inicia con estas reformas y que producirá cambios profundos en el sistema de educación nacional.

La nueva política educativa significa en esencia que el gobierno de cada estado de la República será responsable de la administración y financiamiento de la educación ofrecida en su territorio. Escuelas y personal docente federal pasarán a ser parte de los sistemas estatales de educación y las relaciones jurídicas, laborales y sindicales sufrirán importantes modificaciones.

La modernización educativa establece una nueva forma de participación social, a través de la creación de "consejos escolares" a nivel estatal, municipal y de cada escuela, en los que estarán representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad.

Se llevará a cabo la reformulación de contenidos y materiales educativos con el fin de implantar de nuevo la enseñanza por asignaturas. Sin perder el carácter nacional de los planes de estudio, los gobiernos estatales deberán incorporar contenidos específicos para su entidad con objeto de que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia, geografía, ecología, costumbres y tradiciones de su estado.

La revaloración de la función magisterial es otro aspecto fundamental de esta nueva política. Comprenderá la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

¿Qué implicaciones tendrá esta reestructuración de la educación a nivel nacional, a nivel regional y a nivel local? La "modernización educativa" como política nacional, negociada entre cúpulas de poder (la secretaria general del SNTE y el secretario de Educación Pública),

e impuesta desde “arriba”, traerá cambios en las estructuras de poder y modificaciones en las relaciones de fuerza a todos los niveles.

El estudio de lo “cotidiano” será muy importante para determinar qué y cómo se va a enseñar, y cuál será el nuevo papel del docente.

El estudio del proceso por el que una escuela federal deberá pasar a convertirse en estatal, permitirá explicar las consecuencias que traerá esta nueva forma de organización y de relación en el aprendizaje, el aprovechamiento de los estudiantes, sus repercusiones en la tan deseada “calidad educativa”, y en las nuevas relaciones docentes, administrativas, laborales y sindicales. Conocer de cerca el proceso de formación y consolidación de las nuevas instancias de participación y representación de la comunidad, a nivel estatal, municipal y de cada escuela. ¿Quiénes las van a conformar? ¿A quiénes realmente van a representar? ¿Qué intereses van a prevalecer en la toma de decisiones? ¿Bajo qué enfoque (político, económico, ideológico, etcétera) quedarán definidos los contenidos regionales de los nuevos planes y programas de estudio? ¿Cómo serán aprovechados los consejos escolares municipales y los consejos escolares de cada escuela, por maestros, padres de familia y alumnos para hacer sentir su presencia en la educación?

El SNTE, que es el sindicato más grande de América Latina, podría quedar dividido en 31 pequeños sindicatos estatales, que tendrían que redefinir sus relaciones laborales con el gobierno federal y con los gobiernos de los estados a los que pertenecerán de ahora en adelante.

Las negociaciones laborales estarán sujetas a las condiciones de cada entidad y cabe la posibilidad de que se generen grandes diferencias con respecto a las reivindicaciones y estímulos académicos, económicos, profesionales, establecidos en el rubro “revaloración de la función magisterial” como resultado de diferentes procesos de negociación.

Pueden surgir nuevas alianzas entre los grupos de poder regionales que logren ocupar los espacios que se abren con la nueva política para controlar los procesos educativos. De la misma manera, podrían darse condiciones para que surjan nuevos grupos disidentes con posi-

ciones contrarias a las oficiales, que encuentren espacios de expresión y participación.

Estas y muchas otras preguntas están en el aire con relación al momento actual. Por ello cobra especial importancia la etnografía de la educación que documenta las relaciones y procesos sociales generados a partir de situaciones concretas, localmente definidas; el funcionamiento real de instituciones educativas y el análisis de las condiciones pedagógicas y sociales bajo una dimensión histórica.

GUIA PARA COLABORADORES

Con el fin de facilitar la colaboración de los estudiosos en ciencias sociales publicamos nuestras normas editoriales básicas:

1. El envío o entrega de un trabajo a esta revista compromete a su autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español.
2. Los trabajos de investigación deberán abordar de preferencia temas originales relacionados con las ciencias sociales.
3. Deberán ajustarse a las siguientes normas:
 - a) Entregar original y copia mecanografiados en hojas tamaño carta, por un solo lado a doble espacio, con 20 renglones de 50 golpes o caracteres por cada línea. Se dejará un margen mínimo de 4 cm. del lado izquierdo.
 - c) Las referencias bibliográficas, deberán contener los siguientes datos:

—Autor	
—Título de la obra	—Lugar y año de edición
—Editorial	—Número de páginas

Los datos aparecerán en el orden indicado, según los ejemplos:

— Barnes E. George, *Tratamiento de aguas negras y desechos industriales*, F.C.E., México, 1981, 625 p.p.

En los artículos o trabajos insertados en cualquier publicación, la ficha incluirá:

—Nombre del autor	—Número, volumen
—Título del artículo entre comillas	—Lugar y año de edición
—Título de la revista en cursivas o subrayado	—Páginas

En caso de citar un artículo de una obra colectiva:

—Autor	—Título del libro subrayado o en cursivas
—Título artículo entrecomillado	—Editorial
—Editores o coordinadores	—Lugar y año
	—Páginas

Los datos aparecerán en el orden indicado, según ejemplo:

— Fernando Mejía Barquera, "La radio digital llegó para quedarse", revista *Expansión* núm. 241, febrero, México, 1991, p. 24.

- d) Los cuadros, gráficas, fotografías e ilustraciones en general, se presentarán en hojas aparte, intercalados en el texto. En todos los casos serán originales perfectamente claros y precisos. Cuando sea posible deberán proporcionarse los negativos de las fotografías, mismos que serán devueltos.

c) Los artículos deberán tener una extensión máxima de 30 cuartillas. Excepcionalmente se aceptarán trabajos de mayor extensión.

4. Título breve del trabajo y datos de los autores.
5. En la hoja aparte, se presentará resumen de 20 líneas del contenido precedidas del nombre o nombres de los autores.
6. Los artículos serán analizados y dictaminados por el Consejo Editorial quien determinará sobre su publicación. Los autores conocerán la decisión por la vía más rápida. Los originales no serán devueltos en ningún caso.
7. Las colaboraciones deberán ser enviadas a: revista Nueva Antropología A.C., Av. Popocatepetl 510, México, 03330, D.F.
8. Para información más amplia, aclaraciones, dudas o precisiones acerca de diversos asuntos relacionados con la revista, comunicarse con la secretaria técnica Guadalupe Olmedo al tel. 688-99-65 o tel. y Fax 688 96 58.

POLITICA EDITORIAL

Nueva Antropología es una revista abierta a la colaboración de investigadores en ciencias sociales, tanto nacionales como extranjeros.

Envíen artículos originales

Todos los trabajos que se reciban serán sometidos a dos dictaminadores como mínimo. El requisito es ceñirse a las normas editoriales en cuanto a extensión y formato: enviar los datos personales del autor: dirección, teléfono, fax, institución donde trabaja, especialidad y proyecto de investigación.

NO SOMETER EL MISMO ARTICULO A OTRO EDITOR O REVISTA.

También puede enviarnos un proyecto para un número temático de la Revista, basta con una breve explicación del tema central, un listado preliminar de artículos y autores.

Reseñas bibliográficas, documentos, reseñas o comentarios de reuniones académicas que ya tuvieron lugar, programas de reuniones cursos o seminarios, anuncios de nuevas publicaciones, etcétera.

Etnografía de la educación

Beatriz Calvo*

La educación es un campo sumamente vasto para la investigación que ha sido estudiado desde varias y muy diferentes ópticas teóricas, ideológicas y metodológicas. Este número de *Nueva Antropología* presenta un conjunto de trabajos de investigación que analiza diversos aspectos del problema educativo en México —y uno en Argentina— desde una aproximación antropológica. Dichos trabajos, no obstante tratan una heterogeneidad de temas, comparan ciertos rasgos que deseo puntualizar. Me refiero básicamente a dos ejes metodológicos que, en gran medida, definen el carácter antropológico de los mismos: son trabajos etnográficos y, en íntima relación con ello, son estudios de caso.

*Investigadora del CIESAS-Universidad Autónoma de Chihuahua.

ETNOGRAFIA ANALITICA

Los artículos se refieren a trabajos de investigación que vamos a entender como etnografías analíticas. Si bien es cierto que el trabajo antropológico y el etnográfico se caracterizan y se distinguen de otras disciplinas por el énfasis en la realización de trabajo de campo llevado a cabo directamente por el propio investigador, también es cierto que la etnografía analítica se distingue de la antropología en general y de la etnografía de corte tradicional, por su forma especial de hacer investigación y de construir conocimientos.

En primer lugar, haré algunas observaciones sobre lo que considero más relevante de una investigación etnográfica analítica y del estudio de caso, para posteriormente retomar estos puntos en la presentación de los artículos que

se refieren a esta forma de hacer investigación en el campo educativo.

El antecedente más importante de los mencionados estudios es la antropología o etnografía interpretativa, cuyo conductor y quizá mejor exponente ha sido Clifford Geertz. Sin entrar mucho en detalle, en términos generales se puede decir que la explicación interpretativa, se centra en el estudio de los fenómenos culturales entendidos como sistemas de símbolos y en la interpretación de significados de las acciones, desde el punto de vista de los propios actores. El objetivo final es la construcción conceptual de patrones que expliquen el orden social a partir de la búsqueda de esos significados. Los interpretativos afirman que las relaciones sociales están inmersas en este sistema de significados y toman formas simbólicas. El sistema de símbolos de la gente ordena las relaciones. Se trata de "tener una concepción de la vida social como algo que está organizado en términos de símbolos... cuyo significado debemos captar si es que queremos comprender su organización y formular sus principios" (Reynoso: 1991: 65). El correspondiente trabajo de campo requiere ser excesivamente reflexivo en notar y describir minuciosamente los eventos cotidianos en la localidad.

Ahora bien, la etnografía analítica retoma aspectos importantes de la antropología interpretativa, que enseguida veremos, pero mantiene cierta distancia de otros. Sin dejar de ser interpretativa, enfatiza otras dimensiones de los procesos sociales.

Los símbolos culturales dejan de

ser el eje, y el significado de las acciones se asocia con otras dimensiones, entre ellas, la histórica, material y política de los acontecimientos, la relativa autonomía y dependencia de los procesos locales con respecto a los estructurales, la generación de prácticas sociales al interior de instituciones concretas, los sujetos de estudio como protagonistas de la historia y como actores sociales con intereses personales e institucionales bien definidos, etcétera. Veamos, pues, los puntos centrales de la etnografía analítica.

La observación y participación intensivas y prolongadas en la localidad que se está estudiando, misma que puede ser una institución, una región o una comunidad, que dé cuenta de lo inmediato y local, de lo particular, concreto y específico de los hechos y eventos cotidianos, se convierte en el principal componente de la investigación. La comprensión de lo específico se hace necesaria a través de la documentación o registro de detalles concretos de las prácticas. El interés del etnógrafo por conocer lo *emic*, es decir, la percepción desde dentro, que de sí mismo tiene un grupo social, lo motiva a trasladarse al lugar de los hechos donde tiene y mantiene un contacto con los integrantes de ese grupo. Lo que un buen etnógrafo hace, según Geertz, es "estar allí... conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas" (Geertz: 1989: 11, 14). Significa describir la vida cotidiana, y descubrir lo invisible de la misma: hacer "que lo familiar se convierta en extraño... el lugar común en problemático; lo que acontece se hace entonces visible y, por tanto, puede hacerse

sistemáticamente documentable" (Erickson: 1986:121). En otras palabras, "la etnografía es un proceso de documentar lo no documentado" (Rockwell: 1987: 7).¹ En este proceso, el registro pormenorizado de lo observado se convierte en la base de la recolección y acumulación de información empírica. Sin embargo, la etnografía analítica no se identifica con la etnografía positivista, misma que se encarga de describir exhaustivamente los hechos, de contarlos y medirlos, tampoco recurre a la elaboración de los grandes relatos totalizadores ni tiene la función puramente narrativa y deductiva que podría resultar anecdótica, ya que considera que no

¹ Pareciera demasiado obvio insistir en el trabajo de campo como la cualidad más importante de la etnografía. Sin embargo, la observación es válida, puesto que en la actualidad existe una fuerte corriente fundamentalmente en Estados Unidos denominada "etnografía posmoderna", misma que se formalizó como tal en el Seminario de Santa Fe, Nuevo México en 1984. Esta corriente toma como punto de partida una afirmación hecha por Geertz en 1973, a saber: "lo que primordialmente hace el antropólogo (etnógrafo) es escribir... en antropología ha estado faltando conciencia sobre los modos de representación..." (Geertz en Reynoso: 1991: 30). Esta reflexión llevó a un grupo de etnógrafos, casi todos alumnos de Geertz, a definir su interés por el análisis de textos etnográficos más que por el hecho de realizar etnografía. Se trata de un cambio radical en el objeto de estudio, pues la actual corriente se orienta más al análisis del modo en que los textos etnográficos están constituidos, de las estrategias discursivas y narrativas de los etnógrafos como autores, es decir, del cómo se dice o se escribe, más que del qué se dice. "La etnografía posmoderna alcanza a definir una identidad que ya debe poco o nada al programa de la descripción densa ('thick description', concepto utilizado por Geertz) y que se ocupa más de los textos sobre la cultura que de abordar la cultura como texto" (Reynoso: 1991: 31). Este, considero, es un lamentable desvío de la etnografía, pues para producirla necesariamente hay que hacerla. Para una discusión a fondo, ver Carlos Reynoso, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa Editorial, México, 1991.

por mucho describir se profundiza más.

De lo anterior se desprende el hecho de que el trabajo etnográfico, con su importante ingrediente empírico, cumple a la vez, con una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas. "Estar allí" implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo, que le permita al etnógrafo descubrir lo "invisible", detectar a los actores, entender sus intereses, acciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos, en otras palabras, que le permita dar sentido y coherencia a lo que sucede. Esto se logra construyendo relaciones o "enlaces clave entre varios conjuntos de datos... que permitan conectar muchos elementos... y atar hilos a los varios conjuntos de datos" (Erickson: 1986: 141). Las interpretaciones etnográficas, de acuerdo con Geertz son "ficciones" entendidas como construcciones: "Ficciones en el sentido de que son algo hecho, algo formado, compuesto..." (Geertz en Reynoso: 1991: 30). Ello implica dar cuenta de aspectos de la realidad y de remitir continuamente el dato empírico a sus referentes teóricos y dar un contenido histórico concreto derivado de la información proveniente de la localidad de estudio a categorías y conceptos que se elaboran teóricamente. Supone la vinculación permanente entre teoría y datos en tanto la información directa es analizada en el campo de lo empírico, que significa su localización en espacios y contextos concretos y específicos, donde aflora y, por tanto, donde se

vuelve observable y, en el campo teórico que significa explicarlo como parte de un problema estructural del sistema social.

En este esfuerzo por vincular lo teórico y lo empírico, el trabajo interpretativo se realiza en diferentes niveles. En un primer momento, los fenómenos, situaciones o procesos que toman formas de expresión concretas, son descritos de manera muy cercana al dato directo, y son analizados a partir de sus relaciones internas y de acuerdo con su significado propio, y dentro de su contexto y estructura sociales locales. Se refiere al trabajo de realizar una organización básica del material empírico, de dar una primera congruencia a lo que sucede; y de construir los enlaces clave iniciales. Pero ante todo, se trata de un trabajo interpretativo al suponer una construcción conceptual, aunque elemental, que rebasa la pura descripción del fenómeno.

Sin embargo, la etnografía carecería de sentido si los referentes interpretativos no se buscaran fuera del contexto inmediato de los acontecimientos. Es por ello que ésta plantea la necesidad de articular relaciones y procesos sociales específicos, con procesos más amplios con objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural. El sentido histórico se logra contextualizando lo específico en tiempo y espacio, y se da en dos direcciones. Primero: implica ubicar lo específico en su contexto inmediato permitiéndole así definirse por su singularidad y a la vez diferenciarse de otros procesos sucedidos en situaciones distintas. Puede haber ciertos rasgos comunes entre

procesos, pero lo específico lo marca el contexto inmediato. Segundo: el sentido histórico también está determinado por la contextualización más amplia de lo específico que supone analizarlo dentro de sus relaciones con el contexto social mayor (institucional, regional, nacional, internacional). En este sentido, los procesos particulares están inmersos y son parte de una realidad inmediata y mediata. Por tanto, las condiciones externas en alguna medida influyen sobre las internas. De esta manera, "el mito de la comunidad circunscrita ya no existe" (Levison: 1991: 58).

Ahora bien, la etnografía como otras disciplinas que buscan la construcción de conocimientos parte de un planteamiento teórico y conceptual inicial. Sin embargo, se diferencia de ellas en tanto que su referente se constituye por preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas no acabadas, no cerradas, no totalmente definidas. Son un punto de partida y una guía durante la investigación; conceptos y relaciones se van construyendo a lo largo del trabajo de campo. En este sentido, el investigador define ciertas estrategias durante la práctica empírica con objeto de mantener una consistente relación entre las preguntas teóricas de referencia de la investigación y la recolección de datos relevantes. Busca a quién entrevistar, a quién y qué observar, a quién dirigirse, etcétera. Pero generalmente, estos datos ofrecen resultados nuevos, originales, o bien inesperados que pueden transformar las preguntas iniciales o el objeto de estudio. Esto obliga al investigador a reflexionar de manera profunda y a mantener una actitud flexi-

ble; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia, reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar, etcétera. Es característico en esta forma de hacer investigación, el ir y venir de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo teórico, pero sin perder el hilo teórico conductor de la investigación. Así se avanza durante la investigación de campo y en la construcción de conceptos.

La etnografía analítica también se distingue en tanto la localidad de estudio no es totalmente desconocida al etnógrafo. Este ya no centra su interés en estudiar básicamente grupos indígenas localizados en comunidades cerradas, lejanas y exóticas, en las que él jugaba el papel de "extraño". La institución, región o comunidad en la que ahora se interna para ser estudiada, no le resulta ajena, pues de alguna manera, forma parte de su propia realidad. Esto implica un cambio de perspectiva como investigador, pues se trata de un estilo diferente de percibir el problema, en tanto la distancia entre el objeto de estudio y el investigador se acorta. La separación entre los "otros" (aquellos que se estudian) y "nosotros" (los que los estudiamos) ya no es tan vigente ni tan clara. Ahora se confunden y se entremezclan más fácilmente.²

² Sin embargo, esta característica de la nueva forma de hacer investigación etnográfica podría provocar al investigador un problema con relación a la objetividad de su análisis, entendiendo por ello la capacidad de ordenar, jerarquizar y sistematizar la información de acuerdo con los referentes teóricos a lo largo de la investigación. En ningún momento pienso en el sentido positivista de la investigación "neutral" y "objetiva" que implica "imparcialidad", al no inclinarse por ninguna tendencia teórica. Involucrarse en "lo familiar" (vs. lo "extraño" cuando se trata de comuni-

Finalmente, un trabajo etnográfico también se caracteriza por la forma de presentar el texto escrito, siendo la descripción o narrativa analítica su base. En otro apartado me referiré al desarrollo de los aspectos más importantes del texto etnográfico.

ESTUDIOS DE CASO

La vinculación entre etnografía y estudio de caso se da en tanto la primera resulta una forma —más no la única— de abordar el segundo. Existe una gran compatibilidad entre los objetivos teóricos y metodológicos de ambas maneras de aproximarse al análisis de procesos sociales. Los trabajos de investigación que nos ocupan son claros ejemplos de cómo realizar etnografía en un estudio de caso.

Este podría definirse como el análisis y comprensión particular de una situación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma.

Pero, también supone traducir esos conceptos locales a conceptos más generales y de articular dichas prácticas y procesos con otros más amplios. Es decir, el estudio de caso es un camino que

dades cerradas y lejanas) muchas veces podría no permitirle tomar distancia para realizar un análisis metodológicamente coherente y comentarios interpretativos cada vez más abstractos de la realidad observada. Su acentuada familiaridad con el "otro" y con la localidad puede ocasionarle problemas en la traducción de lo "invisible". Pero, además, también corre el riesgo de caer en la paradoja y en la angustia de ser, a la vez, "juez y parte".

nos conduce, a partir de lo concreto, al conocimiento y explicación de lo estructural. Se trata de analizar la forma cómo dicho caso se integra con la instancia mayor. Por ejemplo, el estudio del caso de una escuela determinada, nos permite llegar a conocer el funcionamiento del aparato educativo, no por la vía de la generalización ni predicción, sino por medio del conocimiento y análisis del funcionamiento cotidiano de prácticas educativas institucionales locales y de la forma cómo éste se engarza o articula con procesos institucionales relativos al sistema educativo más amplio. Las prácticas educativas concretas gozan de cierta autonomía, más no de independencia, lo cual implica que el estudio de caso con especificidades y prácticas internas propias, de alguna forma necesariamente nos remite a dicho sistema del que depende.

Pero, además, estudios de diferentes casos concretos que tienen como marco esa misma estructura social, gozan de otra virtud metodológica, y ésta es la de ofrecer la posibilidad de realizar trabajos comparativos en diferentes contextos particulares.

En este sentido tienen una estructura general que les da cobertura. Es por ello, que "el trabajo de investigador en un estudio de caso es descubrir las diferentes capas de universales y particulares que se confrontan en el caso específico en mano: aquéllas que son ampliamente universales; aquéllas que se generalizan a otras situaciones similares y aquéllas que son únicas a esa situación dada. Poder realizar este trabajo sólo se logra atendiendo

los detalles del caso" (Erickson: 1986: 130).

Ahora bien, esta perspectiva de análisis requiere de una metodología específica que consiste en el descubrimiento, con un sentido particular, de principios generales. Esta forma de buscar la generalización es lo que teórica y metodológicamente distingue al estudio de caso abordado por la etnografía analítica. Su objetivo se encuentra lejos de intentar generalizar resultados según modelos estadísticos y positivistas. Ni la representatividad del caso estudiado como sería en una muestra estadística, ni la idea de uniformidad de la vida social en cuyo estudio las situaciones se vuelven predecibles, tienen cabida en esta forma de concebir el estudio de caso, ya que lo concreto y particular que sucede en una localidad difícilmente sucederá en otras, pues la secuencia de los hechos de cada evento es irrepetible. No busca tampoco principios universales en forma abstracta ni la producción del conocimiento generalizable.

La generalización en el estudio de caso es otro problema muy diferente, "y su solución es más bien conceptual que empírica: es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos" (Rockwell: 1987: 32). El trabajo teórico consiste en formular relaciones y enlaces clave de valor más general del objeto de estudio que articulen y expliquen los sucesos particulares y su variación, y que además, permitan construir patrones o modelos de generalización con respecto al caso que se está estudiando. No significa que estas construcciones que to-

man forma de patrones se ocupen de encontrar repetibilidad de los detalles ni la generalización de un caso a otro. Se trata de que éstos sean relevantes y puedan ser estudiados en otras situaciones y que puedan conducir al entendimiento de procesos sociales más amplios de los que son parte. Lo determinante es que son construidas a partir de información particular, y, por tanto, se expresan de manera específica y concreta, y no en forma universal y abstracta. Es por ello que, para descubrirlos, el investigador debe permanecer muy cerca o bien, dentro de los casos concretos, y atendiendo los detalles de lo que allí sucede. Y de esta manera, la etnografía y el estudio de caso vienen a jugar el papel central en esta forma de investigar, pues los principios generales así entendidos solamente pueden descubrirse estudiando situaciones particulares.

ETNOGRAFIA, PROCESOS EDUCATIVOS Y TEXTOS ETNOGRAFICOS

Los artículos de este número se ubican en lo que hemos llamado etnografía analítica, cuyos puntos de partida referente a la vida cotidiana como parámetro de significados y al punto de vista de los actores, los acerca a la antropología interpretativa. Sin embargo, son trabajos que avanzan y superan esta dimensión. La antropología interpretativa estudia fenómenos culturales y la acción social desde la perspectiva

de los propios actores, mientras que la etnografía analítica prioriza la dimensión histórica de los procesos sociales, rescata las condiciones materiales y políticas en las que se desarrollan y vincula lo local con formas de estructuración del sistema educativo y social.

Así pues, estos trabajos optaron por el camino de la etnografía como forma de acercarse al análisis del objeto de estudio, y fueron realizados por el propio investigador y autor del texto como estudios de caso. Las investigaciones priorizaron el trabajo de campo y al mismo tiempo fueron acompañadas del trabajo interpretativo como proceso constitutivo de la investigación. Insisto en esta cualidad, ya que como explicaba en una nota, la tendencia actual de la etnografía norteamericana es el análisis de textos etnográficos y ya no tanto la realización práctica del correspondiente y necesario trabajo empírico. Por tanto, resulta estimulante saber que esta tendencia no ha sido adoptada por muchos etnógrafos. Veamos en forma más particular, los aspectos relevantes que pienso podrían considerarse en la lectura de los artículos como textos etnográficos. Así, se tendrán algunas pautas para saber “cómo leerlos”.

Los trabajos muestran y “convencen” que el etnógrafo “estuvo allí”, y que mantuvo una relación con el “otro”; es decir, que se trasladó a contextos educativos específicos (escuelas y comunidades tanto urbanas como rurales e indígenas), y que permaneció tiempos prolongados en el lugar de los hechos a estudiar (aunque las necesidades de cada investigación dictaban con-

diciones diferentes en la forma y tiempo de permanecer "allí"). Vivir y pasar pasar largo tiempo en esos lugares, convivir con la gente y mantener una relación directa con las particularidades de esas realidades, le permitió conocer de cerca la vida cotidiana y el punto de vista de los actores y sentirse personalmente involucrado en los procesos estudiados. Cabe mencionar que tanto la localidad como los objetos de estudio de las diferentes investigaciones —aula, escuela, institución, comunidad— eran parte de la realidad de los investigadores. Esta situación afectó al investigador en dos formas fundamentales. Al no resultarle la localidad algo ajeno, y al no ser un "extraño" ante los "otros", posiblemente la familiaridad entre informante y observados pudo dar lugar a un proceso de identificación más rápido. Pero también pudo presentarse el problema de no saber y/o no poder tomar distancia del problema para efectos de realizar trabajo de interpretación y de análisis de la realidad observada. Cada investigador resolvió esta situación a su manera.

En otro sentido, los textos no son narraciones ni puras descripciones, que pudieran caer en lo anecdótico. No se limitan a dar cuenta por escrito sobre los detalles de la observación y sobre el registro de la información. Son descripciones analíticas que presentan de forma ordenada y sistemática, de acuerdo con los referentes teóricos y objetivos de la investigación, la información hallada de manera directa y testimonial de una localidad entendida como el objeto de estudio. La descripción en sí misma represen-

ta una perspectiva interpretativa.

Pero además, lo analítico también se aprecia, dentro del estilo de cada artículo, a través de la forma cómo la información empírica apoya y justifica las afirmaciones hechas por el etnógrafo. No resultaría suficiente presentar afirmaciones solas, pues por sí mismas no explicarían lo específico de los acontecimientos. Los artículos reportan datos concretos que forman la base del contenido de los presupuestos conceptuales de las investigaciones. La información etnográfica de los artículos incluye aspectos de la vida cotidiana de la comunidad, la escuela y el aula; el sentir, las actitudes y las formas de relacionarse, de pensar y actuar de maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y demás grupos que componen la comunidad educativa; y especialmente de las condiciones reales en las que la actividad educativa y concretamente el quehacer docente se llevan a cabo. Las investigaciones dan cuenta de manera minuciosa de estas condiciones —institucionales, administrativas, socioculturales, socioeconómicas, materiales de trabajo, laborales, de género, normativas, político-sindicales, etcétera— y a partir de ellas, los respectivos análisis se orientan a explicar cómo, en la vida diaria y al interior de diferentes instituciones específicas, se generan prácticas educativas concretas, y cómo finalmente se producen los procesos educativos. En este sentido es relevante mencionar que hay etnógrafos analíticos que se interesan en retomar muchas de estas prácticas con la finalidad de dirigir su análisis a la construcción de alternati-

vas de cambio y transformación a nivel local. En otras palabras, la transformación de la realidad, comenzando por los ámbitos locales y la búsqueda de alternativas son objetivos que muchos investigadores en este camino de la etnografía se proponen y que resultan tanto un compromiso con la comunidad como un reto en su quehacer.

También es importante resaltar la manera en que las investigaciones, como estudios de caso, muestran que las escuelas y los actores, no obstante, forman parte de una estructura común nacional y homogénea al regirse formalmente por una educación nacional, por contenidos académicos, normas, reglas y líneas oficiales iguales para todo el país, no asumen en forma individual ese carácter nacional y homogéneo. Desde diferentes perspectivas y temáticas, los estudios analizan cómo las escuelas toman formas de funcionamiento específicas y propias en diferentes contextos. Cada una, desde sus condiciones internas, adapta y/o adopta los elementos educativos de la educación nacional y produce sus propias prácticas.

Esta forma de abordar el problema de investigación y de definir el objeto de estudio, dio lugar a nuevas situaciones: los resultados de las investigaciones ofrecieron nuevas formas para construir explicaciones sobre diferentes aspectos de la educación y, dieron lugar a que se realizaran nuevas reflexiones sobre el concepto "escuela". A esto me referiré más adelante.

Como consecuencia del punto anterior los textos, como descripciones analíticas, dan cuenta de la constante

labor interpretativa sin dejar esta tarea al final de la lectura. Se trata de un trabajo de construcción que permite articular y secuenciar la descripción. De esta manera, las afirmaciones van acompañadas de comentarios a lo largo de los respectivos estudios. Así, la lectura de éstos nos permite conocer cómo el conocimiento empírico local se fue convirtiendo en enlaces y éstos dieron lugar a la construcción de relaciones y procesos y finalmente de conceptos más abstractos; y cómo, en algunos casos, el objeto de estudio se fue transformando debido al proceso interpretativo de la información nueva, original e inesperada.

Otra observación importante que se refiere a los trabajos en general es que las investigaciones referidas en los artículos rompen con el mito de la "comunidad circunscrita", cerrada, aislada. Atienden, con diferente énfasis y diferentes matices, el problema de la vinculación entre etnografía y teoría, entre lo específico y empírico, y lo estructural e histórico. De una manera u otra, se proponen explicar y construir procesos educativos a partir de la interpretación y el análisis de los datos directos. La búsqueda de construcciones en forma de "ficción" es una tarea común que todos los trabajos se proponen realizar.

Sin embargo, cada investigador definió el grado de involucramiento respecto a la dimensión histórica que daría a los procesos estudiados. Cada uno resolvió de alguna forma, el complejo problema del tránsito entre los procesos locales, los intermedios y los socialmente más amplios. "Es un paso

teórico difícil alternar entre particularidad extrema del detalle y la voz más general que acompaña el comentario interpretativo” (Erickson: 1986: 152). Los artículos al abordar procesos educativos concretos que tienen como referencia una institución, un sistema educativo y una sociedad mayor, se sitúan en diferentes momentos de ese tránsito. Su inclinación por priorizar alguno de estos momentos dependió de la perspectiva conceptual del objeto de estudio. Lo importante es que existe, independientemente de la dimensión histórica enfatizada, elaboración y construcción teórica.

Por último, me interesa mencionar que los artículos dan cuenta de información etnográfica nueva y original que puede ser de gran utilidad para la comunidad local. La “invisibilidad” de la vida cotidiana para aquellos implicados en ella, da lugar a que la información les sea desconocida o bien que no sean conscientes de su existencia. Lo que resulta conocido para unos, puede no serlo para otros. Presentar la información en forma de texto es una manera de corresponder al compromiso que el investigador adquiere con sus informantes. Es una forma de devolverla, sistematizada e interpretada, a aquellos quienes la ofrecieron. Como comentaré más adelante, esta situación no sólo puede ser provechosa para que la comunidad conozca su propia realidad y conozca las posibilidades de cambio y transformación locales, sino para ser considerada en los procesos políticos de la toma de decisiones.

ETNOGRAFIA Y GENERACION DE NUEVAS ALTERNATIVAS PARA LA EXPLICACION Y EL CAMBIO EN EL AMBITO DE LA EDUCACION

Para terminar, deseo hacer algunas reflexiones sobre dos aportaciones, que a mi juicio, resultan las más relevantes de estos trabajos etnográficos. La primera se refiere a la utilidad de los resultados en el campo de la teoría. Advierto que estos ofrecen, por una parte, la posibilidad de construir nuevas explicaciones sobre diferentes problemas educativos, y por otra, de realizar una reconceptualización de la “escuela” como objeto de estudio. La segunda aportación pertenece al ámbito político y se refiere a la importancia de los resultados con respecto a la toma de decisiones.

En lo que toca a la construcción de nuevas explicaciones, se puede hablar de la relación investigación educativa y construcción de conocimientos. Sin dejar de reconocer el valor y las aportaciones de numerosos estudios sobre problemas y fenómenos relacionados con la educación que ofrecieron explicaciones fundamentalmente de tipo técnico-pedagógico, socioeconómico o basadas en teorías de la sociología, con el paso del tiempo y con el descubrimiento de nuevos datos, éstos están siendo superados por la investigación educativa actual. Estudios de corte etnográfico-positivista concebían a la etnografía como la técnica puramente empírica de la observación participante con objeto de registrar todo lo que sucedía al interior del aula, y a partir de esa descripción exhaustiva de detalles,

buscaban respuestas a problemas del aprendizaje. Por una parte, otorgaban gran peso a cuestiones técnico-administrativas o meramente didácticas orientadas a resolver problemas prácticos sobre cómo llevar a cabo la enseñanza, cómo hacer más accesible el conocimiento, cómo cubrir los objetivos y temas de los programas de estudio en los tiempos fijados y cómo elevar la eficiencia docente de los maestros. Por ejemplo, planes de estudio inadecuados en cantidad y calidad de conocimientos y la mala preparación de los maestros, entre otros factores, eran considerados como causas esenciales del problema del aprendizaje. Por otra parte, la observación en el aula otorgaba un excesivo énfasis a aspectos de tipo psicológico, tales como las diferencias individuales entre los alumnos, que intentaban explicar problemas en el aprendizaje de los mismos.

En otro momento surgieron estudios socioeconómicos que privilegiaban la función social de la educación. Por ejemplo, explicaban problemas educativos como la falta de aprovechamiento escolar, el bajo rendimiento escolar, la reprobación, la deserción, etcétera, fundamentalmente a partir de factores socioeconómicos de los alumnos. Dicho muy rápidamente, consideraban que los problemas educativos de los alumnos quedarían resueltos al elevar las condiciones socioeconómicas de éstos.

También merecen atención los estudios sobre la teoría de la reproducción, mismos que se distinguen por su carácter eminentemente teórico. Consideraban a la educación y a la escuela como un aparato ideológico del Estado,

y enfatizaban el punto de vista de la dominación. A través de categorías y teorías universales, se proponían analizar las tendencias generales de la educación en países capitalistas. Concebían a la educación como instrumento al servicio de los grupos dominantes y como mecanismo que contribuía a mantener las condiciones sociales de vida y, por tanto, a reproducir las clases sociales, manteniendo así las diferencias entre ellas. La escuela era vista como el espacio donde el Estado se hace presente a través del orden normativo y administrativo, de controles institucionales, políticos y sindicales, de la aplicación de planes de estudio homogéneos, de la función docente de maestros, que formados homogéneamente en las escuelas normales, transmiten cierto tipo de conocimientos, y sobre todo, reproducen la ideología del Estado.

Las investigaciones etnográficas que en este número se presentan ofrecen numerosas aportaciones, siendo una de las más relevantes la atención otorgada a las dimensiones históricas y materiales de la realidad educativa, más que a las estrictamente técnico-pedagógicas, socioeconómicas o teórico-sociológicas. De esta manera, consideran aspectos de la educación que tradicionalmente no eran vistos, ofrecen nuevas formas de interpretar los existentes (es decir, realizan una lectura diferente de ellos) y obtienen datos empíricos nuevos y originales sobre realidades educativas concretas, y en varios casos, integran la dimensión histórica en el análisis de los procesos referentes a la forma cotidiana de ofrecer educación en las escuelas. Implica

que se han encontrado pautas que han permitido construir novedosas explicaciones que rebasan y superan a las tradicionales. Concretamente, con respecto a lo sucedido al interior de las escuelas y del aula, revelan que los problemas manifestados en esta última no se resuelven dentro de ella, ya que van más allá de la misma. En cuanto a las explicaciones socioeconómicas de los problemas educativos, muestran que éstos generalmente no tienen como única o fundamental causa factores socioeconómicos. Y con respecto a las explicaciones reproduccionistas que plantean categorías abstractas, generales y universales, ofrecen lo que éstas carecen: el dato empírico, directo que da contenido histórico a las mismas.

El otro aspecto de los trabajos etnográficos referente al campo de la teoría que deseo comentar, se refiere a unas reflexiones sobre el replanteamiento del concepto "escuela". Esta ya no solamente se define por ser el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; donde la práctica del maestro es sinónimo de función docente, enseñante; donde los alumnos son receptores pasivos de conocimientos. Por otra parte, la escuela tampoco se define exclusivamente como un aparato ideológico del Estado, como instrumento de las clases dominantes. Estos diferentes puntos de vista, no obstante aportaron elementos de análisis y resultados muy importantes, no son suficientes para comprender y explicar la escuela como el espacio donde se dan procesos con contenidos históricos.

La escuela, bajo su dimensión cotidiana, aparece como el espacio históri-

camente definido en el que se llevan a cabo prácticas relativas al quehacer educativo; se dan relaciones entre actores y se producen procesos específicos y diferenciales. Es el espacio concreto donde los hombres y mujeres se manifiestan diariamente: actúan, se relacionan, piensan, etcétera. La escuela es un campo de lucha, de confrontación y de negociación de intereses de diferentes grupos sociales. Es decir, es el escenario donde se puede contemplar la correlación de diferentes fuerzas sociales.

Entender conceptualmente la escuela de esta manera, forzosamente lleva a construir otras interpretaciones y explicaciones sobre los problemas educativos diferentes a las anteriores. Ya decía que los problemas que se creían podían ser resueltos al interior del aula, ahora encuentran explicaciones que rebasan esos límites. Las condiciones no pedagógicas presentes en la actividad educativa actúan de manera determinante sobre ésta. En este mismo sentido, la figura del maestro, concebida como "apostol", "pilar" y "ejemplo de la niñez", en cuya persona recaía toda la responsabilidad de ofrecer una educación de "calidad", ha pasado a tener otro significado. El maestro es humano como cualquier otro hombre en la sociedad; y como docente, es un trabajador que recibe un salario a cambio de sus servicios profesionales. Es un actor social que se relaciona con otros grupos y con la institución educativa, que lucha y negocia por lograr sus intereses individuales, de grupo y de gremio. Finalmente, conocer el funcionamiento real y cotidiano de la escuela, permite tener una apreciación muy diferente a

aquéllas que planteaban la relación escuela-Estado. Significa que la presencia del Estado en las instituciones educativas no se da de manera vertical y mecánica, pues se topa con el fenómeno de las estructuras de poder tanto regionales y locales, así como institucionales. Por tanto, el acontecer de los hechos no puede ser predecible; depende, en gran medida, de la correlación de fuerzas que se da en la escuela, concebida como un contexto histórico específico. En este sentido, las escuelas concretas son espacios que pueden funcionar bajo cierto grado de autonomía con respecto a la educación nacional y oficial al definir sus propios procesos educativos, y en este sentido quisiera volver a decir lo importante que resulta “devolver” la información a la comunidad, e inclusive integrar a sus miembros a la investigación y al proceso interpretativo, ya que en el análisis de la vida cotidiana de escuelas y localidades concretas pueden generarse alternativas de cambio a nivel local.

La segunda aportación de los trabajos etnográficos se refiere a la relación investigación educativa y ámbito político. Considero que las investigaciones arrojan resultados importantes que debieran repercutir en el proceso de la toma de decisiones. Este proceso demanda la inclusión de diferentes actores sociales que participan en la actividad educativa en los diferentes niveles institucionales: desde las autoridades oficiales de la educación nacional hasta los diferentes grupos que integran las comunidades educativas de escuelas concretas.

Los resultados etnográficos en tan-

to ofrecen el conocimiento directo, detallado y profundo de situaciones, pueden ser de gran beneficio en la búsqueda de alternativas que permitan a la educación descubrir o encontrar en contextos regionales y locales mayor sentido y utilidad.

Un gran problema en la educación es la falta de congruencia entre política educativa nacional, contenido de planes y programas de estudio, etcétera, por una parte, y necesidades y demandas surgidas de la realidad que cotidianamente viven comunidades y escuelas, por otra. Esta incongruencia se deriva principalmente de la existencia de un profundo distanciamiento entre las instancias ubicadas en los niveles más altos del sistema educativo nacional, donde se decide y se dirige la política educativa oficial con relación a los niveles, tipos y modalidades de la educación, y los espacios e instituciones concretas —escuelas— donde se instrumenta cotidianamente y, por tanto, se hace realidad, dicha política. Es decir, donde se realiza prácticamente la actividad educativa y el trabajo docente. En este segundo nivel se encuentran aquellos grupos de individuos que forman propiamente la comunidad escolar: autoridades escolares, quienes fungen como representantes de la oficialidad a nivel de escuelas concretas, maestros y alumnos. También están presentes en los procesos educativos, los padres de familia, quienes interesados en la escolaridad de sus hijos, luchan por defender el acceso y permanencia de éstos en la escuela, así como por obtener los mejores beneficios de los servicios educativos.

El abismo entre contenidos académicos y necesidades de la comunidad es, en gran parte, resultado de la carencia de conocimientos directos por parte de quienes diseñan planes y programas de estudio, sobre las condiciones y necesidades referentes a todos los ámbitos de la vida, de la comunidad escolar a la que se dirige la educación. Y el desconocimiento de tal situación, a su vez, es un factor determinante que ha impedido, a nivel oficial y formal, llevar a cabo la instrumentación de alternativas en la educación, siendo la más importante, la búsqueda de la adecuación educativa a los requerimientos sociales.

Ahora bien, en cuanto a las altas autoridades educativas se refiere, los resultados de las investigaciones —etnográficas y de otros tipos— ofrecen buenas bases para la toma de decisiones que permitan vincular la educación con la vida y con la práctica. Por otra parte, dichos resultados ofrecen aportes para todos los grupos de la comunidad escolar, ya que en sus manos está, la adopción y, por tanto, la adaptación de prácticas educativas específicas surgidas de las diversas condiciones de sus contextos inmediatos. En este sentido, ya apuntaba que las escuelas, como espacios concretos, gozan de cierta autonomía con respecto a la política nacional oficial debido a que a partir de sus propias condiciones internas generan las prácticas educativas y el trabajo magisterial cotidianos y construyen sus propios procesos. De esta manera, tener acceso a los resultados de las investigaciones, o bien, ser parte del proceso de las mismas, coadyuvaría a que la to-

ma de decisiones por parte de estos actores sociales, se ajustase a necesidades y especificidades locales. Es decir, los resultados podrían ser útiles para dirigir los procesos educativos concretos de acuerdo con necesidades y prioridades del contexto local. A partir de ellos se podrían buscar acciones y estrategias adecuadas para resolver problemas, y sobre todo, para transformar realidades educativas.

De esta manera, la investigación en el campo de la educación representa un reto; por una parte, significa estudiar problemas sumamente complejos dada la cantidad de factores que en ellos intervienen, y por otra, implica abordar un campo insuficientemente estudiado. Esto indica que hay mucho por hacer, para lograr más y mejores conocimientos sobre realidades concretas, y para lograr mayores niveles teóricos de investigación. Las investigaciones aquí presentadas son un ejemplo de ello. A través de la etnografía y del estudio de caso exploran campos nuevos, o bien, poco conocidos, y constituyen una buena aportación al conocimiento científico de la educación.

El orden de los artículos responde fundamentalmente al criterio de la amplitud de los procesos tratados y de sus relaciones con situaciones que trascienden el caso particular estudiado. Se trata de presentar en primer lugar aquel trabajo que aborda realidades más amplias y que, por ello, puede servir de contexto a los siguientes, en tanto estos últimos estudian de manera más local y específica, procesos educativos. En contraste, el último trabajo se distingue por tratarse de un delicado análisis de

un caso sumamente localizado y específico, a través del que la autora muestra la existencia de ciertos patrones culturales que, al integrarse adecuadamente al proceso de enseñanza, pueden obtenerse cambios en los resultados del aprendizaje de los niños. Dentro de estos dos trabajos que de alguna forma deslindan el puente entre lo local y lo socialmente mayor, se ubican los otros cuatro artículos, cuyo orden fue más difícil precisar.

Así, el primer artículo de Justa Ezpeleta sobre condiciones institucionales del trabajo docente en Argentina contextualiza los casos estudiados en los otros artículos y en el de ella misma, en la actual realidad latinoamericana. Al abarcar grandes realidades relativas a los ámbitos rural y urbano, ofrece a los artículos que le siguen, la posibilidad de estudiarlas de manera más específica. Justa Ezpeleta estudia y compara escuelas de la periferia urbana y escuelas rurales de escaso rendimiento educativo.

Este trabajo también ofrece ciertas pautas para entender el objetivo teórico de cada artículo y, por tanto, entender cómo y por qué cada autor se detiene y prioriza un momento en el tránsito entre lo local y lo más amplio. De acuerdo con ella, el contexto más general en el que se desarrollan los diferentes procesos educativos está definido no sólo por las dimensiones pedagógicas, sino principalmente por las históricas y materiales, mismas que se hacen presentes en la operación y funcionamiento cotidiano de las escuelas, y se expresan en condiciones profesionales e institucionales concretas. En este sentido, el es-

tudio del trabajo docente cotidiano del maestro no puede separarse del análisis de estas condiciones locales. Justa Ezpeleta muestra cómo en la vida cotidiana de tres escuelas urbanas y en ocho rurales, las condiciones de trabajo docentes son inseparables de las condiciones de enseñanza.

Esta forma de entender el problema que es compartida por los autores de los artículos significa trascender los límites de las explicaciones a nivel individual de los alumnos, y a nivel local e institucional considerando la comunidad o la escuela como "unidades circunscritas", y nos lleva a la dimensión material e histórica de los problemas. Así pues, este primer artículo transita más ampliamente entre lo concreto, empírico y local, por una parte, y lo estructural e histórico, por otra.

Ahora bien, los diferentes trabajos que forman este número articulan procesos sociales con diferente énfasis. Todos parten de referentes históricos y todos siguen el camino metodológico de construir conceptualizaciones y procesos con material empírico a lo largo del trabajo de campo. También con distinto énfasis, todos recurren continuamente a citas testimoniales y registros de observaciones. Sin embargo, no todos los niveles de abstracción son iguales.

Ruth Mercado presenta la reconstrucción de la memoria histórica sobre la construcción de cinco escuelas primarias ubicadas en cinco comunidades y localizadas en dos municipios en el estado de Tlaxcala. La formación social de la escuela se aborda conceptualmente desde su dimensión cotidiana.

El artículo se propuso analizar historias particulares de sujetos y escuelas con la historia local y social más amplia, logrando descubrir la dimensión político-histórica como elemento central en la articulación de los diferentes procesos. A partir de información testimonial, se conocieron los intereses inmediatos e individuales que se vinculaban con intereses ligados a la historia de las organizaciones civiles y políticas tanto locales como estatales. En este sentido, el trabajo muestra qué sucedía en lo local ante la imposición de disposiciones oficiales a nivel nacional, como era el caso de la gratuidad de la educación, quedando, de esta forma, ubicado en el puente que articula lo local con lo socialmente más amplio.

Elsie Rockwell hace "visible" nuevos elementos que permiten reflexionar sobre aquello que se entiende por prácticas culturales. El estudio etnográfico realizado en dos zonas escolares en Tlaxcala permitió descubrir que el origen de ciertas prácticas culturales se encuentra en las condiciones materiales y situaciones estructurales del trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social. La autora define su objetivo de estudio como la explicación de cómo las condiciones materiales de un trabajo condicionan el uso de la lengua escrita. La cual es para ella un fenómeno social y la relaciona con la escolarización. E. Rockwell entiende los usos particulares de ésta dentro de una dimensión histórica de la escuela y concretamente dentro de un contexto definido por las condiciones materiales del trabajo docente. Así, la profesión del maestro es analizada con respecto a

otras profesiones "académicas" en las que la lectura tiene otros usos. El trabajo explica lo concreto de la información sobre cómo funcionan las cosas en la realidad tomando como base las condiciones materiales de trabajo y salariales.

Etelvina Sandoval realizó un estudio de dos escuelas primarias contrastantes en la ciudad de México. Se propuso mostrar cómo, además de cuestiones históricas, ideológicas y culturales que asocian el trabajo docente con trabajo femenino, cuestiones estructurales concretamente políticas gubernamentales de disminución del gasto público en educación, afectaron su objeto de estudio: la desvalorización y autodesvalorización del trabajo docente femenino. Los conceptos "femenización del trabajo docente" y "maternaje" fueron construyéndose a partir del material empírico y testimonial obtenido en el trabajo de campo. La información es novedosa, lo que resulta importante, debido a que son pocos los estudios que analizan el problema magisterial desde una perspectiva de género y bajo una dimensión cotidiana, en la que se hacen "visibles" aspectos de la vida de las maestras que son determinantes en su quehacer docente diario.

El trabajo de campo de Rafael Quiroz fue llevado a cabo en escuelas secundarias en la ciudad de México. Su artículo enfatiza el aspecto concreto de dos casos estudiados y analiza e interpreta información testimonial muy rica con respecto al significado que los maestros ofrecen al concepto "uso del tiempo cotidiano en la escuela". En es-

te estudio el trabajo etnográfico hace descubrimientos en el mismo sentido que los anteriores artículos: las condiciones materiales de trabajo (fuertes y desgastantes) y salariales de los maestros son aspectos determinantes en la forma en que éstos dan significado al concepto "uso del tiempo".

Finalmente, Marfa Bertely elaboró un minucioso análisis de la actuación de un maestro indígena en la región mazahua, con objeto de encontrar estrategias en la enseñanza surgidas de la propia experiencia docente del maestro. Se trata de buscar la generación de estrategias pedagógicas a partir de la práctica docente de un maestro. Tales estrategias implican la adopción de estructuras de socialización y participación familiares de los alumnos: "separados pero juntos" y el respeto de los adultos a los niños. El artículo muestra cómo lo cultural se va tejiendo en lo pedagógico y cómo lo informal se va incorporando al proceso educativo. Este es un trabajo de construcción de procesos locales centrado en el proceso de enseñanza aprendizaje que no contempla directamente cuestiones estructurales ni condiciones de trabajo del maestro. Lo novedoso está en la dimensión pedagógica desde un punto de vista no tradicional.

Un último comentario que de alguna manera también tiene que ver con el orden de la presentación de los artículos, se refiere a los diferentes criterios utilizados para abordar el estudio de caso. Puede tratarse de varios casos dentro de varias localidades, como sería el trabajo de Justa Ezpeleta, o bien de varios dentro de una localidad como

sería el de Etelvina Sandoval, Rafael Quiroz y quizá el de Ruth Mercado, y finalmente el de Marfa Bertely que se concreta al análisis de un solo actor visto como caso.³

Sin embargo, es interesante observar que independientemente de cómo se definieron los casos, sus objetivos teóricos y metodológicos fueron compartidos por todos. Se intentaba buscar aquellas pautas surgidas de realidades educativas cotidianas, que permitieron la construcción de procesos y conceptos que con diferente énfasis articulaban los particulares con otros más amplios. Pero, sobre todo, los casos, no obstante, sus objetivos de estudio eran diferentes, explicaban desde dimensiones fundamentalmente históricas y materiales de trabajo, fenómenos concretos, etnográficamente documentados referentes a problemas generales de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- CALVO, Beatriz, "Algunas reflexiones en torno a la investigación en las ciencias sociales", *Chamizal*, Revista de la Escuela de Sociología, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Universidad Autónoma de Cd. Juárez, vol. V, núm. 10, México, 1991.

³ El trabajo de Elsie Rockwell en este momento no puede contemplarse como estudio de caso estrictamente hablando, pues los referentes teóricos de su investigación requerían la definición de otras formas de obtener la información. Esta fue obtenida, por una parte, en dos zonas escolares que incluían 15 escuelas y 50 maestros, y por otra, en dos talleres realizados años después que incluían a 22 maestros del D.F. y del estado de México.

- ERICKSON, Federick, "Qualitative Methods in Research on Teaching", Merlin Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, Mc Millan, New York, 1986.
- GEERTZ, Clifford, Hildred Geertz y Laurence Rosen, *Meaning and Order in Moroccan Society*, Three Essays in Cultural Analysis, Cambridge, 1979.
- "From the Natives Point of view: On the Nature of Anthropological Understanding", *The Pleasures of Anthropology*, Morris Freilich, Ed., New York, 1983.
- *El antropólogo como autor*, Paidós Studio, España, 1989.
- "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social", Carlos Reynoso (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa Editorial, México, 1991.
- LEVINSON, Bradley, "Una etnografía de los estudiantes universitarios", *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 6-7, UAM-Azcapotzalco, México, 1991.
- PAPOUSEK, Dick (coordinador), *Nuevas lecturas en antropología*, Cuadernos de la Casa Chata, núm. 136, CIESAS, México, 1987.
- REYNOSO, Carlos, "Presentación", Carlos Reynoso (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa Editorial, México, 1991.
- ROCKWELL, Elsie, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.

El trabajo docente y sus condiciones invisibles

Justa Ezpeleta*

INTRODUCCION

La asociación entre pobreza y fracaso escolar en América Latina ha sido sistemática y relativamente progresiva desde que, a mediados del siglo, comenzó la expansión de los sistemas educativos. Paradójica expansión que fincada en el acceso, no logra aún garantizar la permanencia de los niños en la escuela. Como es sabido toca a los sectores llamados marginados del campo y la ciudad concentrar los más elevados índices de fracaso.

Con mayor o menor decisión, según periodos, los gobiernos han intentado políticas para elevar la retención. Signadas por una concepción pedagógica del problema, estas políticas han

privilegiado sistemáticamente la importancia de la capacitación docente y del *curriculum*. En este encuadre, los maestros sólo son vistos como personas que enseñan y, en consecuencia, se trata de apoyar su mejor apropiación del oficio. A través de la capacitación se intenta fortalecer el dominio de contenidos, métodos y procedimientos de la enseñanza. Una débil formación entre los normalistas y todavía en varios países, un acceso al oficio de personas sin formación profesional, no sólo justifican estas estrategias sino que las hace indudablemente necesarias. Su implantación a lo largo de varias décadas no ha tenido, sin embargo, el efecto esperado. Al margen de que puedan discutirse las modalidades que afectan su eficacia, es cada vez más evidente la necesidad de atender a las dimensiones no pedagógicas de la dinámica escolar involucradas en el fracaso.

* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

La tensión entre factores sociales —como atributo de los niños— y factores pedagógicos —como único atributo de la escuela— resulta insuficiente para entender la construcción escolar del fracaso.

El tradicional énfasis en la función social —abstracta— de la educación tuvo el efecto de opacar las dimensiones históricas y materiales a través de las cuales se realiza. Aunque ocasional y fragmentariamente algunas de sus manifestaciones suelen atenderse, estas dimensiones, carentes de estatus teórico, no han logrado una integración sustantiva a los objetivos prioritarios que orientan las políticas. Frente a fines poco discutibles, la discutible materialidad de los medios parece imprimir un sesgo diferenciador en las prácticas que dan forma concreta a los procesos escolares.

Con esta perspectiva, durante 1987 y 1988 realizamos un proyecto de investigación sobre las condiciones institucionales del trabajo docente con población marginada en tres países de América Latina.¹ La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, promotora del estudio, formuló asimismo un particular desafío: producir un conocimiento útil para los actores sociales —maestros, padres, funcionarios— involucrados en la vida escolar. La relación investigación-política, conocimiento-toma de decisiones, enmarcó, en otro nivel, el desarrollo del proyecto. Por sus características, la aproximación antropológica pareció la mejor opción pa-

ra explorar un campo temático poco atendido. El interés por “mostrar” el peso de las condiciones institucionales de trabajo en la *realización de la docencia*, frente a representaciones teóricas que predominantemente las ignoran, sugirió la conveniencia de otorgar a la información empírica un papel relevante en la exposición. Consideramos oportuno *construir* una descripción: acentuar la palabra de los datos más que la de los conceptos que hilvanan su estructuración; capturar y desplegar una franja del trabajo escolar (excluyendo la enseñanza en el salón) a partir de un conjunto de amplios y fértiles referentes teóricos; explorar los contenidos que anudan el quehacer del aula con la dinámica propia de la escuela; buscar allí las relaciones y tensiones, las normas y significados, los procedimientos consuetudinarios, en suma, las prácticas que sancionan y moldean la pertenencia del maestro a su lugar de trabajo. Dos categorías sugeridas por Agnes Heller² y reelaboradas³ con la ayuda de varios autores (A. Gramsci, J. Aricó, J. Holloway entre los principales)⁴

² Véase: A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977 e *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo, Barcelona, 1972.

³ J. Ezepeleta y E. Rockwell, “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, Era, México, 1983; E. Rockwell y J. Ezepeleta, “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, F. Madeira y G. Namó de Mello (comps), *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a Realidade social*, Cortez-Autores Asociados, Sao Paulo, 1985; J. Ezepeleta, “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”, *Cuadernos de Investigación*, núm. 20, DIE, México, 1986.

⁴ A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel 1. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Juan Pablos, México, 1975; A. Gramsci: *Cuadernos de la cárcel 2. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, Juan

¹ “Factores que inciden en la eficacia docente” en Argentina, Bolivia y Perú.

fueron centrales para orientar el trabajo de campo y el análisis: vida cotidiana y sujeto (entero). En las escuelas, tratamos de identificar sus condiciones materiales y técnicas para contener la tarea docente así como la conformación profesional típica de los *cuerpos* docentes que *se les asignan*. Desde estos componentes rastreamos las relaciones y procesos que cotidianamente constituyen y expresan su institucionalidad, las prácticas que arraigadas en situaciones institucionales precisas y determinadas, posibilitan día a día concretar el desempeño.

La categoría “sujeto entero” —persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos— permitió quebrar el cerco pedagógico. La concepción del maestro que lo recorta sólo como portador y transmisor de valores y conocimientos pudo replantearse gracias a aquella categoría que permitió abordar simultáneamente al profesional y al trabajador asalariado.

La mirada no pedagógica devela componentes cuyo peso no puede omitirse. Para el estado, por ejemplo, además de centro difusor de cultura, la escuela es una unidad administrativa, parte de un sistema y sometida a sus reglas. Para la población, además de espacio socializador de la infancia es igualmente destino o posibilidad de empleo. Crecientes capas de adultos capacitados que desean trabajar como

maestros o se ven amenazados por la desocupación encuentran en el magisterio su medio de subsistencia. Una cultura organizacional que al acotar condiciones y definir controles pone en juego la permanencia en el trabajo, permea en las escuelas la construcción de las prácticas que resuelven sus modos de existir.

Achicamiento del estado y administración escolar; organización educativa y políticas laborales; inercia burocrática y diferenciación social de la demanda; son algunas de las dimensiones estructurales y no pedagógicas que —de diversos modos— están presentes en la operación de las escuelas, a través de la base material, profesional e institucional que aporta la administración. El quehacer educativo no es ajeno, a pesar de su especificidad, a esta base. No se sobrepone para existir con independencia de su continente. Por el contrario, encuentra en él la medida de su posibilidad.

En su experiencia diaria, inseparable de las concretas condiciones locales, los maestros integran como pueden las determinaciones que devienen de las dimensiones mencionadas y de las pedagógicas. Es en el ámbito de la vida cotidiana donde se encuentra “en acto” la relación entre el sujeto y la institución, entre el maestro trabajador y la escuela. Su análisis progresivo devela los encadenamientos y fusiones que finalmente producen, de una u otra forma, los procesos educativos. Por ello importa, dejando de lado a “la” escuela como entidad supuestamente homogénea, buscar en las escuelas singulares que atienden a la población marginal,

Pablos, México, 1975; J. Aricó, *Marx y América*, Alianza Editorial Mexicana, México, 1982; J. Holloway, “El estado y la lucha cotidiana”, *Cuadernos Políticos*, núm. 24., Era, México, 1980.

algunos rasgos que den cuenta de su particular y diferencial institucionalidad.

Centradas así, las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones a los maestros abren un vasto campo para la investigación con fértiles perspectivas para entender la parte escolar del fracaso y/o generar políticas que tiendan a controlarlo. En la atención a los casos singulares, las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas sostienen una diferencialidad institucionalmente conformada.

Lo que sigue resume una sección del informe final sobre el caso argentino.⁵ Se trata de una aproximación inicial a la escena, que en el estudio permite localizar progresivamente las reglas y las prácticas que encauzan en la escuela la integración y la profesionalización de los maestros.

ASUMIR EL AISLAMIENTO

Las escuelas rurales suelen distinguirse como construcciones solitarias en medio del campo. A veces se las ubica en las proximidades de una o dos viviendas. Fuera de éstas, las familias "vecinas" se escalonan en radios de tres, cinco, nueve o más kilómetros. Esta imagen física de la escuela constituye en sí misma una primera información sobre ciertas características de

⁵ J. Ezpeleta, "Las exigencias del trabajo", *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991. El estudio localizado en la Provincia de Córdoba abarcó tres escuelas de la periferia urbana en la ciudad capital (un millón de habitantes) del mismo nombre y ocho escuelas rurales.

contexto que son indisociables de la docencia en el campo. Entre ellas, el aislamiento *geográfico, social y técnico* conforma una condición de trabajo que, para un buen número de maestros, se impone como condición de vida. Ellos le asignan igual o mayor importancia que a las dificultades técnicas: "Me despertaba al alba... me despertaba el silencio. El silencio se podía tocar..." recuerda alguien.

En ninguna de las escuelas estudiadas, los docentes son oriundos del lugar. Las dificultades de los caminos, del transporte y el aislamiento temporal que producen las lluvias, hace que la mayoría ocupe la habitación disponible en el establecimiento, incluso en aquellos relativamente cercanos al principal centro poblado de la región.⁶ La casa no está habitada sólo en una de las ocho escuelas rurales que abarcó nuestro estudio. En tres casos, dos maestras comparten la vivienda y en cuatro vive allí una sola docente.⁷ La mayoría de ellas son solteras y el grupo se polariza entre jóvenes recién recibidas y personas con más de diez años de servicios que han optado por permanecer en el campo. Pocas son oriundas de regiones próximas. La mayoría, tienen sus familias y su casa muy lejos de su lugar de trabajo. Ambos grupos viven en la escuela de lunes a viernes.

La situación de aislamiento produ-

⁶ A 200 km de la capital provincial, se ubica este pueblo de 8,000 habitantes. Tomándolo como punto de partida, el conjunto de escuelas estudiadas se aleja aún más a distancias que van entre 20 y 70 km.

⁷ Dos de estas escuelas son unitarias, en cinco hay dos maestras y una tiene tres. Todas atienden al ciclo completo de los siete grados que componen la primaria.

ce en los maestros dos movimientos encontrados y simultáneos hacia la población del lugar. El primero de ellos apunta a la integración, al establecimiento de contactos con los pobladores. La necesidad de vida social, de saber en dónde se está y entre quienes, la necesidad de ser aceptados para contar con alguna seguridad o alguna protección, suele mezclarse con el interés profesional o con la actitud asistencial de conocer a las familias de los niños y ampliar sus referencias, apoyarlas o convocarlas para las acciones de la escuela. La relación con los padres debe construirse —“el espacio hay que saber hacércelo uno solo”— y allí cada uno queda librado a sus capacidades personales, a su sensibilidad, a su intuición: “Yo tuve suerte. Le caí bien a la gente. Aquí cuando uno cae bien, cae bien... Si no...”

Para la dispersa población campesina la escuela opera como el único referente común y, a la vez, materializa la única presencia estatal tangible. Por ello es natural que el local escolar sea el centro de reunión para varias de sus actividades sociales y los maestros —percibidos como más influyentes— sean los asesores “naturales” para la resolución de los más diversos problemas. Aunados los intereses de ambas partes, difícilmente ellos pueden excluir de su actividad las demandas de los vecinos: “Los padres vienen por cualquier cosa. Viven pidiendo cosas: un mueble, una garrafa de gas, una damajuana de vino; que ubiquemos a las chicas para trabajo doméstico... Hace unos años llevé a operar a una niñita a Córdoba”; “Son muy colaborado-

res... pero son muy pobres”.

El otro movimiento simultáneo es el de “defenderse del medio”, el de “no dejarse tragar” por él. Las condiciones de miseria y la escasa escolaridad de los pobladores, produce una distancia social que separa a nuestro trabajador del mundo adulto de la zona y provoca actitudes defensivas que en términos personales los aíslan: “Es muy difícil adaptarse al medio y no dejarse absorber por él. No creo que la mejor situación sea quedarse para pedir traslado. Pero tampoco dejarse absorber. La mayoría se deja absorber”. En una escuela unitaria, la directora recuerda a una inspectora: “Era una docente de alma, contagiaba el amor a la docencia... No nos permitía asimilarlos con el medio. Nos transmitía ansias de superación...” y en otro lugar alguien comenta: “El último maestro se fue porque quería estudiar. No porque estemos en medio del monte nos vamos a dejar asimilar por este medio”.

Aunque como “maestros” puedan establecer fluidas relaciones con los padres, como “sujetos” acusan de diferentes maneras el peso de la soledad en que los coloca el trabajo: “Yo siento nostalgia de mi casa. A veces mucha angustia. Las mañanas me gustan. Las tardes no. En verano las tardes son mejores... No me gustan las tardes de invierno. Siento mucha tristeza. Son horribles y entonces me voy a lo de algún vecino a tomar mate. Cuando hace mucho frío y no puedo salir, me encierro y no me siento nada bien. A veces en verano los mosquitos no dejan salir (riéndose) Todos estamos medio loquitos... Lo que pasa es que con el

tiempo uno tolera menos este medio, por el propio desgaste. . .”.

Una de las maneras de buscar relaciones pares en el campo es la visita entre colegas: “El año pasado podíamos juntarnos (con la maestra de otra escuela vecina) porque las dos teníamos bicicleta. Cuando llueve y no nos podemos trasladar, tratamos de buscarnos entre nosotras o . . . a los vecinos. La compañera de Las Cañas, pobre, está más aislada. Está a 20 kilómetros del camino” (de terracería).

La vuelta a “su casa”, que sucede todos los viernes, es una preocupación permanente y otra de las formas de combatir la soledad. “Solo así se pueden soportar muchos años”, dice alguien que es de la región y otra agrega: “El medio es muy hostil. No estoy acostumbrada. Estoy adaptada”.

Generalmente, en su habitación escolar no disponen de luz. La radio aporta el único contacto con el mundo lejano de las ciudades. La desconexión con el resto del mundo puede incluir, en ocasiones, los propios conflictos del magisterio (“No hacemos huelga, ¿qué hacemos si no damos clases? Estamos solas, no tenemos nada que hacer aparte de la escuela”). Obviamente el teléfono no existe y los medios de transporte son escasos. Algún ocasional vehículo particular puede acercar al poblado más próximo o al cruce de caminos donde esperar el ómnibus “de las maestras”. Lo importante es alcanzarlo porque circula una o dos veces a la semana, “cuando no llueve. . .”.

Mientras prepara un viaje una suplente habla del pequeño grupo de compañeras con el que llegó a la región

a trabajar: “Ahora nos vemos los fines de semana en nuestro pueblo y en el viaje. El colectivo sale a las 3 de la tarde y llega a Córdoba a las 9.30 de la noche. Allí tomamos otro ómnibus para llegar al pueblo” (otras tres horas de viaje). Sólo la dureza de las condiciones de vida permite explicar la disciplina para afrontar semanalmente estos desplazamientos.

Distinta es la situación de las tres maestras que viajan a diario a su trabajo, distante 20 kilómetros de su pueblo. Originarias del lugar, que concentra un mínimo de servicios, alternan sus vehículos para desplazarse y ello les permite colaborar de diversas maneras con los vecinos y los padres de su escuela. El transporte de combustible, medicamentos, alimentos, agua o personas, forma parte de sus rutinas. A diferencia de sus colegas, este grupo no está expuesto al desarraigo. Sus proyectos de vida se identifican con los de su grupo social en la localidad donde radican.

La comunicación con la administración escolar, también acusa el efecto de la lejanía. Para los docentes esta situación acarrea ventajas y desventajas. Toda la papelería administrativa —que no es poca— generada para las escuelas urbanas, llega a las rurales y debe ser cumplimentada. Sin embargo, su tamaño (entre 10 y 50 alumnos) reduce esta carga que a menudo puede sortearse parcialmente porque “llega tarde”. Aunque los inspectores confirman las dificultades para las comunicaciones, sugieren que el uso del “todo llega tarde” suele ser excesivo.

La asunción de las tareas administrativas, de la Sociedad Cooperadora

(equivalente a la Sociedad de Padres de Familia en México) conjuntamente con el grado múltiple y, en especial, la tarea que agregan las compras y la administración del comedor escolar ponen una cuota de irritación en no pocos directores, independientemente de que la mayoría valore en forma positiva la comida que se ofrece a los niños. Una directora lo expresa así: “El medio es muy pesado. Y ahora más con los problemas del comedor... Sumar esto al trabajo de uno ¡es la muerte! Yo antes tenía un auto. Un día venía del pueblo cargada con gas, cebollas y papas, y ¡se me rompió el auto!... Me quedé en el medio del campo a esperar un comedido ¡En medio del sol! ¡Con cebollas y papas!... ¡Yo no estudié para eso!”.

Las visitas de los inspectores son muy esporádicas. Sus condiciones de trabajo son igualmente difíciles en el campo y no son provistos de transporte. “En los once años que llevo aquí, vino dos veces la inspectora anterior. Y hemos tenido dos visitas informales del inspector actual”. La precariedad de los controles se celebra en tanto hace posible desplegar los propios criterios profesionales: “La libertad de estar sola me ha permitido poner en práctica muchas cosas. El darles confianza y responsabilidad (a los niños) y me da resultados. Tengo aversión a la rigidez de la escuela tradicional. En este caso es distinto porque de algún modo tengo la escuela propia”. Al mismo tiempo, es general un sentimiento de desprotección y de abandono respecto de los apoyos técnicos que se necesitan. Por este motivo es que también se celebran las visitas de los inspectores. En ellas en-

cuentran la posibilidad de exponer sus dudas y de intercambiar opiniones sobre problemas pedagógicos. Comparando con el signo burocrático de su gestión en la ciudad, una inspectora recuerda su trabajo en el campo: “Allí yo me sentía profesional. Los maestros me reclamaban por el apoyo profesional que podía darles”.

Una directora cuenta: “Yo tuve la suerte de tener buenos inspectores, vinieron cuatro veces y siempre me ayudaron mucho... Uno me dió una bibliografía muy extensa, me interesó muchísimo y me interesé por perfeccionarme en escuelas rurales... Los inspectores me dejaron actuar siempre con mucha libertad; entonces yo introduje todos los cambios que quería, trabajé con matemática moderna, utilicé el método de Camilli, trabajé con gramática estructural...”.

La lejanía del inspector y la débil presión que pueden ejercer los padres, coadyuvan a un manejo laxo de la disciplina laboral. No hay quien controle el ausentismo o los horarios. Las escuelas “cerradas” por uno o más días no son una circunstancia extraña en la región: “El ausentismo depende de la conciencia de cada uno”, señala una joven.

En otros casos, y al margen de las previsiones administrativas, cierta flexibilidad de la institución —atributo del aislamiento— ofrece posibilidades de adecuación a los ritmos, necesidades y problemáticas del medio, ligadas al compromiso de algunos docentes con su trabajo: recuperar en sábados y feriados los días sin clase “por las lluvias” o por lo mismo improvisar alber-

gues para facilitar la asistencia de los alumnos en lo que parece una práctica en varias escuelas. En una llama la atención la presencia de varios niños que juegan en el patio después de la jornada de clases: "Son tres hermanitos que viven a 15 o 20 Km... y otro chiquito que también vive lejos. Viven en la escuela y los fines de semana se van a casa. Están así desde las lluvias de abril, cuando no se podía pasar por los caminos. Trajeron sus colchones y se les arman las camitas en el aula. Cenan de lo que queda de mediodía".

La imposibilidad de separar la vida de la escuela del medio determinado donde se inserta, agrega con estas características, otra dimensión específica al trabajo de los maestros rurales.

... Y EL GRADO MULTIPLE

En su práctica profesional el maestro rural enfrenta además el grado múltiple: trabajar con dos o más grados, a veces todos y sus correspondientes programas y niños al mismo tiempo en un mismo salón. Esta es también una condición laboral "dada" y constituye *el problema técnico* más relevante.

"El cargo de personal único es un cargo raro... hace buenos maestros o malos maestros. Uno se hace solo, investigando como puede", reflexiona una vieja directora.

El cargo "raro" es al mismo tiempo continente y desafío. La respuesta posible depende de la responsabilidad y el interés de cada uno, ante la total ausencia de políticas que atiendan el problema. Una maestra, con más de 10

años en el campo, que se apoya en la enseñanza individualizada, reflexiona: "El maestro de campo se hace a poncho. Hemos ido a cursos... cuesta mucho aprender a organizarse en ficheros. Se cuida ese material como oro. ¡Son años de trabajo! ¡Años! Uno aprende en la escuela. Nadie trae experiencia en grados múltiples. Nuestra propuesta para el Congreso Pedagógico fue la de preparar para los grados múltiples y en las tareas de la escuela rural. Las chicas se reciben y se van al campo... para no trabajar en dos turnos o por la bonificación. ¡Pero no tienen idea de lo que es la escuela rural!".

Los docentes no ocultan sus fracasos ni sus dificultades con el multigrado: "Tenía todos los grados. Era terrible. Parecía un conejo saltando de grupo en grupo. Los chicos de tercero no sabían leer ni escribir". Siguiendo la intuición, la "receta" de algún colega o por ensayo y error las formas de "darse vuelta" con el grupo resultan muy diversas. Una sola apreciación es unánime: la dificultad mayor del primer grado. "Enseñar a leer y escribir es una de las cosas más difíciles... es un peso muy grande... Que el chico no aprenda los quebrados, vaya y pase... pero ¡tiene-que-aprender-a-leer-y-escribir! Vos recibís un chico en primer grado... lo recibís de la falda de la madre y ¡tiene que aprender a leer y escribir! Eso es inexcusable y es un trabajo muy grande".

A la conocida dificultad técnica del grado, las tradiciones institucionales —en el campo y en la ciudad— le agregan el de ser el destino de los que se inician. Un director que sostiene que "los

maestros llegan sin saber nada” justifica, sin embargo, esta práctica: “Sólo al comienzo” de la carrera, destaca, se tiene “la fuerza” para sacar adelante ese grado y enfatiza: “todos aprendemos en la escuela y hay más entusiasmo al principio”.

Los diagnósticos sobre las necesidades y dificultades de cada grado y las estrategias para agruparlos varían. Unos pocos toman en cuenta la situación de sobreedad de la mayoría de los alumnos. Así, hay quienes “separan” al primero y reúnen a segundo con tercero (“separar” consiste en organizar diferencialmente la tarea del grupo mientras comparte el mismo espacio con los demás); otros juntan a primero con segundo; a tercero con cuarto y conforman otro grupo con quinto, sexto y séptimo.

Las opciones metodológicas responden igualmente a criterios personales. Quienes tienen mayor antigüedad parecen inclinarse por las formas individualizadas —ordenando con “fichas” la tarea de los niños— sin dejar de combinarlas con otras según temas y grupos. Algunos, por ejemplo, introducen los temas —“la motivación”— para varios grados juntos y luego diferencian “la ejercitación”. Los más jóvenes en cambio, suelen inclinarse por el “trabajo en equipo” simultáneo de todos los grados e insisten en las ventajas de la interacción entre los niños para el aprendizaje. No falta quien exige “espíritu de equipo” en primer grado y se queja porque “los niños no se organizan a pesar de que se les enseñe”.

La ausencia de contención institucional acentúa la importancia del com-

promiso personal con la profesión para resolver, mejor o peor, sus desafíos. Algunas maestras han logrado seguridad en su manejo del multigrado y no ocultan su orgullo: “los chicos saben que el fichero es sagrado” y en efecto, los niños lo manejan con libertad y lo cuidan. Hay entre ellas quienes libran verdaderas batallas personales para impedir el abandono de “los grandes” que están en los primeros grados porque “deben irse por lo menos sabiendo multiplicar y dividir”.

La selección de contenidos a que obliga la extensión de los programas es práctica común entre los maestros de un solo grado. Con mayor razón los de grado múltiple no pueden sustraerse a seleccionar y reducir los temas. Los de mayor experiencia, de algún modo lo han resuelto. Los jóvenes, toman con preocupación sus decisiones y reclaman orientación —que no reciben— acerca de “qué es lo mínimo” lo “indispensable e importante que debe enseñarse”: “no nos quejamos de la libertad pero necesitamos que nos encuadren”.

La cantidad de repetidores es alta y constituye otro de los problemas que preocupa a los docentes. Los criterios para tratarlo están divididos. Unos insisten en que el dominio de ciertos conocimientos es imprescindible para otorgar la promoción; otros, en cambio, prefieren promover “para que se entusiasmen, aunque debieran repetir”.

Todos coinciden en que la falta de preescolar alimenta los problemas de primer grado, la repitencia y el fracaso. Seguramente esa es la razón que explica, por iniciativa de los maestros, la presencia de “oyentes” de cinco años

en algunas escuelas, con miras a facilitar la tarea futura: "vienen chiquitos para que se vayan familiarizando... tenemos algunos juegos... vienen con los hermanos, los ven trabajar... A veces les organizamos alguna actividad...".

En la provincia, el 70.6 % de los grados en la zona rural son múltiples. La formación normalista, la capacitación en servicio y la organización técnico-administrativa parecen no reparar en esta realidad. Las tres instancias interpelan primero al aprendiz y luego al docente como si en cualquier caso él fuera a trabajar con un solo grado.

ASUMIR LA INSTITUCION

La búsqueda de las condiciones de trabajo en el devenir cotidiano de la escuela —el nivel donde el desempeño se hace real— permite distinguir elementos diferenciales y elementos comunes cuya gravitación varía según aquéllas se asienten en el campo o en la ciudad.

En las escuelas urbano-marginales, la institución misma adquiere una importancia que no tiene en las rurales. Sus ritmos, modalidades, exigencias, montados en una débil base infraestructural, se constituyen en factores determinantes y deben ser aprehendidos como parte de la integración laboral.

A diferencia de su colega del campo, el maestro urbano vive generalmente con su familia o cerca de ella, o ha elegido vivir en la ciudad antes de traba-

jar en la escuela. El aislamiento social no lo afecta a causa del trabajo, aunque la distancia social con los padres de sus alumnos es una realidad profesional. Por su parte, estos padres no depositan expectativas en los maestros para la resolución de problemas no escolares. La escuela de la ciudad no constituye una referencia "comunitaria" para los vecinos ni tiene el carácter de representación del Estado que tiene la del campo. La dimensión de las instituciones aleja la posibilidad de mantener relaciones más o menos regulares con los padres. La organización y el movimiento diarios mediatizan esos contactos y los limitan a la esfera de los "llamados" coyunturales para plantear cuestiones de disciplina, de rendimiento o puntuales pedidos de colaboración material ("Los padres se hartan de que los llamen para regañarlos", dice una maestra).

Distinto a su colega rural, el urbano no encarna la institución; ésta lo subordina y condiciona en gran medida sus relaciones con sus pares, con los padres, con los niños, con el director. Su actividad se encierra más en la escuela y ésta, a su vez, produce un importante volumen de trabajo que debe asumirse junto a la tarea del aula. Originados en la organización y en la administración, tales requerimientos conforman a la vez una carga y una interferencia para una actividad profesional que también enfrenta complejas y específicas situaciones de enseñanza. Mencionaremos brevemente algunas de las situaciones en que es posible advertir el imperio de la institución por sobre el de la tarea docente.

EN UNA ESCUELA DE TRES TURNOS

Entre las horas que abarcan los dos clásicos turnos diurnos de cuatro horas cada uno —de 8 a 12 y de 13.30 a 17.30— estas escuelas atienden a tres turnos diurnos de *tres horas* formales cada uno. La modalidad surgió como “solución de emergencia” a comienzos de los sesentas cuando la ciudad de Córdoba, a causa de su expansión industrial sufrió un fuerte y desordenado crecimiento demográfico. Puesto que en los últimos treinta años el ritmo de construcciones escolares se detuvo mientras la matrícula crecía, la posibilidad de absorber a la creciente demanda transformó a las escuelas de tres turnos en una “solución” permanente. Se ubican sólo en barrios populares y marginales y atienden al 27 % de los matriculados en las escuelas públicas de la ciudad. Son las principales proveedoras de repitentes y desertores. Para nuestro análisis tiene interés asomarnos a una de ellas.

Como todas las de su tipo, su población es numerosa: mil 200 alumnos, 53 docentes y 15 auxiliares de limpieza y comedor, para los tres turnos. El edificio, deteriorado, ocupa una manzana. La construcción rodea por tres lados un gran patio, cuadrado, de tierra. Una galería recorre esa herradura comunicando salones y oficinas con el patio. La dirección dispone de una sala pequeña —tres por cuatro— y las vicedirecciones —una por turno— comparten un cuarto contiguo y poco mayor que la dirección. Un armario lo divide separando hacia un lado, el es-

pacio para un escritorio y hacia el otro el recinto de una bodega: se apilan allí colchonetas, ilustraciones, papelería, algunos libros, unos pocos mapas y globos terráqueos, materiales de construcción, alimentos envasados para el comedor. El sector de las oficinas se completa con un consultorio médico y dental más pequeño que la dirección.⁸

En todo este sector se advierte un movimiento constante de padres, abastecedores, trabajadores, cobradores y de niños lastimados o castigados que son enviados a las autoridades. Varios alumnos pertenecen a pandillas del barrio y es frecuente la presencia de la policía para buscar información o auxiliar a los maestros. La pelea a golpes entre grupos de niños, a las horas de entrada y salida y aún dentro de la escuela, parece un hecho constante que pone su cuota de tensión diaria entre los maestros. Algunas madres acompañan y recogen a sus niños, no tan pequeños, para evitar que se involucren en esos enfrentamientos.

El vestíbulo del local funciona como “sala de maestros”: “Es necesario intercambiar experiencias —comenta uno— pero ahí... en esa parte... Teníamos que analizar la reforma del Estatuto y no había lugar. Al final no lo hicimos. No hay espacio ni antes ni después de clase. Sólo podemos juntarnos en esa mesa larga de la entrada. Es un desfile de padres, de perros, de chicos...”.

⁸ La atención médica y dental en los planteles, lo mismo que el comedor se implantaron en 1984, luego de la asunción del gobierno constitucional que sucedió a la dictadura militar. El comedor provee “una copa de leche” (con pan) y la comida, según una dieta balanceada. Esta medida ha repercutido en los índices de retención.

Separada de la herradura principal, una pequeña construcción que fue casa del portero, aloja la cocina y el comedor. Funcionan allí seis turnos de comida para 50 niños cada uno: por sus dimensiones, sólo 300 niños entre más de mil pueden gozar de este servicio. Esta restricción afecta las relaciones con los vecinos. Muchas madres llegan al cierre del comedor para llevarse la comida sobrante.

Las aulas son amplias y los bancos ocupan aproximadamente dos tercios de su espacio. Todo el mobiliario muestra roturas y signos de maltrato. Cuatro salones están fuera de uso. Contienen muebles inutilizados, que por "disposiciones reglamentarias" no pueden tirarse ni venderse. Se han dado de baja en el inventario, pero la escuela debe conservar "las pruebas", y "serían un peligro si se arrumbaran en el patio". La habilitación de estos espacios —entre otras pocas cosas— posibilitaría el funcionamiento de la escuela en dos turnos: permitiría ofrecer a más de mil niños, al menos el mínimo de escolaridad obligatoria.⁹ En ese ala se encuentran los escasos sanitarios, sus frecuentes desperfectos y la falta de agua motivan, en ocasiones, la suspensión de actividades.

Además de los tres turnos diurnos, funciona allí mismo una escuela nocturna. Los maestros adjudican al sobreesfuerzo del local la imposibilidad de conservar materiales. En las paredes

descascaradas y rayadas, no hay nada; los clósets, sin puertas ni estantes por las invasiones y agresiones permanentes de alumnos y pandillas, no se usan. Todos los vidrios de las ventanas están rotos. Las que dan a la calle, están clausuradas. Las aulas se iluminan por las aberturas que dan a la galería y se orientan al patio. La falta de luz que esto provoca, hace que en las mañanas de invierno —cuando aclara muy tarde— suela perderse la primera hora de clases en el primer turno (casi el 40% del tiempo disponible).

En estas escuelas urbanas, la administración y la organización ocupan todo el tiempo del director y le alejan de maestros y alumnos. En nuestro plantel, las vicedirectoras se encargan del personal y, en alguna medida, de los niños.

Cada turno funciona de manera independiente. Es difícil hablar de un cuerpo docente pensando en la totalidad del personal, cuando la dinámica diaria dificulta las relaciones aún dentro de cada turno. En una conversación con dos maestras registramos: "Siempre hay distancia entre el director y el personal. Aquí no hay relación. A mí me chocó mucho cuando llegué. No hay calidez humana. Las reuniones del personal son sólo para escuchar directivas y circulares" y otra agrega: "En los talleres (de capacitación) estamos todos juntos pero nos conocemos de vista".

La operación diaria para cubrir movimientos necesarios a cada turno provoca sobreposiciones e invasiones entre ellos. Varias actividades, como la limpieza o las comidas se repiten tres

⁹ El calendario oficial cubre 190 días a razón de 4 horas diarias. La reducción a 3 horas, resta en el año 9 semanas de clases. Y en los siete años de primaria equivale a dos años menos del tiempo estimado obligatorio, con base en el cual funcionan los programas.

veces en el día. Las horas de clase se adecúan para darles cabida.

Este es el marco del encuentro educativo.

EN EL AULA POR MENOS DE TRES HORAS

La modalidad de tres turnos expresa la forma más extrema en que la organización imprime límites al trabajo docente y a las posibilidades de aprendizaje escolar de los niños. “Yo siempre trabajé en escuelas de tres turnos —dice una joven— No hay tiempo para nada... Ni siquiera para reuniones... No sé porque se da que en éstas están los chicos más pobres. No sé por qué...”.

El contacto en el salón tiene una duración real de dos horas diez a dos horas treinta. Ese tiempo no es en su totalidad tiempo de enseñanza. El ritual de la formación y el saludo a toda la escuela ocupa varios minutos. Luego se pierde algo más, mientras algunos niños traen sus bancos de otros salones. La cantidad de bancos se limita a las necesidades globales de la escuela. Como en cada turno las aulas se usan con grados distintos y su número de niños varía, cada día es necesario reajustar el número de asientos en los grados. Los niños se divierten haciendo cabriolas o jugando carreras mientras los trasladan. Un recreo largo (o dos cortos), divide la jornada.

Dentro del horario de clases el movimiento institucional invade el aula: “¡Y las interrupciones! —dice una maestra—, entran por las circulares, por el borrador... Encima de que son

chicos distraídos de por sí —primer grado— les digo: “Ahora cierran la boquita y me miran todos a mí”. Logro concentrarlos y ¡zas! ¡golpean la puerta por algo!... ¡Les tiraría con lo primero que tengo!... Se vive en constante tensión...”, agrega otra. Y sigue la primera: —“Lo que pasa es que interrumpen tantas veces que yo estoy hasta la segunda hora con dictado” (cuando corresponde a matemática).

Se trata de tareas propias del trabajo *en la institución*: notificarse de circulares, cobrar cuotas, atender a un llamado del director; buscar o recibir a un colega a causa de las comisiones o porque están preparando una fiesta; atender a padres o vecinos sobre todo cuando se deben acordar acciones para obtener apoyos materiales.

Aparte de la colaboración con la Cooperadora o el Club de Madres, que toca a algunos maestros, aparecen otras actividades coyunturales o permanentes. Biblioteca, Cruz Roja, periódico escolar, cartelera, huertos, concursos, club de ciencias, ropero, les involucran diferencialmente. Su atención no está claramente deslindada del espacio y la tarea del aula. La comida sucede antes o después de cada turno, la “copa de leche” por razones operativas, durante el tiempo de clase, no en el recreo.

El registro de asistencia de los niños debe llenarse todos los días. La entrega del registro de calificaciones a la dirección es trimestral y anual. La obligación de las planificaciones es diaria, trimestral y anual.

Un estudio promovido por las autoridades, un poco antes del nuestro,

sistematizó “la papelería” que regularmente se mueve en una escuela: 42 tipos de documentos. Variables en extensión y periodicidad, se incluyen allí los de circulación limitada al establecimiento y los que se destinan a las dependencias de la administración. La respuesta obtenida indicó que son 36 los que se completan realmente. Lo curioso es que contra la idea generalizada de que al director es a quien compete toda la papelería, la responsabilidad de su llenado recae en los maestros aproximadamente en una tercera parte. Hablar de tiempo de exposición a situaciones nuevas, de planteo de problemas, de apertura de dudas, de elaboración de contenidos, suena a lenguaje de una realidad que no es la de estos lugares. Pero aquí, como en todas partes, el programa apura y el discurso escolar afirma que son los ritmos “de los niños” los que retrasan al maestro. Sin más alternativa, los docentes apelan a soluciones pragmáticas que les permiten trabajar, generalmente con el grupo que más los sigue, siempre presionados por la extensión del programa. Con preocupación dos maestras señalan: —“¡Cómo se puede pedir que avancemos! ¡Son dos horas de clases!”. —“Hay áreas que no he dado. Me siento impotente, no le llevo el apunte al programa, me adapto al nivel de los alumnos para que aprendan aunque sea a leer y escribir. Les doy mucho cariño...”.

En varios casos queda la idea de que la institución, induce al maestro a asumir una especie de responsabilidad personal sobre lo que *no puede hacer* para llegar al ritmo que le impone el *curricu-*

lum, aunque perciba varios de los motivos que se lo impiden. Como si los problemas que lo “retrasan” tuvieran relación con sus capacidades o su “entrega personal”.

Es conocido que, en la medida de lo posible, el maestro trata de hacer rendir al máximo su jornada en la escuela con relación a sus obligaciones institucionales. Dependiendo de varias circunstancias y del tipo de relación que cada uno tenga con su labor de enseñante, parte de aquellas obligaciones tenderán a ser resueltas durante su permanencia en ella: la institución estará colando en el espacio y en el escaso tiempo de la tarea específica, otra tensión y otra interferencia. Agudizadas por la dinámica de los tres turnos, estas situaciones son igualmente vigentes en las escuelas de dos turnos.

... Y UN PAR DE REGLAS

La dirección de una escuela urbana debe garantizar que “la institución” funcione. Conciliando diversos frentes de problemas, debe lograr el equilibrio que permita encauzar el trabajo y ofrezca algún marco previsible a sus miembros.

La población marginal, en una escuela no pensada para ella, multiplica los problemas docentes que se agudizan a medida que los planteles aumentan de tamaño. Si a esto se suman las exigencias de la administración, el “manejo” de la escuela por parte del director alcanza una jerarquía tal, que “naturalmente” la atención de la enseñanza es desplazada a un papel secun-

dario. Es incuestionable que los directores no disponen de tiempo para hacer un seguimiento regular de la enseñanza. Su relación con ésta se resuelve, predominantemente, a través de cierta vigilancia periférica. Más que filtrarse e intervenir por dentro, la autoridad escolar acota condiciones para su realización. A veces, dependiendo de qué se trate, estas condiciones modifican las actividades; otras, la soledad del grado permite a los maestros sortear esos límites y actuar según sus propias maneras de entender y hacer las cosas.

a) *Controlar el grado.* En medio de la infinidad de asuntos que reclaman diariamente su atención, el director espera que el maestro “controle el grado”. Esto es, que el grado “no se note”, que no haga ruido, que los niños estén en el aula, ocupados y lo más tranquilos posible. Justifica este criterio un concepto de “disciplina” muy extendido entre las autoridades. De acuerdo a él los maestros deben ajustar o negociar sus maneras de entender y organizar las actividades. Aunque muchos maestros aceptan la necesidad de ciertos controles para garantizar un ambiente que permita trabajar a todos, no aceptan la fórmula “quietud” y “silencio” como la única posible. A pesar de ello prevalece el juicio del superior.

“Controlar el grado” tiene otra implicación más mediata: revierte en la relación escuela-padres. Ningún director quiere problemas con los padres. Los maestros tampoco y los padres, en distinta medida, los controlan a ambos.

Los padres interesados en la escolaridad de sus hijos vigilan al docente y a la escuela a través del relato cotidiano

del niño. Los más escolarizados, siguen sus cuadernos, ponen a prueba la enseñanza. Los de poca o ninguna educación formal atienden a diferentes señales: aprendizajes puntuales que están seguros deben suceder en cierto tiempo (leer, escribir, resolver cuentas) y sobre todo, al trato del docente a su niño. “Cuando corregís, no sólo pensás en el chico —dice una maestra— estás pensando también en el padre”. Cualquier reclamo familiar sobre las cuestiones comentadas recae sobre la autoridad escolar y puede llegar a la inspección. Los directores cuidan este frente con especial celo y tratan de imponer a los maestros su propio “modelo” de relación con los padres. Para el maestro, es éste otro punto de un doble control, no escrito, que pesa en la valoración de su desempeño y debe incorporar aunque en no pocos casos, le genere tensiones.

b) *Planificar para el control.* El control formal, explícito y permanente sobre la actividad técnica del maestro recae en las planificaciones. Estas suponen la confección de un plan anual, de otro “por unidades” y de una “carpeta de ejercitación” que diariamente supervisa el director, junto con una “carpeta horaria”, donde consta la distribución de clases y temas para cada día. Según criterios variables de directores e inspectores no en todas las escuelas se manejan de la misma manera. Las variaciones en el uso de estos documentos nunca dependen del criterio del maestro. Allí se asienta la versión posible del currículo que cada uno proyecta, según su evaluación del grupo y del tiempo disponible.

La mayoría de los docentes otorga

al plan un sentido ordenador de su tarea. Sin embargo, son severas y numerosas las críticas que formulan a la reiteración de los planes en todas las formas previstas. Se valora una o dos de ellas; las demás se suman a la irritante papeletería que debe llenarse por obligación. A veces se destaca que las condiciones en que se desempeñan hacen inviable el cumplimiento de lo que (formalmente) programan: "Me pasé toda la semana dando lo mismo (por el ritmo de los chicos). En la planificación por unidades, después tengo que poner: no lo di, no lo di. Todo es un borrón. Por eso prefiero la carpeta diaria", o bien: "Para qué voy a planificar con ese detalle si después no hay agua (y la escuela se cierra)".

Sin embargo, una "razón última" que suelen dar los maestros cuando se les interroga por qué tienen que hacer cosas en las que no creen, es formulada con un gesto de razón inapelable "porque el director quiere", "porque así le gusta a la inspectora". Además de mostrar el peso de la "vía jerárquica", estas explicaciones dicen también sobre el espacio que se otorga al criterio profesional del docente para resolver su trabajo y al mismo tiempo, sobre la costumbre de no ser tomado en cuenta. El siguiente diálogo resulta ilustrativo: "La nueva inspectora nos pide ahora la carpeta horaria... hace dos o tres años que no se pedía". Otra maestra: "A mí me resulta cómoda". La primera: "(Antes) a mí me servía la carpeta. (Bajando la voz, como para ella misma). Eso podría ser según criterio de cada docente...".

Se impugna, asimismo, el uso que la autoridad hace de los planes al tiem-

po que no presta atención a sus contenidos. ("Al final, uno se acostumbra y se va aplastando", comenta un joven). Otra dice: "A muchos directores no les importa la planificación. Mientras les entregues la carpeta, es suficiente... aunque tengas errores de concepto. A mí me pasó. Un día empiezo mi tema como se lo había presentado y en ese momento me di cuenta que tenía un gran error de concepto... Lo cambié (en la clase) sobre la marcha".

En ocasiones, el manejo burocrático de un instrumento que se supone técnico, suscita de igual modo respuestas burocráticas: "con la llegada tardía del nuevo *currículum*, una se encarga de planificar y el resto copia".

Algunos directores (a menudo vicedirectores) rescatan el uso de esta documentación y la tratan como un instrumento de trabajo. Se hacen el tiempo para discutirla individualmente, en especial con los maestros nuevos. Cuando esto sucede, los más jóvenes o los suplentes valoran la actitud del superior y sobre todo el hecho de que se hable con ellos de su actividad profesional. Los maestros titulares, con cierta antigüedad, suelen resistirse por su parte a que los directores opinen sobre su programación. Pero son pocas las autoridades que pueden otorgar algún nivel de atención a los planes al margen de la formalidad. Desde el punto de vista del maestro, este desplazamiento de la planificación a "momento" burocrático de control, forma parte del "*currículum* oculto" de su aprendizaje institucional. Como trabajador, va advirtiendo el lugar y la jerarquía que en la escuela se adjudica a cada cosa.

Los usos magisteriales de la lengua escrita

Elsie Rockwell*

La mirada antropológica —la mirada etnográfica— muestra facetas desconocidas de prácticas culturales que se dan en las escuelas, y que han sido, tradicionalmente, el objeto de otras disciplinas. Entre las prácticas que reciben un interés creciente en la antropología se encuentran los usos sociales de la lengua escrita¹ en diferentes contextos culturales.

Abordo el estudio de los usos magisteriales de la lengua escrita desde una perspectiva que intenta distinguir entre dos conceptos que están recibiendo cada día mayor atención en la investigación sobre el magisterio en distintos países (Connell 1985, Woods 1980, Ez-

peleta 1989). Me refiero a las “culturas magisteriales” y las “condiciones materiales de trabajo”. El concepto de “cultura” que está adquiriendo nueva vigencia en la investigación sobre procesos sociales, corre el riesgo de convertirse en un término demasiado abarcador, como lo fue en los inicios de la antropología. Al aproximarse al estudio de prácticas culturales, es necesario distinguir aquellos fenómenos y estrategias cuya génesis tal vez se encuentre en condiciones materiales y en situaciones estructurales de un trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social.

Reconstruir e interpretar los significados de una práctica social, como el uso de la lengua escrita, requiere en la tradición etnográfica, una conceptualización que articule la descripción analítica. En este caso, la aproximación parte de la concepción propuesta por

* Etnógrafa, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN

¹ En inglés este objeto es parte de lo que se comprende por *literacy*, un concepto más amplio que el término “alfabetismo”, su traducción más común.

Raymond Williams (1981), que intenta articular el análisis de prácticas culturales con el análisis de estructuras y situaciones sociales dentro de las cuáles se generan esas prácticas. Desde este enfoque, se evita la atribución de configuraciones culturales "esenciales" a los grupos sociales y se busca comprender la cultura en términos de estrategias y recursos, frecuentemente contradictorios, puestos en práctica en el curso de la vida social.

Un segundo recurso teórico utilizado en este estudio proviene de C. Geertz (1983, 1990). De sus ensayos intenté recordar sobre todo la atención a los significados mutables y contrastantes que pueden tener ciertos saberes y prácticas, cuando se articulan desde distintos contextos culturales, así como la vigilancia frente a los referentes culturales propios de quien estudia a los otros. Geertz propone que la tarea etnográfica sea reflexiva, que "redescriba al que describe al mismo tiempo que re-describe al que se describe" (1983: 222).

La aproximación al problema que ofrezco en este trabajo se basa en dos fuentes de información empírica. La primera es el proyecto "La práctica docente y su contexto institucional y social", coordinado por mí y por Justa Ezpeleta, en el cual se realizó trabajo de campo de 1980 a 1985 en dos zonas escolares de Tlaxcala. El archivo de las entrevistas con maestros² y los regis-

tros de la vida cotidiana de las escuelas proporcionan información sobre una gama de prácticas relacionadas con la lengua escrita. La segunda proviene de dos talleres con maestros que coordiné en 1986 y 1987³, cuya intención fue propiciar la redacción de textos sobre la experiencia de ser maestro. Estos talleres, cuyas sesiones fueron grabadas, ofrecieron múltiples oportunidades de reflexión conjunta sobre la relación con la lengua escrita. Reconozco la deuda con mis colegas y con los participantes de esos talleres por algunas de las reflexiones que expondré, aunque las interpretaciones que hago de sus textos sean más. Una tercera fuente para este análisis ha sido la reflexión sobre mi propia experiencia académica, en un intento de pensar en los contrastes con lo propio para empezar a comprender lo otro.

Detrás de esta búsqueda se encuentran varios problemas teóricos en torno a la relación entre la lengua escrita, considerada como fenómeno social, y la escolarización. La polémica reciente se plantea entre dos posiciones. Algunos (Goody 1977, Olson 1977 y Greenfield 1972) caracterizan a la escritura como medio ligado inherentemente al pensamiento abstracto y descontextualizado, y plantean que su desarrollo y uso posibilita (determina, en sus versiones más fuertes) toda una serie de desarrollos sociales y cognitivos. La otra posición, expresada por autores

² A lo largo de tres años tuvimos contacto con 15 escuelas y grabamos entrevistas con aproximadamente 50 maestros, directores y supervisores de la zona. Esta información se complementa con la de varios informantes claves del sistema educativo. El análisis de este material, resumido en este artículo, fue apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, me-

dante el financiamiento al proyecto D113-903983.

³ Estos talleres se convocaron y realizaron en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. Asistieron a ellos de manera continua 22 maestros del D.F. y del Edo. de México, de diversas edades, formaciones y trayectorias laborales.

como Graff (1987), Street (1984) y Heath (1983), cuestiona el supuesto de la "descontextualización" asociada con la lengua escrita, y propone historizar y contextualizar el estudio de los usos de la escritura, así como de sus posibles consecuencias sociales y cognitivas, que pueden ser de lo más diversas.

A pesar de que la apropiación de la lengua escrita y la escolarización están muy entrelazadas, recientemente se han hecho esfuerzos por desentramar sus diversas historias (Scribner y Cole 1978; Furet y Ozouf 1977). Algunos autores empiezan a cuestionar aquellos argumentos que transfieren a la escuela los efectos atribuidos a la lengua escrita, insistiendo en su carácter "descontextualizado". La escuela puede verse más bien como un *contexto* histórico variable, dentro del cual se dan prácticas cotidianas que definen cierta relación con la lengua escrita, distintas a las que se dan en otros contextos.

Esta segunda posición teórica orienta mi búsqueda; intento comprender la escuela, y específicamente las condiciones materiales del trabajo docente, como un contexto en el que se dan usos particulares de la lengua escrita. Desde esta perspectiva, los efectos o sentidos de la escritura no pueden considerarse universales, no se pueden presuponer en abstracto, sino únicamente reconstruir a partir de prácticas específicas. Esta perspectiva presupone una heterogeneidad de formas particulares de ser maestro⁴ y de asumir el trabajo docente, que puede matizar o

⁴ Por "maestro" me refiero a quienes ejercen el trabajo docente en el aula, tengan o no título, y no a normalistas de origen que tengan otro tipo de trabajo.

modificar la relación con la lengua escrita que reconstruyo en este trabajo. Si bien el presente análisis se basa en información localizada, que posiblemente refleja la práctica de los maestros más interesados en el uso de la lengua escrita, también considero que los contrastes básicos que intento mostrar se encuentran en muchos otros lugares.

LA RELACION CON LOS LIBROS EN EL TRABAJO DOCENTE

Frecuentemente se escucha la afirmación tajante de que "lo que pasa es que los maestros no leen". Generalmente lo dicen personas que cuentan con tiempo pagado para leer, pero también es frecuente oírlo por parte de formadores de maestros, incluso maestros de grupo, desconcertados por no poder lograr que sus alumnos-maestros o colegas lean lo que ellos consideran buenas lecturas.

Las prácticas de lectura dependen de las distintas relaciones con la palabra escrita que se dan en diferentes condiciones del trabajo profesional. Si comparamos al magisterio con otras de las llamadas "semiprofesiones" o profesiones, tal vez la apreciación se relativice. Es probable que los maestros leen más que los ingenieros, las enfermeras o los contadores, aunque esto requiere un estudio comparativo. Sin embargo en el trabajo docente hay una relación con el libro muy distinta de la que mantiene el académico.

Una primera aproximación a las redes de acceso a los libros entre los

maestros en los dos contextos que tengo como referencia muestra algunas constantes. Aunque de manera fragmentaria y a veces implícita, se va acumulando evidencia de una búsqueda permanente y deliberada, entre los maestros de grupo, de materiales impresos que puedan apoyar su trabajo. Esto se da a pesar de las escasas vías de acceso a publicaciones, de la carencia de bibliotecas escolares y de la ausencia de un programa editorial específico para el magisterio.⁵

Los maestros entrevistados mencionan varias formas de encontrar materiales en estas condiciones. Las fuentes a las que recurren pueden ser de lo más diversas. En algunos casos los libros adquiridos para cursos de formación en estudios superiores de diverso tipo tienen relevancia para su práctica docente. Por ejemplo, un maestro estudiante de leyes, reporta cómo un manual de redacción requerido para la carrera le proporcionó la estructura de su forma de enseñar gramática a los alumnos. Otro relata que antes de iniciar su servicio como maestro trabajaba en una fábrica de papel y salvaba libros de la trituradora, que posteriormente le sirvieron para la enseñanza. Es más común la referencia a libros que se obtienen de colegas, especialmente familiares, y a textos que circulan, frecuentemente en fotocopia, entre maestros. Es constante la búsqueda de libros so-

bre ciertos temas, sobre todo históricos, artísticos o prácticos, que los maestros suelen solicitar a autoridades e instituciones locales.

En las primarias, aparece con mucha fuerza el recurso a los Libros de Texto gratuitos, a pesar de la difundida opinión de que éstos se usan poco. En las escuelas estudiadas no existían bibliotecas escolares en los años en que se hizo el trabajo de campo; sólo en algunos casos la dirección contaba con libros que los maestros podían consultar: Los Libros de Texto, tanto los vigentes como las ediciones anteriores, eran la referencia más importante para la enseñanza del contenido curricular de la primaria.

Al revisar las conversaciones con maestros acerca de su relación con la lectura, ciertos temas emergen constantemente. Estos marcan las diferencias entre la relación que los maestros tienen con la lengua escrita, con mucha variabilidad interna desde luego, pero constreñida por la situación de trabajo y el contexto institucional, y la relación muy especializada que priva entre los investigadores y el mundo de los libros.

Tal vez los académicos somos los extraños, los "otros", por las formas en que leemos. En el mundo académico, la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral. La acumulación de libros, como bienes de prestigio, es un requisito de la profesión. Es imprescindible tener una biblioteca bien armada, aun cuando sea imposible terminar de leer todos los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual, para el cual se tiene tiempo, que ocurre en librerías que

⁵ En ocasiones ha habido esfuerzos por superar esta ausencia, como el caso de la Biblioteca Pedagógica de la SEP en 1986, y las series de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, pero han tenido relativamente poca difusión entre maestros de grupo.

cuentan con café, sección de discos y obras de arte. El acceso a las bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados.

En el mundo académico, es necesario apropiarse de un cierto manejo de los libros. Hay que recordar la ficha exacta del libro que se lee. Es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones del libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas a pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía, si es francés con nombre polaco o polaco con nombre francés. Sobre todo, es necesario saber a qué corriente pertenece o con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro. Los reseñadores generalmente dan una síntesis de la obra, que se puede reproducir en las clases que se tienen que dar en las otras horas laborales, y proporcionan alguna cita significativa para incluir en el próximo artículo. Lo paradójico es que, en el mundo académico, muchas veces estas prácticas nos ahorran el trabajo mismo de leer el libro.

No es mi intención criticar estas prácticas, sino mostrar cómo las condiciones materiales de un trabajo condicionan el uso de la lengua escrita. Manejar esta relación con el libro es uno de los saberes propios de nuestro oficio, y corresponde a las condiciones del mundo académico, que entre otras cosas exige estar al día en el campo, aun cuando esto representaría leer varios centenares de libros y artículos en va-

rios idiomas cada año. De ahí que se generen las estrategias para sobrevivir en el medio académico.

¿Qué pasa en el magisterio? Tal vez el mito de que los maestros no leen se genera en oposición a la idea de que los modelos universales de la lectura se fijan en el mundo académico. Cuando se propone que los maestros deben leer para que sean profesionales y productores del conocimiento, se tiende a olvidar que las condiciones de trabajo del maestro de grupo llevan a otros usos de los libros, muy distintos a los académicos, aunque no tan lejanos de los usos de la escritura en la mayoría de los contextos letrados de la historia humana.

Las estrategias que los maestros, por lo menos en las primarias, requieren para manejarse con los libros son distintas. La lectura generalmente debe hacerse en horas no pagadas, o más bien, en ese "tiempo voluntario" que subvenciona⁶ la jornada laboral del magisterio de base, con un costo de oportunidad adicional si se sacrifican horas que tendrían que dedicarse a otro trabajo para poder sobrevivir, materialmente, dada la cada vez más apremiante situación salarial.

Los maestros continuamente buscan libros; los usan, pero rara vez los poseen⁷. El salario de maestro de grupo y los precios de libros actualmente lo impiden. Algunos libros se conservan por su utilidad permanente o por razones sentimentales; por ejemplo

⁶ Deolidia Martínez, comunicación personal.

⁷ Desde luego, existen maestros quienes han reunido bibliotecas importantes, pero generalmente se trata de quienes han accedido a las condiciones y prácticas del mundo académico.

aquellos libros con dedicatoria, que fueron regalo de un querido maestro o premio en algún concurso. Otros libros más bien se prestan, se regalan, se donan y se heredan; se consiguen como se pueda. Los libros no se acumulan; circulan en el magisterio. Esta práctica es una estrategia necesaria dado el poco tiempo para la consulta en bibliotecas.

Los libros se obtienen a partir de recomendaciones de un maestro a otro, en función de su utilidad para el trabajo. Entre maestros, los libros se recuerdan por la información que contienen, sobre todo por su relevancia para la clase o la ceremonia. Se consultan si contienen datos, actividades prácticas, ideas posibles de integrar a la tarea continua de presentar los extensos y ajenos contenidos curriculares de manera más interesante o accesible para los niños.

Se suele retomar de los libros los términos nuevos y sus definiciones, los esquemas y cuadros sintéticos, es decir aquellos elementos de lo escrito que son fáciles de convertir en objeto de enseñanza en las clases. Se consultan materiales para preparar los eventos escolares públicos⁸, seleccionando aquellos que proporcionan alguna forma novedosa de presentar a Benito Juárez o de celebrar a las madres. Son apreciados además los libros que dan información para poder responder a la última ocurrencia de ese niño inquieto que siempre pregunta lo que uno no sabe.

Estas prácticas muestran la relación estrecha que se da entre el uso de

la lengua escrita y las situaciones de enseñanza en que la oralidad es el medio fundamental de trabajo. En la escuela el texto escrito se traduce en exposiciones, discursos, declamaciones, dramatizaciones, explicaciones. El lenguaje usado en los libros debe ser adecuado para estos fines. Por eso, el potencial uso oral de lo escrito es un criterio importante de selección.

Dadas estas exigencias del proceso de trabajo, entre el magisterio lector se recomiendan los libros básicamente con referencia a su contenido. Los datos del autor generalmente importan poco, salvo tal vez para ubicarlo como nacional o extranjero, como normalista o universitario. La ficha bibliográfica es menos importante que el costo o la ubicación del libro, en tal librería o biblioteca, o con tal persona. Los datos significativos para el trabajo docente se refieren al contenido y tipo de lenguaje de los textos.

También circula entre maestros otro tipo de libros, que aparentemente son inútiles para el trabajo y aun para la cultura general del maestro. Entre algunos sectores de maestros, las lecturas responden a cierta tradición de gusto por la literatura, que tal vez refleja aquel sesgo liberal que Altamirano le imprimió a la Normal. Entre otros sectores, la lectura se vincula con la cultura política; es el caso, por ejemplo, del acercamiento a la novela rusa, como medio de acceso a una conciencia distinta de la realidad social, que se dio en las décadas posrevolucionarias. Actualmente, es posible que se hayan debilitado los movimientos culturales que alimentan el gusto literario entre el ma-

⁸ Eva Taboada, comunicación personal.

gisterio. Las conformaciones gremiales y la ausencia de políticas culturales para el magisterio son factores que pueden haber contribuido en este sentido.

La lectura de lo aparentemente inútil también se encuentra en la avidez por los temas afectivos y psicológicos (incluyendo éxitos como "Mujeres que aman demasiado"). Algunas de estas lecturas remiten a las olvidadas exigencias emocionales del trabajo docente, a la liberación de mujer ligada a la experiencia de ser maestra, a la necesidad de dar respuesta cotidiana a las consultas de los jóvenes sobre todo tipo de problemas. Por eso, no se perciben como del todo inútiles. De hecho, estas lecturas forman concepciones del mundo de maestros en una época en que no existen políticas culturales y editoriales que produzcan alternativas en este campo.

Los libros que han resuelto problemas particulares, las revistas que traen idea de actividades manuales, los libros de efemérides, incluso las novelas, circulan entre maestros en función de este tipo de necesidades cotidianas del trabajo; de la misma manera, por otro tipo de necesidades cotidianas, se definen otros usos de los libros en el mundo de la academia.

EL MUNDO DE LA ESCRITURA Y EL TRABAJO DOCENTE

Es más difícil encontrar una configuración específica del uso de la escritura por parte de los maestros. Sin embargo, las condiciones institucionales delimitan cierta relación con la escri-

ta en el trabajo.

En el trabajo docente, como en cualquier trabajo, hay ciertas situaciones específicas que son contextos apropiados para escribir. En la enseñanza, se escribe sobre todo frente al grupo, en el pizarrón, y ocasionalmente se elaboran exámenes o ejercicios por escrito. Una parte de lo que se escribe se copia de libros, aunque generalmente el texto es adaptado para los fines inmediatos de la docencia; pocas veces se requiere del maestro una redacción "libre", como la que se espera de los alumnos. La excepción tal vez se dé durante la preparación de las ceremonias cívicas, para las cuales los maestros escriben discursos, guiones o versos.

La mayoría de las situaciones en las que los maestros usan la escritura están ligadas al contexto burocrático. La documentación escolar involucra una gran cantidad de formularios, que deben llenarse generalmente con tiempo límite y respetando una serie de requerimientos formales (por ejemplo, se especifica el tipo de pluma y de letra a usar). El manejo de esta documentación es uno de los saberes que los maestros adquieren en la práctica.

El llenado de documentos ocupa un tiempo considerable de la jornada laboral, como una de las muchas actividades que constituyen el trabajo extraenseñanza de los maestros (Aguilar 1986). Dado que no se asignan tiempos específicos para esta tarea en primarias ni en secundarias, generalmente se realiza durante las horas frente al grupo, en esa "segunda jornada simultánea" del trabajo docente. Durante las horas

laborales se negocia permanentemente la dedicación del tiempo, entre atender a los alumnos y llenar documentación. Para poder cumplir, los maestros descuidan la enseñanza o llevan este tipo de trabajo a la casa. En el mejor de los casos, resisten las exigencias de llenar documentos tanto tiempo como sea posible, es decir, hasta que lleguen las órdenes superiores por escrito.

La capacidad y disposición para llenar la documentación se convierte en uno de los criterios necesarios para ocupar los sucesivos puestos del escalafón real en el magisterio (Sandoval 1987) que culmina en la promoción a director o supervisor. Varios directores entrevistados comentan cómo este saber fue clave en sus sucesivas comisiones y promociones. La adquisición de esta capacidad es parte de la formación en la práctica, puesto que la preparación formal de maestros lo enfatiza poco, aunque en cursos o reuniones técnicas de los maestros en servicio, mucho tiempo se dedica a transmitir instrucciones al respecto.

En el contexto del trabajo docente se dan ocasionalmente otras oportunidades para escribir. Es el caso de las consultas o foros magisteriales. Las ponencias presentadas por maestros muestran una gama de formas de redacción, que corresponden, sin embargo, a los cánones de un género específico. Predominan ciertas formas de discurso, que se apropian para tales fines, y que tienen poca relación con los usos de la escritura y con las formas de expresarse en contextos más cercanos al trabajo en la escuela.

Nuevamente, nos ofrece un con-

traste la relación particular que se tiene con la escritura en el contexto de la investigación académica. Los objetos de estudio del investigador se construyen de hecho mediante textos escritos, y en este sentido la escritura es constitutiva del trabajo mismo. Se suelen identificar estilos personales, aunque siempre sujetos a reglas estrictas de redacción y selección de léxico, según el campo. Hay cierta cercanía entre lo oral y lo escrito, no siempre es claro en qué dirección: se habla como se escribe o se escribe como se tiende a hablar, más que en otros contextos.

Por otra parte, las jerarquías en los ámbitos académicos se consolidan sobre la base del control de las formas de escritura, sobre todo en el proceso de publicación. Paradójicamente, en este contexto académico gran parte de los criterios de esta jerarquización se transmiten oralmente, más que por reglamentos escritos; por ejemplo ciertos criterios son compartidos por los miembros de las comisiones evaluadoras, sin que se codifiquen.

Lo que más caracteriza la particularidad académica en el uso de la escritura es la regla contra el plagio, que es la transgresión más grave para un investigador, tal vez porque las condiciones mismas de trabajo lleven a que ésta sea una estrategia atractiva de sobrevivencia. El requerimiento de la "originalidad" de lo que se escribe es acentuado en la ética profesional, por lo cual el uso de todo lo que ya ha sido publicado está sujeto a referencia y crédito; no se permite copiar. En el mundo académico la escritura refleja la estructura de la profesión. Mediante los suce-

sivos textos escritos en un campo se forman cadenas de construcción del saber, se definen paradigmas y corrientes y se generan polémicas y rupturas. Dentro de estos campos los autores se sitúan como individuos, a ser evaluados, juzgados, promovidos y premiados dentro de la jerarquía institucional.

El contexto que delimita y da sentido a la escritura en la escuela y en la burocracia educativa es otro.

La realidad escolar es prescrita, es decir, pre-escrita. El Artículo 3o. de la Constitución, de continua referencia en el magisterio, la Ley de Educación Pública, los reglamentos, los programas y las circulares, contienen la definición oficial de las normas y los procedimientos escolares. La prescripción es textual, se reproduce generalmente de manera literal en el discurso oral formal sobre asuntos escolares, que también tiende a ser prescriptivo. Las autoridades dan órdenes a menudo con referencia a algún documento que autoriza la medida propuesta. En muchas situaciones, los documentos escritos de hecho no se encuentran presentes en el contexto inmediato, pero la referencia a ellos es constante.

Sin embargo, dado que la realidad escolar es negociada y construida cotidianamente (Rockwell y Ezpeleta 1983), en las escuelas es necesario utilizar ciertas estrategias para que pueda embonar la cotidianidad escolar con la reglamentación escrita. Esto significa que las prescripciones se acatan pero no se siguen al pie de la letra. La documentación se llena tal como se indica, pero siempre con cierto ajuste ante los hechos. Por ejemplo, se altera el número

de alumnos en los documentos escolares locales o bien en aquellos entregados a las autoridades, para poder cumplir con disposiciones al respecto. Estas prácticas son inevitables en cualquier sistema burocrático que pretenda generar centralmente un orden único en las escuelas.

En este contexto, la escritura que se requiere oficialmente de los maestros frecuentemente conduce a copiar. Los "avances programáticos" que deben llenar los maestros semanalmente son un ejemplo, ya que la práctica aceptada es que se copien los objetivos y las actividades de los programas directamente, aun cuando tengan poco que ver con la práctica en el aula. Tal parece que la reproducción de las fuentes escritas es la única forma legítima de reportar la experiencia propia, de la misma manera en que la reproducción textual del conocimiento suele constituirse en el criterio de lo "correcto" en el aula (Rockwell 1991).

La escritura en el contexto del trabajo docente también tiende a ser "formulaica", un atributo frecuentemente asignado a la oralidad; es decir, al escribir se recurre a estructuras o frases hechas, que se modifican mínimamente, en sucesivas producciones. Los docentes encuentran formas preestablecidas que facilitan el trabajo de llenar formularios o de redactar informes, memorias y tesis. Las capacidades que requiere este uso de la escritura son muy específicas; es necesario aprender a usar ciertas secuencias, apartados, referencias, tipos de frases; cambian sólo los detalles de caso a caso.

La documentación escolar se cons-

tituye en el dominio de la ficción. En contraste con la autoridad científica que adquiere lo escrito en el mundo académico, por considerarse una representación fiel de la realidad, en el contexto escolar lo escrito puede ser fácilmente descalificado por los maestros que conocen la escuela en su funcionamiento cotidiano. Las estadísticas escolares se construyen, en el contexto escolar, para acatar la reglamentación oficial o las normas escolares implícitas, pero a veces tienen poca correspondencia con la realidad. La mediación oral de los procedimientos burocráticos revela la continua negociación entre la realidad cotidiana y lo reportado por escrito, necesaria para poder operar en los plazos asignados. De hecho, ciertas autoridades locales recomiendan esa especie de ajuste, según criterio propio, en el llenado de los documentos.

La distancia que opera entre lo oral y lo escrito se encuentra también en el contexto de la capacitación de maestros en servicio. La apropiación del discurso escrito, que tiene un valor de cambio en el contexto académico, pero poco valor de uso en la docencia en el aula, es una de las evidencias de esa distancia.

Los usos de la escritura en este contexto también se relacionan con la estructura de poder; lo que queda escrito implica ciertos riesgos y seguridades frente a la autoridad. Para que los antecedentes profesionales tengan valor escalafonario, deben documentarse por escrito. También se dan por escrito las formas extremas de reprobación, como las "notas de extrañamiento" que se integran al expediente. Las órdenes de cambio de escuela, usadas a veces co-

mo forma de represalia, se dan primero por escrito. Por lo tanto, la mayoría de los asuntos laborales se intentan arreglar en el terreno de lo oral, el terreno que permite la negociación, antes de llegar al recurso del documento escrito. Por otra parte, los maestros también aprenden formas de recurrir a lo escrito para defenderse de lo escrito; por ejemplo, hay maestros que dejan asentadas las razones de ausencias o incumplimientos, con referencia a reglamentos y derechos laborales, anticipando las medidas de control burocrático. Piden constancias por escrito, oficios de asignación de escuela que les den seguridad en la ubicación de su plaza. Lo escrito adquiere así valor en las negociaciones con el poder.

En el contexto burocrático, lo que uno escribe es inherentemente alienable, y muchos maestros lo saben. La experiencia de estar comisionados para escribir materiales curriculares o informes oficiales, proyectos o propuestas educativas, lo confirma. En la estructura jerárquica de la SEP, la autoría de este tipo de escritos no es reconocida. Rara vez se mencionan los autores de los materiales que se producen continuamente en la burocracia y más bien aparece en primer lugar el directorio de funcionarios en turno. De hecho, en este tipo de documentos, el texto que producen unos puede modificarse e incorporarse parcialmente a otros documentos, o retomarse en fechas posteriores, y eventualmente publicarse, sin que se haga referencia a los escritores originales. La ausencia de la noción de autoría significa que se pueden sustituir créditos de textos que se reedi-

tan con pequeñas modificaciones, tal como ha pasado con los libros de texto gratuitos. En este contexto está ausente la conciencia del plagio, como es evidente en cualquier revisión somera de algunas de las publicaciones periódicas o documentos que circulan en la SEP; la ausencia de referencias a los textos utilizados es un hecho aceptado.

En contraste con el dominio de la burocracia escolar, la enseñanza en el aula es en gran medida un trabajo oral. Los asuntos y las preocupaciones más serias de este proceso (la reflexión sobre la práctica, la precisión de contenidos, la preocupación por los alumnos) se tratan y se comparten oralmente entre maestros, en conversaciones informales en el patio y el pasillo. La amplitud de contenidos tratados y su efecto formativo apenas empieza a entenderse (Rockwell y Mercado 1988, Mercado 1991, Talavera 1991). El oficio de maestro ha sido frecuentemente de familias, y el saber docente se transmite por tradición oral.

La formación más efectiva en las instituciones también parece basarse en relaciones personales cercanas. Muchos maestros mencionan entre las influencias más significativas en su trabajo la relación con profesores de normal, directores, o colegas que permitía una comunicación cercana sobre los problemas del quehacer docente. La riqueza del discurso oral sobre la experiencia docente en varios contextos contrasta con la estructura formulaica de los documentos escritos. La complejidad de lo expresado en el discurso oral incluso hace parecer bastante extraña la empresa etnográfica de registrar el mundo

cotidiano y la petición que se hace a los maestros de que dejen testimonio escrito acerca de la experiencia escolar.

A pesar de las limitaciones del contexto laboral, muchos maestros encuentran tiempo para escribir. Algunos lo reportan como actividad nocturna, posible de realizar sólo después de terminar otras ocupaciones. Unos producen biografías o semblanzas de maestros destacados, escritos por sus colegas y publicadas en diarios locales. Otros cultivan la veta literaria escribiendo versos o canciones, cuentos u obras de teatro, que se difunden localmente. Algunos maestros escriben para el consumo propio o íntimo solamente, con poco interés o posibilidad de comunicar lo escrito en el ámbito público. En otros casos, se emprende la escritura testimonial o autobiográfica, ya sea en respuesta a alguna convocatoria oficial o por tener posibilidad de publicación local.

Entre el magisterio existe un reconocimiento de aquellos maestros que son "autores de obra" a pesar de las restricciones del contexto de trabajo. Generalmente se trata de maestros, o incluso familias de maestros, que han logrado romper el ciclo que define la práctica usual al publicar libros especializados o que heredan y recrean alguna tradición literaria. Un reducido pero creciente grupo se inicia, siendo aún maestro de grupo, en la investigación educativa, generalmente realizándola fuera de las horas laborales y con escaso apoyo institucional. La heterogeneidad entre los maestros se hace patente en este terreno: hay maestros que

se identifican como escritores o investigadores; otros hablan del "reino de las letras" como lugar lejano aún, como aspiración futura.

Se encuentran también usos de la escritura en la actividad gremial y política. En este caso, la redacción suele ser un esfuerzo colectivo y anónimo, para sacar panfletos, desplegados y carteles, o ponencias para foros y encuentros entre maestros y artículos para las pocas publicaciones periódicas existentes en el medio. Es una práctica que varía, según inclinaciones y coyunturas. A veces este tipo de publicación está marcado por las mismas características que tienen los documentos que se producen en la institución: tiende a distribuirse informalmente y sin mención de autor; responde a formas fijas de redacción y conlleva la autoridad de las agrupaciones diversas que la respaldan. Otras veces adquiere autoría y distribución comercial.

Este tipo de textos circula, a veces extraoficialmente, fuera del control ya sea gremial (de cualquier signo) o institucional y sostiene redes entre maestros que no se conocen. De esta manera, cumple con una de las funciones de la escritura: forja consensos. De ahí la preocupación legítima dentro de los movimientos magisteriales de organizar grupos culturales alternativos y apropiarse de prácticas significativas de escritura pública en el contexto magisterial, sobre todo dada la virtual ausencia de políticas culturales estatales dirigidas hacia los maestros.

REFLEXIONES FINALES

Comprender las prácticas cultura-

les, como los usos de la lengua escrita, dentro del contexto de trabajo de los maestros, tiene implicaciones múltiples. Es posible relativizar los significados de las prácticas culturales a partir de las condiciones materiales que explican su persistencia, y no a partir del valor inherente de una cultura. En tal caso, no se trata de "avaluar" lo que existe; es posible desentramar aquellas prácticas que son parte sustancial del trabajo como maestro, de las que son resultado de un contexto burocrático que obstaculiza, en lugar de propiciar, la apropiación de la lengua escrita.

De este panorama se desprenden múltiples demandas potenciales. ¿Cómo lograr que los maestros escriban para maestros? ¿Cómo defender el derecho al tiempo de lectura y el acceso al libro, como parte de la jornada laboral? ¿Cómo definir una relación con la lengua escrita posible y coherente con el trabajo docente y exigir las condiciones para poder realizarla?

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Citlali, *El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana*, Tesis DIE 5, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México, 1986.
- CONNELL, Robert, *Teacher's Work*, George Allen and Unwin, London, 1985.
- EZPELETA, Justa, *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, ORELAC-UNESCO, Santiago de Chile, 1989.
- FURET, François y Ozouf, Jaques, *Lire et écrire*, Les Editions de Minuit, Paris, 1977.

- GEERTZ, Clifford, *Local Knowledge. Further Essays Interpretative Anthropology*, Basic Books, New York, 1983.
- GEERTZ, Clifford, *El antropólogo como autor*, Paidós, México, 1990.
- GRAFF, Harvey J., *The Legacies of Literacy*, Indiana University Press, Bloomington, 1987.
- GOODY, Jack, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.
- GREENFIELD, Patricia M., "Oral and Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa", *Language and Speech* 15, U.S and England, 1972, pp.169-177.
- HEATH, Shirley Brice, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, New York, 1983.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la Vida Cotidiana*, Península, Barcelona, 1978.
- MERCADO, Ruth, "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje* 55, México, 1991, pp. 59-22.
- OLSON, David, "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", *Harvard Educational Review* 47, 1977.
- ROCKWELL, Elsie, Los usos escolares de la lengua escrita, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, E. Ferrero y M. Gómez Palacio, (eds.), Siglo XXI Editores, México, 1982, pp. 296-320.
- ROCKWELL, Elsie, "Palabra escrita, interpretación oral: El Libro de Texto en el aula", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 57, 1991.
- ROCKWELL, Elsie, Ezpeleta, J., Mercado, R., Aguilar, C. y Sandoval, E. *La práctica docente y su contexto institucional y social*, Informe final, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.
- ROCKWELL, Elsie y Mercado, Ruth, *La práctica docente y la formación de maestros*, Investigación en la Escuela 4, Universidad de Sevilla, España, 1988, pp.65-78.
- SCRIBNER, Sylvia y Michael, Cole, "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects". *Harvard Educational Review* 48 (4), 1978, pp.448-461.
- STREET, Brian, *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, New York, 1984.
- SANDOVAL, Etelvina, *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Tesis DIE 3, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.
- TALAVERA, María Luisa, *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, Tesis DIE 14, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México, 1991.
- WILLIAMS, Raymond, *Culture*, Fontana, London, 1981.
- WOODS, Peter (ed.), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, 1980.

Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente

Etelvina Sandoval Flores*

En México, el magisterio de niveles básicos (preescolar y primaria) está conformado mayoritariamente por mujeres. Entre los maestros de primaria del Distrito Federal, caso que trataremos ahora, existe un total de 33 mil, 272 mujeres y 11 mil, 474 varones, lo que representa un 74.36% de magisterio femenino en la capital del país.¹ En otros estados de la república la situación es muy similar: una alta concentración de mujeres en los niveles básicos de la docencia, con algunas variaciones regionales.

La preponderancia de mujeres en el magisterio es un fenómeno de importancia internacional. No obstante lo anterior, la presencia femenina en el trabajo docente y las características que esta situación le imprime ha sido aún

poco considerada en los estudios sobre maestros.²

Y es que no se trata sólo de números, al hablar de los sujetos que hacen la educación y de sus circunstancias, estamos hablando también de prácticas específicas en el marco escolar. En ese sentido coincidimos con Apple, (1989) quien abonando a la idea de incluir las categorías de clase, raza y sexo en el estudio de los maestros, señala que: "... resulta casi imposible comprender por qué los currículos y la enseñanza están controlados como lo están a me-

² En Francia hacia 1974 las maestras de educación primaria eran el 73% (Salinas, 1990); en la provincia de Córdoba, Argentina en el año de 1988, las mujeres constituían el 96.3% (Ezpeleta, 1989). En Israel el porcentaje de mujeres enseñantes pasó de 54% en 1961 al 83% en 1968 (Abraham, 1987). En Estados Unidos en 1930, las maestras de las escuelas públicas elementales representaban el 89% y una situación similar se presenta en otros países. La indagación sobre este proceso de feminización y sus repercusiones en la enseñanza, apenas comienza a abrirse. Destacan de manera particular Estados Unidos e Inglaterra.

* Investigadora de la Universidad Pedagógica.

¹ Datos proporcionados por la Secretaría de Organización 8 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1990.

nos que se comprenda quién hace la enseñanza. . .” (p. 21) Si consideramos que, por lo menos en los niveles básicos, ésta se encuentra en manos de mujeres resulta clara la importancia de abordar la acción y reflexión de las maestras en su especificidad de género.

En el presente escrito se analiza la valoración social y la autovaloración del trabajo docente en el vínculo que tienen con la condición femenina de quienes lo ejercen. La manera como una profesión se valora socialmente indudablemente está ligada a las condiciones materiales en que esa actividad se desarrolla. En función de éstas, podemos decir que en la actualidad hay un descenso en la valoración social del trabajo de el maestro de niveles básicos.

A las condiciones precarias que rodean la labor magisterial, se aúna el hecho de ser una actividad desarrollada mayoritariamente por mujeres, circunstancia que ha favorecido la construcción de imágenes cargadas de estereotipos femeninos con un fuerte contenido ideológico, atribuibles a la función docente y que contribuyen a su desvalorización. Estas “imágenes femeninas” tienen sin embargo una doble vertiente: son asumidas por las docentes, colaborando así a su vigencia; pero al mismo tiempo, en las prácticas profesionales derivadas de estas concepciones, podemos encontrar potencialidades de autovaloración del trabajo docente.

Hablar de valoración y autovaloración del trabajo docente nos remite a los saberes y las prácticas que el sujeto docente va construyendo a lo largo de su historia profesional. Esta construc-

ción se realiza en el ámbito de la vida cotidiana, lugar donde el sujeto “Forma su mundo y se forma también a sí mismo” (Heller, p. 24).

Para el caso de las maestras, interesa analizar cómo en el ámbito cotidiano profesional se apropian de usos, saberes y concepciones (muchas de ellas impregnadas de prejuicios sobre el trabajo femenino) y aprenden a manejarse en este mundo. La idea de un sujeto femenino en relación activa con su mundo es central en este escrito, en tanto se quiere trascender la idea de mujer subordinada, pasiva o víctima de sus circunstancias históricas, para recuperar a una mujer docente que si bien está inmersa en su problemática, mitos, estereotipos y contradicciones, puede imprimir a estos —y en muchas ocasiones lo hace— un contenido transformador.

Las ideas aquí presentadas son parte de una investigación realizada en 1986-87 con maestras de primaria en el D.F.³ Fue éste un estudio etnográfico, cuyo trabajo de campo consistió en observaciones a dos escuelas primarias públicas de turno vespertino y diversas entrevistas a maestras, tanto de las escuelas estudiadas como de otros planteles, considerando básicamente la disposición que mostraban para conversar del tema.

³ Esta investigación fue realizada en coodirección con Citlali Aguilar, y formó parte de una serie de estudios auspiciados por el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del COLMEX. El reporte final fue publicado en Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval, “Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”, *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer*, Vania Salles y Elsie Mc Phail (coordinadoras), El Colegio de México, México, 1991.

Se intentó cubrir, en la medida de lo posible, diversos tipos de maestras en cuanto a edad, formación, responsabilidad familiar, estado civil, años de servicio, etcétera.

Las escuelas también presentaban características distintas: una escuela antigua, de tradición en el barrio, ubicada en una colonia de clase media, donde los maestros contaban con un promedio de veinte años de servicio y que en su mayoría trabajaban doble turno. La otra, de reciente creación, localizada en una colonia popular en la periferia de la ciudad y cuyo personal se componía mayoritariamente por recién egresados de la normal, que apenas dos años atrás habían llegado a inaugurar esta escuela. Aquí, casi todos los maestros eran muy jóvenes y la mayoría estudiaba otra carrera por las mañanas.

También se incluyó para efectos de este escrito, el análisis de la prueba piloto de un cuestionario recientemente aplicado a alumnas de Norinal.⁴

VALORACION SOCIAL Y AUTOVALORACION DEL TRABAJO MAGISTERIAL

Actualmente el trabajo de maestro es objeto de una desvalorización social producto de las condiciones en que la institución ha venido colocando al magisterio. Los mismos maestros hablan de esta situación quejándose de la condición de "subprofesionales" en la que

han sido colocados. Si bien la de maestro nunca fue una actividad bien remunerada, si llegó a gozar de cierto prestigio social que paulatinamente ha venido deteriorándose como producto de las condiciones de trabajo y las políticas gubernamentales de disminución del gasto público en este sector.

Sobre los maestros, la SEP maneja un doble discurso; por una parte reconoce la importancia social que su trabajo tiene y recurre a revivir la idea de apostolado, aunque ahora con un lenguaje renovado que habla de "compromiso del docente para comprender y contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación" (PNME, p. 63); pero al mismo tiempo lo responsabiliza del deterioro de la educación y de la baja calidad de la misma. En consonancia con estos planteamientos, se planean desde la institución políticas de actualización y capacitación de docentes, el aumento de años de estudio en la carrera de maestro, se habla de la necesidad de profesionalizarlo, de cambiar los planes y programas de estudio en educación básica, etcétera. Todo esto sin modificar las condiciones en que el trabajo del maestro se realiza.

Y son precisamente estas condiciones las que contribuyen a la desvalorización de la labor docente. Señalaremos como una de las fundamentales la baja remuneración del trabajo, en razón de la cual se derivan prácticas tales como la doble o triple actividad remunerada en sus múltiples expresiones: doble plaza en el magisterio, combinación del magisterio con otros oficios (taxista, vendedor, albañil, etcétera) o

⁴ El cuestionario fue elaborado por la autora como parte de una investigación sobre el magisterio nacional a cargo del Centro de Investigación Cultural y Científica A.C. Nexos, en 1990.

incluso el ser maestro y estudiante como una vía para obtener otra formación que permita a corto plazo abandonar la docencia.

Entre otras de las condiciones que repercuten en la desvalorización, se encuentra la falta de reconocimiento institucional hacia el trabajo de los maestros. Escalafonariamente, existe una sola categoría de maestro: maestro de grupo, lo que trae como consecuencia que no hay distinción entre los que se dedican con esmero a su trabajo y los que no lo hacen. En palabras de los maestros esto se expresa en frases tales como: "Un maestro puede ser el mejor o el peor, de todas maneras le pagan lo mismo".

Además, en el trabajo magisterial, no hay espacios donde se puedan socializar las experiencias y discutir aspectos académicos; los consejos técnicos, que por reglamento existen en todas las escuelas, en la mayoría de los casos se utilizan para transmitir disposiciones administrativas, perdiendo así su esencia de lugar de discusión pedagógica. Los cursos de actualización que se ofrecen a los maestros en servicio se convierten por regla general en una obligación administrativa más o en la posibilidad de adquirir puntaje escalafonario, en detrimento de su contenido académico.

Asimismo, la institución pretende reducir la función del maestro a la de mero aplicador de currículos, métodos o procedimientos diseñados sin su concurso, negando en los hechos su experiencia profesional y fomentando una "escisión entre concepción y aplicación" (Apple, 1989), que en la práctica

se traduce en procesos de simulación en la enseñanza.

Finalmente, hay que señalar el papel que el sindicato ha jugado en la desvalorización del trabajo docente. Un maestro de nuevo ingreso, pasa automáticamente a formar parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sin que en ello medie su voluntad. Es así que el SNTE se ha convertido en el sindicato más grande de América Latina en virtud de contar con más de un millón de agremiados. Las prácticas que la dirigencia sindical ha construido para lograr el control político de los trabajadores de la educación, con miras a negociar posiciones de poder con la institución, han repercutido de manera negativa en los espacios educativos al contribuir al vaciamiento del contenido profesional del magisterio.⁵

Las circunstancias antes señaladas, aunadas a otras como las condiciones materiales precarias en que operan las escuelas y las constantes presiones administrativas a que están sujetos los docentes, explican el deterioro de la imagen social del maestro y apuntan explicaciones a un fenómeno paralelo: la autodesvalorización del trabajo docente.

En efecto, es común, sobre todo en los maestros jóvenes la referencia a su deseo de abandonar la profesión docente a corto plazo, en virtud del bajo salario y las pocas posibilidades de desarrollo profesional que vislumbran en este

⁵ Para una mayor profundización sobre este tema véase Eitelvina Sandoval, *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*.

espacio.⁶ Para muchos maestros, el magisterio es visto como "la chamba que permitirá algún día llegar a la profesión" (Monsivais, 1990). O en todo caso, es el lugar donde se permanece porque ya no es posible estar en otro lado: "Sigo de maestro porque veinte años de mi vida no los voy a tirar", dice un maestro que aún cuando reconoce su gusto por el trabajo, manifiesta también su desgaste y desánimo por la docencia en la actualidad.

Aún sin tener datos precisos, se conoce que en estos momentos, la educación básica está enfrentando el problema de una alta deserción de profesores en servicio. Si a esto se agrega la drástica disminución de matrícula en las escuelas normales,⁷ podríamos hablar de la existencia de un fuerte déficit de maestros en un futuro no muy lejano.

Los maestros viven esto de manera contradictoria: cuando hablan de su profesión, oscilan entre su gusto por ella y las difíciles condiciones en que deben ejercerla. Ponen énfasis en el contenido social de su labor, haciendo uso de imágenes del pasado agigantadas, como el asidero para restañar las heridas de su vulnerada profesión. Hay en su discurso "aceptación y rechazo de sus condiciones de trabajo; precisión y confusión sobre las causas de la situa-

ción, tradición y cambio en el quehacer cotidiano, nostalgia por el pasado —quizá idealizado— y anticipo de una vida mejor" (Martín del Campo, p. 19).

Esta situación, no es sin embargo, exclusiva de México. Con las particularidades propias de cada país, los maestros atraviesan por una profunda crisis de identidad, que algunos autores han denominado como "malestar docente",⁸ fruto de las tensiones a que están sometidos en su trabajo y de las condiciones en que lo ejercen.

TRABAJO MAGISTERIAL Y CONDICION FEMENINA

Al panorama general en que se desarrolla el trabajo docente, se agrega el hecho de ser una labor desarrollada mayoritariamente por mujeres. Esto genera imágenes saturadas de prejuicios que contribuyen a la desvalorización social de esta actividad.

Algunos autores han planteado que las consecuencias más notables de la feminización del trabajo docente han sido la descualificación, la posibilidad de mantener un control más rígido sobre las educadoras, la pérdida de características de movilidad ascendente hacia posiciones de dirección y la disminución de salarios.⁹ Además, la identificación con "cualidades femeninas", contribuye a "la perpetuación del sentido común acerca del magisterio en el cual predomina el amor, la vocación y

⁶ La imagen del maestro se encuentra deteriorada aún entre los estudiantes de la normal, futuros docentes. Al respecto es interesante ver la investigación de Beatriz Calvo (1989).

⁷ Noriega (1990) analiza como las limitaciones económicas y presupuestales, llevaron a la implantación de una política de reducción de matrícula en las normales en la década pasada. Así, de 157 mil 500 alumnos de normal primaria que había en 1981-82, se llegó a la drástica cifra de 16 mil 100 alumnos en 1987-88.

⁸ Véase Esteve, (1984), (1987) y Abraham (1984).

⁹ Para más referencias, véase Apple (1989), Luz Elena Galván (1986) y Namó de Mello (1982).

la ausencia de un reconocimiento como profesión" (Namo de Mello, p. 56).

La descualificación del trabajo docente y su representación en el plano de actividad asistencial más que profesional en razón de ser un trabajo de mujeres, son quizá los efectos más sobresalientes de la feminización de la docencia en niveles básicos. Estos conceptos, aunados a otras condiciones objetivas en que se desarrolla esta actividad, constituyen la materia prima para ubicar el trabajo del maestro en una condición subprofesional, con todas las connotaciones que esto implica: bajo salario, precarias condiciones materiales y baja estima social.

Hay que considerar también que el trabajo magisterial tiene características que facilitan su relación con atributos femeninos. Entre éstas destaca por su importancia la necesaria afectividad que implica el trabajo docente en los niveles básicos con base en la cual se facilita la enseñanza. El vínculo entre lo afectivo y lo social e intelectual del trabajo, hace que la profesión de maestro adquiera una diferencia sustancial con otras.

Sin embargo, el énfasis que históricamente se ha puesto en el contenido social y afectivo inherentes al trabajo docente, ha permitido que en torno a él se construyan representaciones sociales que han signado al maestro como "apostol", o en el caso de la mujer como la "segunda madre". Si bien la de maestro-apostol es una idea que cae paulatinamente en desuso, la de maestra-madre, permanece vigente y aún es alimentada tanto por la institución como por las mismas docentes.

Estas imágenes femeninas acerca del trabajo magisterial son construidas socialmente y asumidas por las maestras de una manera específica. Contribuyen a una valoración y autovaloración del trabajo magisterial cargada de estereotipos que se expresan en prácticas concretas en el desempeño escolar cotidiano.

Para el análisis de estas imágenes y de las formas de asumirlas por las docentes, se tomarán como referencia algunos momentos de la vida magisterial en los cuales aparecen estos estereotipos en relación al magisterio y a la condición femenina de las enseñantes: la elección de carrera, el "maternaje" en la labor docente y algunas estrategias a las que las maestras recurren en el ejercicio laboral cotidiano para resolver de manera más o menos armónica su condición de mujeres trabajadoras.

*La elección de carrera**

Entre las representaciones femeninas de la docencia que tuvieron un fuerte peso en la opción por esta actividad se encuentra la de ser un trabajo que se realiza con niños, lo que representa una extensión del papel de madre asignado naturalmente a la mujer. También presentó particular importancia los pocos años de estudio que requería la normal,¹⁰ condición vincula-

* Los dos siguientes apartados, constituyen una versión modificada de "Condición Femenina y apostolado magisterial". Ponencia elaborada por C. Aguilar y E. Sandoval, 1989.

¹⁰ En el tiempo en que se realizó este estudio, los maestros en servicio habían cursado sus estudios de normal al egresar de la secundaria, aún no salía la pri-

da a la idea de ser una carrera ideal para la mujer destinada a corto plazo al matrimonio.

No es fácil hacer generalizaciones acerca de los motivos por el que las maestras eligieron serlo. Sobre todo a la luz de que esta decisión se cruza con historias personales, familiares e incluso con ideas generacionales; sin embargo sí podemos hablar de algunas tendencias que están fuertemente engarzadas a concepciones sobre el papel de la mujer en la sociedad y a estereotipos femeninos que se le asignan socialmente a la profesión.

En las entrevistas realizadas a las maestras, en relación al porqué eligieron esa carrera, se desprende un cruce entre condiciones económicas y condición femenina que las ubicó como candidatas ideales a la docencia.

Frecuentemente, el ingreso de algunas mujeres a la Normal, representó la única posibilidad de continuar estudiando. Sobre todo en familias numerosas y de escasos recursos, donde era común que la inversión que implica una carrera larga (universitaria) prefiriera hacerse para los varones:

Yo no quería ser maestra, no me llamaba la atención, quería estudiar leyes. . . Pero en mi casa había recursos económicos limitados, éramos

mera generación de normalistas licenciados en educación primaria. Es por eso que nos referimos a la de maestro como una carrera que reditúa en el corto plazo. Actualmente en la normal se exige el bachillerato como requisito de ingreso y la duración de la carrera de maestro es de cuatro años, lo que la ubica en el nivel de educación superior. No obstante lo anterior, la composición del alumnado sigue siendo preponderantemente femenino.

ocho hermanos y yo era la mayor. Salí seleccionada en la Normal y me quedé. . . mis hermanos estudiaron otras cosas (en la universidad). (Maestra con 25 años de servicio.)

A los escasos recursos económicos para sostener una carrera larga, se agrega la idea de que la de maestra es una carrera "propia para mujeres" por los pocos años de estudio que requiere y porque el trabajo profesional se desempeña fundamentalmente con niños, lo que está en consonancia con la disposición femenina para atenderlos. Además, en función de las condiciones laborales propias de la burocracia, se considera que el trabajo docente proporciona una seguridad laboral que es importante para la mujer:

Mi mamá me dijo: es mejor ser maestra como yo, te vas a casar y te quedas sin carrera (que si me casaba joven truncaba estudios universitarios por ser muy largos). . . La profesión de maestra es más segura, tienes empleo seguro, prestaciones, es bonita carrera, ideal para una mujer.

En cuanto al factor generacional, se puede afirmar que la de maestra constituyó una opción liberadora para muchas mujeres que pudieron encontrar en el magisterio una vía de realización; esta situación se encuentra más acentuada entre las maestras con 30 o más años de servicio, quienes refieren las dificultades familiares que por su condición de mujeres se les presentaron para estudiar:

Yo no quería ser maestra, lo ele-

gí por cuestión familiar. No me dejaron ir a la universidad, me querían en casa. (Maestra G. con 34 años de servicio.)

Para esta maestra, la normal fue la única opción que aceptó para ella un padre convencido de que las mujeres “debían quedarse en casa a bordar, cocinar, etcétera... o a lo más estudiar una carrera decorativa”.

La maestra en cuestión era hija de una familia adinerada, cuyo padre no consideraba necesario que su hija estudiara porque “él podía darle todo lo que necesitaba”.

El caso contrario es el de una maestra contemporánea de la anterior, de origen humilde que pudo acceder a la normal gracias al impulso que le dió su maestra de sexto año, que vió en ella “madera de educadora” y le consiguió una beca para sostener sus estudios:

Mi papá ya me había predestinado (a no estudiar)... si hasta se disgustó porque entré a la normal. Me dijo que yo era mujer y no necesitaba estudiar, que me enseñara a cocinar, que me enseñara a coser, las tareas de la casa y que eso era bastante. (Maestra L. con 30 años de servicio.)

Sin embargo, esta situación no es exclusiva de las maestras de generaciones antiguas; muchas maestras jóvenes (con aproximadamente 10 años de servicio) remiten a situaciones similares. En todo caso, lo que podemos decir es que la imagen del magisterio como una carrera de mujeres aunada a las condiciones económicas, son factores aún vi-

gentes en la elección del magisterio para múltiples mujeres.

Algo que sí presenta diferencias generacionales, es la aspiración de continuar o no en el magisterio. Las maestras grandes no cuestionan su permanencia en la docencia, incluso sus anhelos de continuar estudiando (los hayan concretado o no) se remiten a la normal superior, como el siguiente nivel de una carrera magisterial. Por el contrario, para las maestras más jóvenes (10 años de servicio en promedio) el magisterio fue visto como el escalón para realizar otros estudios profesionales que les permitieran alejarse de la docencia.

Más allá de los factores generacionales, destacan entre los motivos de elección de carrera el gusto por los niños y el deseo de servir.

El gusto por los niños aparece como una constante, en algunos casos como la motivación principal de la elección de carrera y en otras como el factor que permitió encontrar satisfacción en un trabajo al que se llegó por azar.

A mi me gustaban los niños... mi interés eran los niños, porque a la carrera yo sentía que le faltaba algo.

En mi caso fue un accidente (ser maestra), ahora, conforme pasa el tiempo siento que aprecio más mi trabajo, siento que es de los trabajos que le dan a una mucho más estímulos en lo que respecta a los niños.

El gusto o la inclinación por los niños, la satisfacción personal ligada a la idea de servir y la identificación del

magisterio con lo noble y lo humano, constituyen algunas ideas que permiten ubicar al magisterio como una carrera "propia de mujeres".

Asimismo, aparece frecuentemente la influencia de alguna figura magisterial femenina cuyo ejemplo fue decisivo. Esto nos remite a pensar en qué medida la mayoritaria presencia femenina en el magisterio es motivo de que siga reproduciéndose esta situación:

En mi decisión (de ser maestra) influyeron algunas de mis maestras de primaria. . . La de primero se me quedó muy grabada y la de quinto siempre la traigo presente, era una gente muy sencilla y jóven. . . le gustaba mucho su trabajo. . . Creo que yo tengo algo de ella.

Si bien es innegable la presencia de mitos femeninos en la elección de la profesión magisterial, también se encuentran aspiraciones de desarrollo personal en esta decisión o incluso meras estrategias de sobrevivencia.

Retomamos al respecto un trabajo de Nancy Hoffman¹¹ sobre escritos de maestros del siglo XIX y principios del XX, donde señala que: ". . . la mayoría de mujeres no ingresaban a la enseñanza pensando principalmente en el amor a los niños ni en planes matrimoniales; lo hacían ante todo porque necesitaban trabajar" (p. 72). Además, de los informes de estas maestras se deduce que ". . . eligieron la enseñanza no porque quisieran enseñar a los niños las convenciones acerca de lo bueno o

lo malo, sino para estimular el cambio social, político o espiritual. . . por tanto lo que estos escritos nos dicen es que, desde la perspectiva de las maestras, la continuidad entre la maternidad y la enseñanza era mucho menos importante que un cheque y el desafío y la satisfacción por el trabajo" (p. 73).

En nuestra investigación hay una situación similar; para muchas mujeres, estudiar para maestra representó una opción para trascender obstáculos económicos o ideológicos y encontrar un espacio de liberación y/o de realización personal. Asimismo, el interés por incidir socialmente, por contribuir al cambio, aparece también como una fuerte motivación. Esto se pone de manifiesto en las expectativas que sobre su futuro trabajo dicen tener las estudiantes de la normal:

A través de mi papel como docente puedo construir algo alternativo y coadyuvar con mi labor a formar niños concientizados de su labor y por ende que la cuestionen y la transformen.

Estoy consciente que la de maestro es una profesión discriminada social y económicamente, sin embargo también nos abre grandes espacios para participar en el cambio y disminuir las diferencias sociales (cuestionario a alumnas de 8o. semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, Escuela Nacional de Maestros).

Además de la posibilidad de influencia social que muchas mujeres ven en la carrera, también encontramos la aspiración de acceder a un conocimiento

¹¹ Esta autora es citada en el texto de Apple, de donde la retomamos.

especializado, y aun cuando es muy generalizada la idea de que la normal no cubre esas expectativas, las maestras buscan espacios donde ampliar sus conocimientos:

Me gustaba ser maestra de kinder, pero luego pensé que así no iba a tener más acervo cultural... Yo pensaba que el maestro (de primaria) tenía más cultura...

Esta maestra afirma que la normal la decepcionó en cuanto a los conocimientos que adquirió en ella, y que ha sido a través de la práctica, las exigencias del trabajo, la experiencia de otros maestros y los cursos que ella ha tomado por decisión personal de superarse los que han ido consolidando su formación profesional.

*El maternaje en el ejercicio profesional*¹²

Es en el ejercicio docente, donde las imágenes femeninas son fuente de discursos y de prácticas concretas, que las maestras asumen de manera casi natural.

Destaca por su recurrencia la identificación de profesión docente con la maternidad que aparece como una constante en las alusiones de las maestras

¹² El término maternaje es referido por Abraham en relación a estudios con mujeres docentes en Israel. Le confiere al maternaje un sentido limitante, en tanto "No permite a la docente desarrollar otros estilos que estén más de acuerdo con su personalidad y con la finalidad de su rol". En este escrito se retoma el concepto en dos planos: por un lado, reconociendo el sentido que le asigna su autora, y por otro, señalando la potencialidad que contiene para la valoración del trabajo docente.

respecto de su inclinación a los niños y el papel que a ellas les corresponde jugar como educadoras:

A las mujeres por naturaleza nos llaman la atención los niños, somos más maternas, pacientes. En cambio los maestros toman la profesión (para estudiar otra cosa) y luego siguen adelante... pero mientras ya echaron a perder unos cuantos grupos (Maestra M. dos años de servicio.)

Las mujeres tenemos instinto maternal, te inclinas a los niños, a la comunicación con ellos. Hay maestras que escogieron la carrera como escalón... Una compañera me dijo que ella no quería ser madre. Ella es apta para los grados superiores, a los niños no les tiene paciencia. Muchos niños no tienen ese cariño de sus padres, quieren más a sus maestros que a sus mamás. A mis niños les inculcaba confianza... mis alumnos me decían: mi mamá no me hace caso, ojálá que usted fuera mi mamá porque ella no me entiende... los traté con cariño, brindándoles cariño... (Maestra J. con dos años de servicio.)

En los planteamientos de estas maestras, podemos encontrar la amalgama maestra-madre, común en el magisterio femenino y la manera de asumirla en su ejercicio profesional. También destaca la crítica a los maestros varones y a la compañera cuyas expectativas están más vinculadas al mundo masculino: ella no quiere ser madre, en consecuencia, no es enteramente maestra. Para entender este último razonamiento, hay que considerar que en el magisterio es sentido común la idea de que un maestro lo es verdade-

ramente cuando asume la responsabilidad de un grupo de primer año que requiere de una mayor aplicación afectiva.

Aún cuando por regla general las maestras no reconocen la existencia de diferencias en el trabajo entre ellas y sus colegas varones, sí hablan de contrastes, sobre todo en lo que se refiere a la actitudes con los alumnos. Partiendo de que la afectividad es constitutiva de la labor docente, independientemente del sexo de quien la ejerza, en las maestras esta condición se engarza a la idea largamente cultivada durante la socialización femenina, de que el trabajo de la mujer es sinónimo de cuidados, sentimientos, actitudes.

Por su parte, la institución también abona a la identificación entre profesión docente y maternidad. Durante la época de Vasconcelos, la inclusión de la mujer en la educación fue catalogada como una prolongación de la maternidad, “una maternidad espiritual” (Cano, 1989).

En la actualidad, las autoridades educativas sugieren —a través de circulares oficiales— que los primeros grados estén a cargo de maestras.

Trascendiendo el nivel discursivo, encontramos que en las maestras el maternaje se traduce en una disposición particular para la atención a su grupo en la que privilegian aspectos como la formación de hábitos o actitudes en su trabajo educativo.

Esta disposición al grupo entendida como una obligación materno-magisterial conlleva para las docentes un desgaste tanto físico como emocional, ya que a diferencia de otras profesiones,

las maestras asumen una responsabilidad similar (la maternal) en su casa y en el trabajo. Abraham (1986) ha denominado “maternaje” al conflicto que experimentan las docentes al desempeñar dos papeles consistentes en ocuparse de niños, si bien la autora señala que en las mujeres que trabajan existe una perpetua interrogación sobre la prioridad de sus papeles, en el caso de las docentes “la exigencia de un ‘multimaternaje’, genera angustia... ante la dificultad de mantener un equilibrio satisfactorio entre ambos polos (los hijos y los alumnos)” (p. 106).

Sin embargo, hay que reconocer que existen otros significados en las prácticas vinculadas al maternaje observadas en las escuelas. Por un lado, la dedicación que las maestras muestran frente a su grupo constituye una estrategia de autovaloración profesional. Dadas las formas de operar en las escuelas que se fincan en redes de relaciones diferenciales para hombres y mujeres, la dedicación a sus alumnos constituye para las maestras la opción de que su trabajo sea valorado y reconocido tanto por las autoridades escolares como por los padres de familia.

Asimismo, la presencia de la afectivización (elemento primordial en el trabajo docente), aún recreado de manera particular por las maestras, conlleva potencialmente un sentido de responsabilidad con el trabajo y de compromiso hacia la formación de los niños que puede redundar en logros positivos para la educación de estos y en valoración social del trabajo docente.

La “inclinación hacia los niños” y la disposición de “hacer algo por ellos”

también tiene repercusiones en la consolidación del gusto por el trabajo docente. Muchas de las entrevistadas manifestaron haber ingresado al magisterio contra su voluntad y haberse definido como maestras a raíz de su trato con los niños:

Pues yo creo que fue un accidente (la elección del magisterio como profesión)... pero ahora, conforme pasa el tiempo, siento que aprecio más mi trabajo, siento que es de los trabajos que le dan a uno más estímulo... porque se puede hacer algo por los niños. (Maestra L. con 30 años de servicio.)

Ser maestra. Estrategias en el ejercicio docente

“Dentro del ejercicio profesional, la coexistencia de dos planos de indentidad de las maestras (mujer y trabajadora de la educación), se presenta como un conflicto que comparten las maestras de primaria con el resto de mujeres laborantes (profesionales o no). Ser mujer y a la vez trabajadora, significa en esencia atender dos grandes campos de trabajo” (Aguilar y Sandoval, 1991, p. 139).

En el caso de las maestras, la atención a estos dos planos se realiza echando mano de algunas características propias del trabajo magisterial sobre las cuales construyen estrategias para resolver de manera armónica ambos papeles. Señalaremos algunas de ellas que apuntan en el eje de análisis que cruza este trabajo: valoración social y autovaloración del trabajo docente.

A las difíciles condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo de maestro, se incorporan las particularidades de la condición femenina: “la problemática de la mujer se agrega a la general del magisterio”, señalan las maestras.

En la actualidad, el mito de que la docencia es una profesión cómoda, con una jornada corta, que brinda a la mujer la posibilidad de atender su hogar, ha sido rebasado frente a la necesidad económica de las docentes. En nuestro estudio, se encontró que la mayoría de maestras trabajaba doble turno (incluso hubo el caso de una maestra que atendía tres turnos: matutino, vespertino y nocturno), o estaban estudiando con miras a abandonar el magisterio; intercalando entre sus actividades la atención a los hijos y/o las actividades del hogar.

Si bien esto último es —como ya se señaló— generalizado entre las mujeres trabajadoras, en las maestras se manifiesta un sentimiento de angustia por no poder atender adecuadamente sus dos espacios afectivos: sus alumnos y sus hijos. Atender a los alumnos implica tiempo para preparar las clases, revisar los trabajos, hacer material didáctico, etcétera, actividades a las que se les debe dedicar tiempo extraescolar y del que en las condiciones actuales muy pocas maestras disponen.

Para la atención a los hijos y al trabajo, se generan diversas estrategias donde las maestras integran condiciones laborales propias del magisterio con el fin de cumplir de la manera más satisfactoria posible con sus “dos obligaciones”. La más común es la de lle-

var a sus hijos a la escuela donde trabajan, e incluso inscribirlos cuando están en edad escolar, con el fin de estar al pendiente de ellos por lo menos durante uno de sus turnos. Esto, sin embargo pasa por la relación que se mantiene con el director (a) de la escuela:

Yo me trafa a mi hija de seis años a la escuela de la tarde, para no dejarla sola (la niña estudiaba en otra escuela en las mañanas). Pero el director se enojó, me dijo que no era guardería, no sé por qué, si en todas las escuelas hay maestras que llevan a sus hijos. Para no tener problemas la cambié de escuela y ahora estudia aquí (donde la maestra trabaja) en la tarde.

Asimismo, hay otras condiciones del trabajo que son directamente útiles a las maestras, entre las que se encuentra la posibilidad de buscar una ubicación cercana a su casa de los planteles donde trabaja (esto permite incluso ir a guisar en el espacio entre ambos turnos). En otros casos las maestras participan en algunos programas que la SEP ha creado (apoyos pedagógicos, actividades culturales, proyecto 9-14, etcétera) como una forma de evitar el desgaste de estar frente a grupo los dos turnos y para aprovechar los horarios más cortos que tienen estos programas; esto último les permite ganar tiempo que pueden dedicar a su hogar, y al trabajo extraescolar que exige la docencia.

A pesar de lo extendido de estas estrategias, encontramos que cada maestra busca de manera individual resolver su situación, y lo logra aunque sea

con base en conflictos internos. Una maestra, madre de dos niños pequeños y que trabaja doble turno, explicaba su situación de la siguiente manera:

Me gustaría ser cada vez mejor maestra... pero no tengo ya tiempo de preparar mis clases, llego a improvisarlas... Con mis hijos vivo una situación contradictoria: cuando estoy en el trabajo quiero verlos, pero cuando llego a la casa no tengo energía para atenderlos... Me gustaría ser una buena maestra y una buena madre.

Pese a la situación agobiante, las maestras cumplen con su trabajo, preparan material didáctico para sus alumnos, están pendientes de sus avances escolares y ven en su trabajo un espacio de realización como sujetos:

Es que uno necesita estar activa en todos los sentidos, no nada más como ama de casa.

Dentro de las posibilidades de su situación, se puede decir que las docentes buscan alternativas de superación y valoración de su trabajo. Por ejemplo, la participación de las maestras en los diferentes programas que la SEP impulsa, si bien es una estrategia para conciliar intereses de madre-trabajadora, también representa una alternativa de crecimiento académico tanto personal como colectiva. Contribuir a cambiar la situación del magisterio es la razón para que algunas maestras se adscriban a estos proyectos:

La idea de que cambien las cosas

me ha impulsado a seguir en el proyecto (de apoyos académicos)... si te quedas en el grupo no se puede hacer nada que redunde en el magisterio... Hay que llevar cosas nuevas al maestro, sacudirlo.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La intención de este trabajo era analizar cómo la condición femenina en que se enmarca mayoritariamente el trabajo docente, juega un papel en la valoración y en la autovaloración del mismo, así como mostrar algunas prácticas constitutivas del trabajo docente que están impregnadas de una ideología de lo femenino, reconociéndolas incluso en sus aspectos contradictorios.

En ese sentido, se podría recapitular lo aquí expuesto señalando que:

1. Existe una mezcla de estereotipos femeninos que se vinculan a características propias del trabajo magisterial, formando una amalgama casi natural que no es cuestionada por los docentes. La consecuencia más notable de esto es la representación social que del trabajo del maestro de niveles básicos se ha construido, en donde se privilegian los atributos personales por sobre el contenido académico.

2. Esta situación y las condiciones objetivas en que el trabajo docente se desarrolla, ha contribuido a la desvalorización social de la profesión e incluso a la autodesvalorización de la misma.

3. La imagen de subprofesión fomentada desde la misma institución, además de tener repercusiones en el terreno social, justifica la marginación

económica en que el Estado ha colocado al magisterio.

4. Aún cuando las maestras asumen los estereotipos femeninos en discursos y prácticas, en tanto sujetos que actúan sobre su realidad, también desarrollan otras prácticas que pueden adquirir —y en muchos casos adquieren— contenidos transformadores que abonan a la valoración social y a la autovaloración de su profesión.

5. Existe la necesidad de considerar la inmensa potencialidad de cambio que se encuentra en las escuelas y en los sujetos que la conforman. En este sentido hay que reconocer el importante papel social que las mujeres juegan en la enseñanza.

6. Ante la situación inobjetable de que la docencia de niveles básicos es una profesión mayoritariamente femenina cuya tendencia es a una mayor feminización en el futuro, es necesario incorporar la condición de género en los estudios sobre maestros.

7. Finalmente, señalaría que la condición femenina del magisterio es una veta poco explorada en el campo de la investigación. Sería interesante indagar por ejemplo, hasta qué punto el maternaje obstaculiza o facilita el aprendizaje de los alumnos, cómo juega este aspecto en la relación maestra-alumno y maestra-alumna en la adquisición de conocimientos. Asimismo, se podría investigar hasta qué punto los estereotipos femeninos introyectados por las docentes influyen en la construcción de una determinada socialización de los niños. El ámbito femenino de la enseñanza, requiere aún mucha indagación.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada y Amin, Shabari, "Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes", *El enseñante es también una persona*, Ada Abraham y colaboradores, Gedisa, Barcelona, 1986.
- ABRAHAM, Ada, "Tensiones propias de las profesoras", *Profesores en conflicto*, Narcea, Barcelona, 1984.
- AGUILAR Citlali y Sandoval, Etelvina, "Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical", *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer*, El Colegio de México, México, 1991.
- AGUILAR Citlali y Sandoval, Etelvina, "La condición femenina y el apostolado magisterial", *Artes*, Centro de Investigaciones Artísticas y Culturales, A.C., México, 1990.
- APPLE, Michael, *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós, Barcelona, 1989.
- CALVO, Beatriz, *Control político y educación normal*, CIESAS, México, 1989.
- CANO, Gabriela, "Vasconcelos y las maestras", *Doblejornada*, junio, 1989.
- ESTEVE, José, *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid, 1984.
- ESTEVE, José, *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1987.
- EZPELETA, Justa, *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*, UNESCO, Chile, 1989.
- GALVAN, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México*, CIESAS, México, 1986.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977.
- MARTIN DEL CAMPO, Jesús, "El mito del apostolado magisterial", *Hojas*, mayo-junio, 1990.
- MONSIVAIS, Carlos, "Puerta abierta", *De las aulas a las calles*, Pueblo e Información obrera, México, 1990.
- NAMO DE MELLO, Guiomar, "Mujer y profesionista", *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Elsie Rockwell (comp.), SEP-El Caballito, México, 1985.
- NORIEGA, B. Margarita, "Crisis y descentralización educativa en México 1982-1988", UPN, México, 1990.
- SALINAS, Gisela, "Las maestras de primaria: una visión antropológica de su vida cotidiana y su trabajo docente", tesis de licenciatura en Antropología Social, ENAH, México, 1990.
- SANDOVAL, Etelvina, *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*, Cuadernos de Investigación Educativa, núm. 18, DIE, México, 1986.
- SANDOVAL, Etelvina, "Mujer, maestra y sindicalista", *Ser mexicana en los noventa*, Ma. Luisa Tarrés (coordinadora), El Colegio de México, en prensa.

La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva

Ruth Mercado*

Este trabajo aborda la reconstrucción de la memoria histórica sobre la constitución de escuelas primarias públicas en algunas poblaciones rurales.¹ En los procesos locales de constitución de cada escuela, se expresan intereses y direccionalidades múltiples provenientes de distintos planos y momentos históricos del movimiento social. Interesan centralmente los procesos que se desarrollan en el ámbito cotidiano en que se inscriben las escuelas.

La memoria histórica acerca de la constitución de las escuelas presenta indicios de procesos conflictivos en los

cuales los costos sociales y económicos, así como la diversidad de intereses locales, estatales e individuales están en permanente disputa.²

En la reconstrucción de esa memoria, las historias particulares de sujetos y escuelas, enlazadas con la historia local y social más amplia sustentan de manera importante las formas y direcciones que toman los procesos que constituyen a la escuela cotidianamente.

En este trabajo se concibe a la escuela como producto de una construcción social en la que coexisten, se confrontan y se disputan distintos intereses locales (Rockwell y Ezpeleta 1986, Rockwell y Mercado 1986). La construcción social de la escuela se aborda

* Investigadora del DIE-CINVESTAV-IPN

¹ El presente trabajo es parte de una investigación cuyo objeto fue la negociación local por la gratuidad de la escuela primaria entendida como un proceso cotidiano (Ruth Mercado 1985). La investigación fue realizada en el contexto del proyecto DIE-CINVESTAV sobre la práctica docente y su contexto institucional y social (Rockwell, Ezpeleta, Mercado, Aguilar y Sandoval 1986).

² Para la exposición y discusión de las expresiones y propuestas estatales vistas desde lo cotidiano escolar ver: J. Ezpeleta, E. Rockwell, 1983; R. Mercado, 1986.

conceptualmente desde su dimensión cotidiana.³

Desde esa perspectiva no es interés del trabajo mostrar las "funciones" de los sujetos respecto de la política estatal, sino la reconstrucción que ellos hacen de la historia escolar inscrita en la historia local de la que sus vidas forman parte. En ese sentido, las políticas estatales relativas a la instauración de las escuelas pasan necesariamente por la reelaboración de los sujetos que intervienen en ella a partir de sus heterogéneas visiones del mundo y la diversidad de sus intereses.

TRABAJO DE CAMPO Y REFERENTES EMPIRICOS

El trabajo documenta etnográficamente⁴ la reconstrucción histórica de los habitantes entrevistados sobre la constitución de las escuelas primarias en las poblaciones del estudio.

El trabajo de campo se realizó en cinco comunidades y las cinco escuelas primarias constituidas en ellas (tres estatales y dos federales) localizadas en dos municipios vecinos del estado de Tlaxcala. En esa región se asienta desde fines del siglo pasado una industria textilera que tendencialmente absorbe

al antiguo sustrato campesino y artesanal que persiste en el lugar. La mayor parte de la planta industrial y comercial se concentra en una de las cabecezas de los dos municipios en que se realizó el estudio.

La mayor parte de la información empírica proviene de entrevistas a los ancianos promotores iniciales de las escuelas estudiadas, a otros habitantes que fueron sus contemporáneos, así como a quienes en el momento del estudio eran miembros de las sociedades de padres de familia, autoridades civiles y educativas locales, padres de familia y maestros. En el análisis, esa información también se cruza con la proveniente de registros de observación de la vida cotidiana de las escuelas. Para efectos del estudio se abordaron las décadas de 1920 y 1930, aunque los procesos explorados no se cortan por fechas precisas. Hay referencias incorporadas al análisis que remiten a épocas más recientes y aun actuales respecto al tema de interés.

El recorte del estudio en términos empíricos se hizo en torno a la construcción de los locales escolares. Desde la memoria histórica reconstruida se analizan las relaciones sociales implicadas, la diversidad de intereses locales y particulares que intervienen, así como las acciones y procesos cotidianos a través de los cuales se constituye la escuela en los contextos estudiados. Son estas relaciones y contenidos sociales los que importan como objeto de estudio en este trabajo y no los casos abordados. Por tal razón identifiqué el trabajo como estudio *en caso* y no de caso. (Respecto a esta distinción véase Rockwell 1987).

³ Esta noción se sustenta en el desarrollo teórico de A. Heller sobre sociedad, historia, sujeto y vida cotidiana (Heller 1977).

⁴ Esta opción metodológica implica un trabajo analítico en el que los referentes conceptuales están en constante interacción y en debate con el conocimiento paulatino del campo, de las prácticas y sentidos que éstas tienen en el ámbito cotidiano del lugar de estudio. Para mayor documentación al respecto véase: E. Rockwell 1987.

1. LA CONSTITUCION DE LAS ESCUELAS EN LA MEMORIA LOCAL. UN CONOCIMIENTO COMPARTIDO

La mayoría de los relatos reseñan que las escuelas empezaban a funcionar antes de construirse el local escolar. Se detallan los nombres de quienes “patrióticamente prestaron sus casas”. “En casa de fulano se inició.” “Mi compadre ya difunto también prestó su casa.” Se trataba principalmente de quienes en ese momento eran agentes municipales o personas con cierta posición social y económica en la población. Un ex-agente cuenta que cuando él asistía a la escuela, ésta cambiaba de casa en casa, según el agente en turno.

En todos los casos se recuerda ese periodo inicial, cuando “los maestros que mandaba el gobierno” enseñaban en casas particulares.

Mandaron una maestra a dar clases, andaba de casa en casa, se inició con 8 alumnos en primer año. Luego llegó otro maestro que seguía enseñando en casa particular, tenía 25 alumnos (C11-EH).⁵

Se hizo esa escuela porque había urgencia, andaban de casa en casa, un año en una, otro año en otra (C3-EH).

Los maestros llegaban aunque todavía no hubiera aulas construidas (lo que aún sucede), ya fuera solicitados por el agente, o bien por las comisiones

y comités locales que promovían la creación de la escuela donde no había agente.

En muchos casos la promoción local de escuelas públicas durante la pos-revolución, tenía como modelo la escuela religiosa en que enseñaban los curas a la que algunos habitantes habían asistido. Con ese referente se vigilaba la conducta “moral” de los maestros; pero también se atendía la calidad de su trabajo según cómo enseñaban y trataban a los niños.

Los habitantes mayores cuentan a sus hijos y nietos los nombres de aquellos primeros maestros, en qué orden llegaron, de dónde eran originarios, a dónde fueron después. Sus formas de trabajo se recuerdan con los detalles que se consideraban relevantes a un buen trabajo docente. Un viejo ex-agente, al recordar el momento en que se terminó la construcción de la primera aula escolar dice:

La segunda maestra que llegó inauguró la casita, en ese año en la escuela nueva lo hizo muy bien esa maestra, presentó una gran exposición, con muchos programas [...] Y eso que el salón era grande con salón de actos y lo llenó todo de trabajos (C10-EH).

Usualmente, al mismo tiempo que la escuela funcionaba en casas particulares se emprendía lo necesario para su construcción, que implicaba entre otras cosas, la realización de innumerables trámites por parte de los comisionados o del agente si ya había. Se tenían que hacer juntas con el pueblo para acordar el inicio de la construcción y

⁵ Los fragmentos de registros etnográficos citados se acompañan de la clave que los identifica en el archivo de campo.

determinar las contribuciones de todos, en mano de obra y cuotas así como la constitución de comisiones diversas.

También se tenían que hacer "escritos" para pedir al gobierno "ayuda material", o aprovechar la visita de funcionarios o del gobernador para solicitar esa ayuda; o bien la de candidatos a diputados o gobernadores en campaña electoral.

Quando el gobernador X llegó a poner la primera piedra le presentaron el proyecto de construcción y él prometió ayudarles, les dijo: allá los espero. Mientras, aquí ya se trabajaba, entonces va y viene la comisión (a la capital del estado), (C3-EH).

Los integrantes de las comisiones ampliaban en estas prácticas su conocimiento acerca de los canales burocráticos del gobierno estatal y del aparato escolar oficial, así como de los procedimientos usuales en esas instancias en relación a los trámites.

El proceso de construcción de los locales escolares remite siempre a la historia de una actividad colectiva, en ella han participado de manera distinta los diversos sectores sociales de las poblaciones de cada escuela.

Parte de esa historia se registra en las placas inaugurativas de las secciones que se construyen con participación gubernamental, o en las inscripciones hechas en las vigas de las primeras aulas construidas por los habitantes. También se registra parcialmente en actas, convenios, oficios, cortes de caja y otros documentos existentes en los ar-

chivos escolares o de agencias municipales y comités de padres; archivos que han pasado por generaciones de unos a otros comités y agencias.

Se guarda memoria entre los habitantes, sobre la existencia de esos documentos y de otros que hubo sobre la escuela y que ya no se sabe donde están. Entre los recuerdos que los habitantes de la zona de estudio relatan al respecto, se encuentra el de un viejo ex-agente que dice:

Hubo el problema de que no hay una agencia, (ésta funciona en la casa de cada agente) y ahí guardan los papeles; antes había muchos documentos que se guardaban en dos o tres (grandes) valijas, ahora cada vez que cambian agente son menos los papeles que entregan. Le comenté al agente eso de qué pocos papeles había (C3-EH).

La memoria sobre los documentos escolares y su custodia es semejante a la encontrada acerca de documentos que amparan bienes comunales. Algunos de éstos por ejemplo, han sido custodiados por sucesivos representantes de bienes comunales desde la época de la Colonia. Los relatos de muchos de los habitantes coinciden en dar cuenta de su existencia; se sabe y se cuenta cómo es el mapa más antiguo que se guarda sobre la delimitación del poblado. Acerca de su contenido se dan versiones coincidentes y a veces complementarias: el nombre antiguo del pueblo en náhuatl, el número de los primeros habitantes, su origen étnico, el señorío precolonial al que pertenecía; también

se sabe quién guarda el mapa y por qué.

Entre los papeles escolares que guardan las autoridades locales, actualmente está el "inventario" de la escuela: "Todo lo que es de la escuela entra ahí"; en algunas escuelas es parte del archivo que se pasa de un comité de padres de familia a otro. En algunos casos se recuerda que hubo papeles sobre las transacciones que se hicieron para dotar de terrenos a la escuela.

Sin embargo, la mayor parte de la información sobre el origen y construcción de cada escuela, no se ha escrito, está en la memoria de quienes participaron en esa historia o saben de ella por tradición oral.

Es una historia transmitida y reconstruida permanentemente de padres a hijos y entre unas y otras familias del lugar por lazos de vecindad y parentesco. Esa historia se comparte diferencialmente entre los miembros de los diversos sectores sociales en cada lugar, entre quienes se turnan en los cargos políticos y sociales locales, pero también entre los que participaron desde otro plano en esa historia, ya fuera como uno más de los padres de familia o de los alumnos. Es una historia asimismo compartida y relatada por maestros y directores que han pasado por las escuelas de la región.

En la memoria histórica local sobre la escuela se han registrado los nombres de vecinos y parientes que participaron en su tramitación, las fechas y etapas sucesivas de su construcción: la primera piedra, el techado, la inauguración. Se relatan minuciosamente los costos, las cuotas, los embargos y la mano de obra invertidos por los habi-

tantes en la construcción escolar inicial.

Los relatos vinculan los inicios de la escuela con los de organizaciones sociales y políticas locales. Algunas de ellas fortalecidas para el mayor control político del Estado mexicano posrevolucionario (como las de autogestión campesina y artesanal durante el cardenismo); otras, pre-existentes a éstas como la organización religiosa y la social.

Los referentes para reconstruir la historia de la escuela son distintos, según las diversas perspectivas sociales de los habitantes. Para quienes promovieron "obras" en el pueblo antes de que hubiera agencia, los referentes están ligados a la historia de las organizaciones civiles y políticas locales en las que han participado (como agentes, jueces de paz, miembros de comisiones y comités, etcétera). Ellos recuerdan si la escuela se inició antes, después o paralelamente a que se construyera la agencia municipal o el juzgado. Reportan detalladamente qué agente o comisión hizo cada cosa, es decir, los trámites y trabajos que ellos como promotores aportaron. Para otros habitantes, los referentes sobre esa historia son la mano de obra y las cuotas que tuvieron que aportar para la construcción, así como las fechas relevantes de su historia personal, la de sus vecinos y parientes.

2. DIVERSIDAD DE INTERESES LOCALES EN LA CONSTITUCION DE LAS ESCUELAS

En los relatos hay indicios de que la inicial constitución y construcción de

las escuelas articulaba diversos intereses locales. Uno de los más importantes era el de aquéllos interesados en desarrollar mediante esas acciones la constitución de otras agencias políticas como la agencia municipal o los juzgados. Se trataba generalmente de personas con inquietudes políticas, a quienes resultaba necesario obtener cierto prestigio ante los vecinos del lugar, generalmente asociado a la gestión de obras de beneficio colectivo. Estos promotores locales de la escuela también manifiestan frecuentemente como motivo de su gestión el interés por contar para sus hijos con la escuela que ellos no tuvieron, y que en los relatos parece ser compartido por la mayoría de los vecinos involucrados.

En las poblaciones del estudio, antes de contar con agencia municipal, los habitantes promovían la construcción de la escuela a través de comisiones o comités representativos de cierto sector de la población. En las primeras poblaciones que tuvieron agencia municipal, ésta asumía la promoción de la escuela como una de sus primeras tareas, aunque en ocasiones ya había sido iniciada por las comisiones. Cuenta un actual agente:

El primer agente municipal que hubo fue entre 1925-26, de nombre X. El solicitó la escuela, mandaron una maestra a dar clases, andaba de casa en casa. Luego llegó otro maestro que seguía enseñando en casa particular. Cuando llegó otro maestro para 3º, el agente se vió obligado a hacer una junta con el pueblo y decidieron construir la escuela de

piedra. (Sección más antigua de la actual escuela del lugar), (C11-EH).

En una de las primeras actas del archivo de una agencia municipal, el agente de la gestión 1947-49 rinde su informe y anota al final:

Hago constar como memoria al desenvolvimiento de la organización política y social de nuestro pueblo que por gestiones hechas en el año de 1929 se logra el establecimiento de la agencia municipal en este lugar y de consigo la designación de nuestra escuela, como el mayor progreso de la comunidad (C11-D).

En las poblaciones más pequeñas, dependientes políticamente de las que ya cuentan con agencia municipal, la tendencia ha sido a "independizarse" de éstas. Para la separación de estos pequeños poblados, tradicionalmente llamados "barrios", cuenta de manera importante la organización de quienes se interesan en promover esa independencia. Antes de lograr la constitución de la agencia municipal, se organizan e integran en comisiones o comités que impulsan y realizan obras materiales para el barrio, entre ellas, la de la escuela.

Un viejo ex-agente promotor de la escuela de su barrio, cuenta que después de los trámites con que lograron que el gobierno mandara maestros, empezaron los relativos a la construcción de la escuela.

Primero se nombró al Presidente de Obras Materiales: como yo pensé eso de la escuela y yo lo inicié, a mí

me dieron de Presidente de Obras Materiales, no había Junta de Educación (C10-EH).

El inicio de una obra como la escuela posibilitaba a estos integrantes de comisiones la posterior promoción de la agencia municipal. En este trámite es frecuente, todavía en la época de este estudio, que el presidente municipal y algunos habitantes de los pueblos que ya tienen agencia se opongan a la separación política de los poblados más pequeños.

Mientras los barrios no cuentan con agencia municipal, las autoridades municipales no les reconocen oficialmente la atribución de promover obras, ni la de reclamar fondos municipales para ese fin. Por el contrario, los barrios tienen que aportar económicamente para las obras que promueva la agencia municipal de la que dependen.

Por tanto, al iniciarse la construcción de una escuela propia se agudizan los conflictos a veces ya antiguos entre los poblados y los barrios; pero también se crean otros, porque se deja de aportar fondos y mandar alumnos a la escuela ya existente en el poblado mayor. En ocasiones los comités de padres y el agente municipal obstaculizan la creación de una escuela en el barrio ya que significa menos aportaciones y disminución de la población para su propia escuela.

De los casos en que se presentan estos conflictos destaca el de un barrio donde una comisión local inició la construcción de la escuela (entre 1920 y 1930) y paralelamente empezó a promover la creación de la agencia muni-

cipal. Relatan los viejos promotores que durante los trámites iniciales se encontraron con la negativa de la presidencia municipal, que rechazó la primera solicitud "porque le faltaban firmas". Recuerdan que ante eso, la comisión recolectó las firmas de otros vecinos y acudió al gobierno del estado buscando su respaldo. Este apoyó la creación de la nueva agencia, pese a la oposición de la presidencia municipal.

Los relatores agregan que en las oficinas del gobierno estatal:

Nos mandaron con el oficial mayor que nos dio un escrito para que fuéramos otra vez con el presidente municipal. El oficial mayor también nos aconsejó ver la Ley Orgánica Municipal para respaldar jurídicamente (la solicitud), (C10-EH).

Volvieron a la presidencia municipal ya con el aval del gobierno estatal y con más firmas. Después de muchos trámites se construyó la primera escuela y se instauró la agencia municipal en ese barrio. Quien había encabezado la promoción fue designado agente.

En los casos encontrados, el apoyo estatal se otorga siempre y cuando los promotores de la agencia o de la escuela se hayan organizado, "hayan trabajado" y comprueben su interés mediante las obras o trámites realizados, como garantía de la trayectoria que seguirán al respecto.

En el caso citado, la comisión ya organizada sabía esto y cuando solicitaron la agencia habían iniciado la construcción de la escuela. Además, ya habían emprendido acciones para construir el

local de la agencia, "conseguimos un ingeniero que nos cobró muy caro por hacer los planos". Cuando hacían sus trámites para la agencia presentaron los planos en las oficinas del gobierno estatal, porque les pedían "que se viera si estábamos trabajando".

Casos como el anterior ocurren con gran similitud en épocas más recientes a la centralmente estudiada. En ellos se presentan intereses locales parecidos que se disputan en relación a la constitución y construcción de una escuela. Es el caso de otro barrio donde en años recientes (1977-78) se promovió la creación de una escuela para lo cual se integró una "comisión de trabajos". Uno de sus miembros relata que esta comisión se enfrentó a la oposición del agente municipal del que políticamente dependía el barrio y del comité de padres de la escuela del pueblo (a 1 km de distancia) a donde asistían los niños del barrio.

Nos cortaban el agua que viene del pozo del pueblo para que no se hiciera el colado de las primeras aulas (E7-EH).

La misma comisión del barrio logró en algún momento la donación de algo de material de construcción por parte de un candidato a diputado local que hacía su campaña electoral. Algunos del pueblo, encabezados por el agente, le informaron a ese candidato que "los del barrio" hacían obras por su cuenta provocando conflictos entre pueblo y barrio. Sin embargo, cuentan los relatores que el diputado proporcionó a la comisión los materiales solicita-

dos "porque vio que estábamos trabajando".

En los relatos orales, la historia de la escuela se entrelaza con la de los trabajos y trámites realizados no sólo para la creación de la agencia, sino también los de construcción y ampliación de la iglesia. Recuerdan los más viejos:

Todo tiempo hay trabajo, ya de la iglesia, ya de la escuela.

O bien que:

Quando ampliaron la iglesia pidieron mucha leña para hacer las campanas en el horno (C11-EH).

Entre los casos encontrados, un anciano ex-agente dice:

La iglesia también fue progresando poco a poco, la construcción de la escuela empezó en 1920 y se terminó en 1932. Mientras, los maestros trabajaban en casas. Acarreábamos, se acarreo mucho material pesado, se traía desde lejos, igual en la iglesia, la primera piedra se puso en 1918 y en 1944 se terminó. Pura cooperación voluntaria, nadie los obligaba; en la escuela sí, tantito los castigaban (C3-EH).

Otro viejo ex-agente, iniciador de la escuela de su barrio y después de la agencia recuerda:

Perdí mucho tiempo, me desvelé mucho por el barrio, hice las escuelas (primeras aulas) y después lo de la agencia. Perdí mucho tiempo y centavitos también, pues que dinero que

faltaba tenía yo que completar y carguitos de la iglesia que también hice (C10-EH).

Sin embargo, la historia de creación y construcción de cada escuela en los lugares estudiados, se encuentra estrechamente ligada sobre todo a la agencia municipal, donde el proceso es casi paralelo: dice un anciano ex-agente:

Antes no hacían otra cosa los agentes que no fuera lo de la escuela, [hace] dos o tres años que empiezan a hacer otras cosas ya lo del parque, el auditorio también (C3-EH).

Entre las funciones de las nuevas agencias, se contaban prioritariamente las relativas a la escuela:

En ese tiempo... pues el agente tiene que estar pendiente con los profesores, lo que se les ofrece (C3-EH).

Las recaudaciones locales que las nuevas agencias disputaban al municipio, se destinaban en parte al mantenimiento de la escuela y de la propia agencia. Dos ancianos que fueron agentes en aquella época relatan por separado:

En ese tiempo había pocos changarros aquí, entonces se gestionó que ya no habían de ir al municipio esos centavos sino que para gastos de la escuela, para escobas, para gises, entonces ya se dejaron ahí esos centavos para sostener la escuela y para lo que la agencia necesitara [...] que fulano mataba un puerquito, pues que coopere con algo (C3-EH).

Antes era el agente el que se encargaba de todo lo de la escuela, luego empezó lo de la sociedad de padres de familia (C3-EH).

Algunas de las prácticas sociales referidas en los relatos de este apartado se expresan actualmente de manera similar, aunque seguramente con sentidos diferentes a los de aquella época. Sin embargo, remiten igualmente a la articulación de intereses locales diversos que se expresan en torno a la constitución de las escuelas. Durante el estudio fue observado que los agentes municipales y otras autoridades locales comparten con directores y maestros muchas de las decisiones, trámites y trabajos relativos a la construcción, ampliación o "mejoramiento" de los locales escolares, a su mantenimiento y otros aspectos de su vida diaria.

Por otro lado, los padres de familia que sostienen con sus cooperaciones parte del costo escolar tienen un nivel de vigilancia y control sobre la vida escolar que proviene en parte de su participación en el sostenimiento de la escuela.

3. LA PROPIEDAD COLECTIVA DE LOS TERRENOS ESCOLARES EN LA MEMORIA HISTORICA LOCAL

Iniciar la construcción de la escuela implicaba también conseguir los terrenos para la misma. Esta parte de la historia la comparten principalmente quienes han sido integrantes de las comisiones o comités de padres, ex-agentes, direc-

tores y aún maestros que han pasado de una escuela a otra de la región y participaron en aquella historia o la han escuchado. Se habla de terrenos que se compraron, se donaron o se ocuparon para la escuela.

Relata por ejemplo un joven director, que en la escuela donde antes estuvo contaban que la primera aula se construyó en el terreno que hasta entonces había sido el cementerio del pueblo. Este se tuvo que trasladar a otro lado:

Aunque a la gente no le gustara que le sacaran a sus muertitos, pero se necesitaba la escuela (E5-ED).

En los relatos colectivos cada quien cuenta la parte que sabe, con nombres y datos sobre los fragmentos de terreno con que se dotó a la escuela:

De la parte aquella de atrás de la escuela, de ésa, papeles y títulos sí los deben tener (los del comité en su archivo), porque los del frente a puertacalle no tienen papeles (C3-EH).

Los integrantes actuales de comités escolares han aprendido de sus padres u otros viejos esa parte de la historia:

Mi papá colaboró en la construcción, empezaron a gestionar y Fabián, papá de José donó el primer terreno (donde está la parte más vieja de la construcción).

Del terreno de enfrente de la escuela, del hoyo de Don Luciano sacaron para el adobe. Una parte del terreno del patio de la escuela la donó Don Luis y el difunto (X), esa parte

donde están las aulas nuevas. Todos los terrenos eran pequeña propiedad y de esos pequeños terrenos se fue juntando el de la escuela (E5-ECE).

Un director cuenta acerca de los terrenos de otra escuela:

El supervisor nos pidió el papel del predio; no tenemos nada y preguntando con los señores, una señora me dijo que ella donó el terreno para la escuela, pero otras personas grandes me han dicho que se le compró a esa señora (dice el nombre), que existe un recibo de compra-venta de la agencia municipal, pero yo fui a buscarlo y no lo encontré (E5-ED).

Hablar de donaciones no implica necesariamente que el dueño del terreno lo regaló a la escuela. Hay casos en que los terrenos así "donados" llevan años disputándose en la presidencia municipal. Son casos en que por ejemplo, el dueño aún reclama un pago por el terreno que el comité de padres insiste en que ya se hizo:

Fulano que dizque donó el terreno para la escuela, ahora reclama que le paguemos pero ya se le pagó. Entonces va al municipio (donde puso su demanda) y les da dos o tres mil pesos y ya no le dicen nada (E3-ECE).

Las contradicciones que frecuentemente se dan en los relatos acerca de ese punto sugieren la presencia de viejos conflictos sobre los terrenos en que se ha construido la escuela. Conflictos que muchas veces no por ser viejos de-

jan de ser vigentes, como lo muestran las pugnas actuales por la propiedad de esos terrenos.

Por otra parte se denomina también “donación” a lo que se describe en los relatos como permuta de terrenos. En algunos casos cuando se habla de que cierta persona donó un terreno para la escuela, no significa que lo haya regalado, sino que lo permutó por otro a solicitud de las autoridades.

En los relatos, la “donación” se revela como una de las formas conflictivas en que las autoridades promotoras de la escuela conseguían los terrenos para iniciar o ampliar su construcción.

Por ejemplo, en un documento del archivo de un comité de padres se consigna que a unos Sres.: “se les hizo donar sus terrenos” para la construcción de las nuevas aulas, prometiéndoles que se les harían sus casas de adobe en otro lado. El actual presidente del comité recuerda que esa promesa no se pudo cumplir.

Por otro lado, cuando se cuenta la historia de los terrenos escolares se habla de ellos como de una propiedad colectiva. Los que eran de tal o cual dueño, los que se lograron de tal o cual manera, los que aún tienen conflictos, pero que ahora “son de la escuela”. En el contexto local, ello no significa que se consideren propiedad del gobierno, sino de la escuela en ese lugar.

Generalmente no hay una dependencia federal o estatal que haya comprado o expropiado esos terrenos. En los casos en que se compró alguna parte, la pagaron los padres de familia a través del comité correspondiente al dueño particular; en los casos en que se

permutó, fue un arreglo local entre el dueño y las autoridades responsables de construir la escuela (comisión, comité o agencia). Nadie puede reclamar esos terrenos como suyos y sólo es posible reconstruir la historia de cada uno desde la memoria de los habitantes.

4. LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES COMO IMPOSICION DESDE LA MEMORIA COLECTIVA

En los relatos sobre la construcción inicial de la escuela destaca como referente reiterado, el costo que su construcción significó en mano de obra y cuotas para los habitantes del lugar. Los promotores de la escuela reconstruyen los costos en términos de sus propias aportaciones y de los innumerables trámites burocráticos que hicieron para lograr una ayuda oficial que raramente obtenían.

En los relatos de quienes así iniciaban o consolidaban una carrera política en el lugar, es recurrente la idea de que “en otros tiempos el gobierno no ayudaba” para construir una escuela.

El gobierno mandaba en efecto a los maestros aunque todavía no hubiera local, pero los responsables de la construcción tenían que buscar por su cuenta, desde quienes les hicieran los planos para el proyecto, hasta los materiales y su transporte. Dicen ellos; “(fue) pura cooperación del pueblo, no hubo ayuda del gobierno”.

El trabajo para los responsables de la construcción escolar implicaba por lo tanto la recaudación de las cooperacio-

nes que se fijaban como obligatorias para todos los habitantes; asimismo recurrían a la autoridad de sus cargos locales para demandar el trabajo de la gente en la construcción.

Para quienes eran padres de familia o alumnos en aquel momento, la construcción de la escuela se relata en parte como una especie de penoso trabajo forzado realizado con su mano de obra y cuotas. Estos sujetos reconstruyen la historia de la escuela con referencia a los parientes y amigos que participaron en la construcción y el recuerdo de acontecimientos familiares coincidentes con ella (bodas, nacimientos, accidentes).

Una anciana que no recuerda la fecha de colocación de la primera piedra para la escuela dice por ejemplo:

... (pero) fue muy señalada porque fue el mismo día en que nació mi hija la mayor (C11-EH).

A partir de esa precisión deduce el año de "la primera piedra".

Las descripciones del trabajo que significaba el transporte de los materiales son las que se dan con mayor frecuencia y lujo de detalles en los relatos colectivos. En ellos se cuenta cómo las grandes piedras para los cimientos se acarreaban una por una, "desde lejos":

Mi finado y otros señores ayudaron cargando piedras con palos, entre dos cargaban un nudillo (una garrocha) y en medio venía colgando la piedra, tanto sufrimiento, los caminos eran delgaditos, se venían pegan-

do con los magueyes. Mi compadre también ayudó poniendo las vigas, se cayó y se quebró un pie, ya no quedó bien, medio renquito [...] Después que se levantaron los cimientos y los muros, se pidió otra cooperación para el techado (se hizo) con vigas y ladrillos anchos que trajeron desde (la capital estatal) en carreta [...] Sí, tanto sufrimiento (C11-EH).

Además de la mano de obra estaba la cuota, también obligatoria. En ese sentido, uno de los recuerdos más vívidamente expresados por los viejos es el del temor a la persecución y la fuerza que ejercían las autoridades locales, no sólo para que se trabajara en la construcción sino para el pago de las cuotas.

Quien no ayudaba en la construcción lo metían a la cárcel, si no por la buena, por la mala, los obligaban a trabajar [...] Con su trabajo y su cuota, siempre mortificación por cuota, aunque sea poca, pero a fuerza, antes, si no das cuota, ahí viene el embargo, ¡pronto! vender cochinito, si no, vienen y se llevan burrito (C11-EH).

En la población a que se refiere este relato, explica el agente que se recurrió al "embargo" cuando se construyó allí por primera vez a través de una dependencia oficial (ya se había construido el aula más antigua). En esa ocasión, al terminarse la construcción quedaba todavía sin cubrirse el total del pago que correspondía a la "comunidad" en el convenio.

Recuerda el agente:

Se debía dinero y dijo la autoridad que a ver si por medio del gobierno lo autorizaban para embargar y lo autorizaron; la agencia ordenó a su comandante, le entregaron una lista de los que deben tanto, los que deben tanto y otros, poquito. Iba casa por casa y tocaba a las puertas; si el dueño no tenía dinero, veía un puerco y lo sacaba, le decía: tienes 24 horas, si no lo rescataban, la autoridad lo vendía. Iban corriendo a conseguir dinero (C11-EAL).

La anciana, madre del agente complementa:

Iban corriendo las mujeres a conseguir el dinero ¡rápido! y se recupera, todo tiempo, trabajo y rigor (C11-EH).

Mezclada con el recuerdo de la imposición, los relatos expresan también una noción de que la escuela les pertenece por la participación colectiva en el trabajo y el dinero que a todos costó. Cuenta una Sra.:

Esa escuela, nosotros (con su esposo) fuimos fundadores, soy contemporánea, nosotros la construimos. Nos tocó acarrear piedras, todos, también los niños (C3-EH).

Por su parte, los viejos recuerdan la fiesta de inauguración de la escuela como una celebración memorable, como una gran fiesta en la que participó todo el pueblo. Describe un anciano ex-agente:

Cuando se estrenó la primera es-

cuela todo el pueblo tuvo gusto, pensábamos que ya, después dicen que se necesita otra y después otra (secciones de aulas). En ese tiempo se vino un gusto, ese salón está grande, no tenía entrepaños, estaba bonito (C3-EH).

Esa noción de pertenencia común sobre la escuela parece también subyacente en el recuerdo de los usos sociales que se hacían de ella una vez terminada la construcción. Las fiestas que ahí se celebraban como la del 16 de septiembre por ejemplo, se describen como fiestas populares más que escolares:

Ahí se juntaban todos y la banda tocaba. Fiesta de las madres no había, ni día del niño, eso lo inventaron después (C3-EH).

REFLEXIONES FINALES

El análisis de la memoria colectiva hasta aquí descrito muestra que el impulso del estado mexicano posrevolucionario a la escolarización primaria implicó en mayor o menor grado el uso de la imposición y de la fuerza en estas poblaciones. Esta se llevaba a cabo por habitantes locales que no necesariamente comparían o conocían los intereses del proyecto educativo estatal en relación a la expansión escolar. Ellos actuaban de acuerdo a sus particulares aspiraciones de actuación social y política en el lugar, además de su propio interés como padres de familia por la escolaridad primaria de sus hijos.

Sin embargo, el ejercicio del control de las autoridades para que los habitantes costearan parte de la escuela supone la existencia de una contraparte a ese control. Esta sería la frecuente negación implícita por parte de los habitantes a costear voluntariamente la existencia de la escuela.

Es probable que esa imposición estatal no encontrara su límite en una apropiación por parte de los sectores populares de la noción sobre su derecho a la escolaridad primaria gratuita. La memoria histórica aquí descrita remite a un momento en el que la educación primaria gratuita como derecho popular y obligación estatal era producto reciente del movimiento revolucionario.

Por otro lado, también interesa destacar que en la memoria histórica local, la parte activa de los sujetos no sólo se expresa en la resistencia implícita ante la cual se ejercía el control de las autoridades; se expresa también en su demanda por la educación primaria.

La solicitud de maestros "al gobierno" desde los inicios de la época posrevolucionaria implica la posesión de una noción sobre cierta obligación e interés estatal al respecto. Además, la demanda de educación sugiere un interés propio en obtenerla. Este interés se concretaba no sólo en la organización del sector de habitantes que realizaba las gestiones necesarias, sino en la actividad de quienes les pedían que se encargaran de ellas, porque sabían leer, escribir y hacer trámites; o en la actividad de quienes "daban su firma" y su aceptación durante las asambleas para que se solicitara a los maestros y se

construyera la escuela.

El interés por la educación primaria se expresaba también en el acto mismo de enviar a los hijos a clases, una vez que llegaban los maestros, sacrificando su contribución al trabajo familiar. Las posibilidades de que los maestros se quedaran y la escuela se consolidara, no sólo dependían de que el gobierno enviara personal, sino de que hubiera alumnos, es decir, padres interesados en la educación primaria para sus hijos.

La historia escolar, junto con la escuela misma, es vista y recuperada en la memoria histórica local como una pertenencia común, una construcción colectiva. Esta se genera en un interés propio por la educación primaria, y no sólo como resultado de la imposición estatal y de la insuficiencia de los recursos públicos necesarios para la existencia de la escuela en esas poblaciones.

BIBLIOGRAFIA

- ERICKSON, F., "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza", M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, núm. II, Paidós, España, 1989, pp. 195-246. Publicado antes en *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan Publishing Co., New York, 1986.
- EZPELETA, J. y Rockwell, E., "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, Era, México, 1983.
- GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, 1987.
- HAMMERSLEY y Atkinson, *Ethnography. Principles in practice*, Tavistock Publications, Nueva York, 1983.

- MERCADO, Ruth, *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana, Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 17, DIE-CINVESTAV, México, 1985.
- MERCADO, Ruth, "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", Rockwell, E. y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. y Ezpeleta, J., *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, publicado en portugués en *Pesquisa Participante*, Cortez Editora-Editores autores asociacios, Brasil, 1983; y en español en *Documentos DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. y Mercado, R., "La práctica docente y la formación de maestros", Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente, Cuadernos de Educación DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. y Ezpeleta, J. (coordinadoras), Mercado, R. y Sandoval, E., *La práctica docente y su contexto institucional y social*, DIE-CINVESTAV, (9 volúmenes) México, 1987.
- ROCKWELL, E., *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, *Documentos DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1987.

El tiempo cotidiano en la escuela secundaria

Rafael Quiroz*

En la escuela los usos y efectos del tiempo son diversos, sobre todo en relación a sus significados para los diferentes sujetos que en ella participan. Autoridades, maestros y estudiantes viven y piensan los tiempos escolares de diferente manera, a veces con sentidos contrapuestos, de acuerdo a sus particulares intereses.

En varias investigaciones¹ se ha descrito la importancia de los usos del tiempo en la configuración de la situación escolar. La mayor parte de estos estudios han tenido como referente la escuela primaria; al menos tratándose

del caso de México, es notable la ausencia de investigaciones sobre el tema para la escuela secundaria. Este trabajo intenta contribuir a llenar ese vacío, en lo que se refiere al tiempo cotidiano de los sujetos particulares presentes en la escuela secundaria: maestros, estudiantes y autoridades escolares.

Este trabajo es el producto parcial de una investigación en proceso en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, cuyo objeto de estudio es la práctica escolar cotidiana en las secundarias de la Ciudad de México. Tiene como sustento empírico la realización de trabajo de campo en dos secundarias del D.F., mediante una aproximación etnográfica consistente principalmente en observación y registro de salón de clases y entrevistas abiertas con maestros y estudiantes. En términos de análisis com-

* Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

¹ Algunos trabajos que abordan este tema son G. Gálvez, E. Rockwell, R. Paradise y S. Sobrecasas, "El uso del tiempo y de los libros de texto de primaria", DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1981 y P. Jackson, *La vida en las aulas*, Ed. Marova, Madrid, 1975.

parativo se incluyen observaciones en asignaturas de ciencias sociales (educación cívica, historia, etcétera) y en química y biología. Se cuenta con registros de aproximadamente 100 clases y transcripción de 40 entrevistas a maestros y estudiantes.

En la escuela secundaria los usos del tiempo determinan las orientaciones y posibilidades de diversos procesos escolares en tanto están cargados de sentido para los sujetos que en ellos participan. Influyen, por ejemplo, en las posibilidades de los maestros para implementar diferentes estrategias de enseñanza, evaluación, manejo del grupo, etcétera. También definen las formas con que los estudiantes se relacionan con los contenidos escolares, con los maestros y sus compañeros. La intención de este trabajo es explorar cómo los usos y significados del tiempo contribuyen a configurar esos procesos escolares.

El concepto de tiempo manejado remite a un sentido restringido y preciso: el tiempo de la vida cotidiana. Siguiendo a Heller, se puede decir que "el tiempo de la vida cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico. Así como el espacio se refiere al aquí del particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo es el presente..."²

Para estructurar conceptualmente el texto se recurrió a algunas de las categorías que Heller³ ha desarrollado para el concepto de tiempo cotidiano. Por lo mismo el análisis y la descrip-

ción del tiempo cotidiano en la escuela secundaria se articula en tres apartados: la distribución del tiempo, el ritmo del tiempo y el momento.

1. LA DISTRIBUCION DEL TIEMPO

Para Heller la importancia de la división del tiempo "está en continuo aumento en la vida social (y por lo tanto cotidiana) de los hombres. La distribución del tiempo es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y de la economía en la cotidianidad de la que ya hemos hablado. Cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir el tiempo. La puntualidad es un importante atributo temporal de la vida cotidiana. Distribuir bien el tiempo significa también organizarlo."⁴

En este apartado, la distribución del tiempo en la escuela secundaria hace referencia a la división temporal entre "las cosas que deben ser hechas cada día" desde la perspectiva de los sujetos particulares, es decir, desde cómo las autoridades, los maestros y los estudiantes organizan el tiempo cotidiano de la escuela y el suyo propio.

Las autoridades escolares definen las pautas globales de la distribución del tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Al hablar de las autoridades escolares se hace referencia a las instancias que ejercen funciones de control y vigilancia de manera directa en la

² A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977, p. 385.

³ A. Heller, *op. cit.*, pp. 388-392.

⁴ A. Heller, *op. cit.*, p. 389.

vida diaria de cada escuela, quedando excluidas otras esferas de autoridad, desde la inspección hacia arriba.

Para las autoridades escolares la distribución del tiempo representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios. Son tareas frecuentes revisar las tarjetas en que los maestros checan sus asistencias, no permitir el ingreso de los estudiantes después de algunos minutos de tolerancia respecto al horario oficial o la labor casi siempre cumplida con precisión por los prefectos de tocar la chicharra a la hora exacta de inicio o terminación de cada clase. Para un director de secundaria, también son rutinas frecuentes negociar acuerdos implícitos o explícitos con maestros y estudiantes en relación al tiempo: otorgar permisos a los maestros para faltar o llegar tarde, conceder prerrogativas permanentes en el horario para casos particulares, etcétera.

Las autoridades con base en la normatividad también definen algunas pautas para la distribución del tiempo de los maestros entre actividades de enseñanza y otras: administrativas, sindicales, atención a padres, cooperativa escolar, etcétera.

Para los maestros de secundaria la distribución del tiempo tiene efectos y significaciones en varios planos. En el plano salarial origina la consecución de más horas de clase, para tratar de compensar el insuficiente salario magisterial de la época de crisis, pero también significa conservar la plaza de maestro de primaria, que representa un salario equivalente por hora, pero quizá menos desgaste: no hay necesidad de des-

plazarse de una escuela a otra, no se requiere atender tantos grupos, calificar tantos exámenes o repetir la misma lección en varias ocasiones.

Una entrevista realizada a una maestra de secundaria egresada de la Normal Superior hace 7 años, que actualmente tiene 10 grupos de secundaria de dos horas por semana distribuidos en 2 escuelas, y que conserva su plaza de profesora de primaria en la tarde realizando funciones de asesora pedagógica, ilustra con claridad esta situación.

Entrevistador: ¿Y por qué conserva su plaza de primaria? ¿No le gustaría más, tener una sola de secundaria?

Maestra: Es un poco más descansado, o sea en primaria, aún regresando a grupos, yo trabajo 4 horas con un grupo de 40 o menos niños, que es actualmente verdad que casi están en 20 los grupos vespertinos, y al llegar a secundaria tendría que trabajar mínimo otros 8 grupos (se entiende que para igualar el sueldo actual de su plaza de primaria), lo cual es mucho, mucho trabajo; estamos más mal pagados en secundaria, son demasiados trámites administrativos, de listas, revisar cuadernos, y aunque no quiera uno, muchas veces no lo hace uno en la forma tan precisa como debiera hacerlo, por la cantidad de grupos, la cantidad de alumnos y los trabajos que se les dejan, pues si los multiplicamos, ahorita actualmente tengo que calificar 800 trabajos en un promedio si lo dejo individual; y si yo tomara otro turno en la tarde, serían otros 8 grupos, serían otros 500 alumnos más a evaluar, lo cual yo creo va en detrimento, tanto de nosotros en salud, como de los

mismos alumnos, que no se les da la misma... o sea sería la evaluación al vapor, verdad. (881017).⁵

En esta dimensión los tiempos escolares también representan el decidir entre conservar esas horas mal pagadas ejerciendo la vocación y la especialización profesional o dedicarse a otras actividades más remunerativas, que realiza gente con menos escolaridad.

En la dimensión del esfuerzo físico y mental, para los maestros de secundaria la distribución del tiempo se plasma como la capacidad para sobrevivir todos los días: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra siempre de prisa, solicitar permisos para arreglar múltiples trámites administrativos y burocráticos (SEP, SNTE, Cooperativas, etcétera), asistir a reuniones de academia, atender a los padres de familia, conseguir bibliografía y material didáctico, ya en la noche, preparar las lecciones del día siguiente o, en no pocas ocasiones, desvelarse en la revisión o calificación de alteros de cuadernos o exámenes.

Entrevistador: Maestra, me gustaría que me describiera un día típico de su vida, ¿que es lo que hace?

Maestra: Me baño, preparo algún alimento para mis hijos; yo tengo dos hijos... Bueno llego a la secundaria 7:30, en este caso que es lunes entro al 1o.A, que tenemos dos horas de clase, la primera es de teoría y la segunda es de prácticas de laboratorio,

esto, entonces se da la teoría, se da la práctica y pasamos entre 7:30 y 9:10 de la mañana. Luego se da clase en 1o. F, que toma su clase de 9.10 a 10.05, en esta ocasión les tocó laboratorio, con la práctica de mezclas, elementos y compuestos, es mi hora de salida a las 10:05... llegamos a casa, posteriormente preparamos la comida. Vuelvo a salir a la 1:15 para llegar por mi hijo el de 6o. y llevarlo a casa para darle de comer, claro todo esto entre carreras supersónicas, y después llego a la primaria a las 14:00, 14:10 de la tarde, soy..., no tengo grupo, estoy en una comisión de asesoría pedagógica y consiste en dar, este, una especie de ayuda pedagógica, de ayuda a los maestros que están en grupo... El horario que cubro aquí es de 14:00 a 18:30... A las 18:30 salgo, como ahora que es lunes me presento en la secundaria No.X, cubro dos grupos de 1er. año, o sea de las 18:30 a las 20:10, con la materia de química también, nada más tienen una hora cada uno de los grupos, los lunes tenemos teoría y los viernes laboratorio. A las 20:10 que me desocupo, llego a la casa de ustedes, a la casa y empezamos a revisar; llega la segunda parte de mamá, verdad, empiezo a revisar tareas de mis dos hijos, tanto el de primaria como el de secundaria, corregimos errores, vemos que falta, esto se lleva aproximadamente hasta las 22:00 de la noche. Hay que preparar las cosas del otro día, revisar uniformes, revisar que los útiles del otro día estén en su orden y pues ahora si que de 22:00 a 23:00 revisamos un poquito lo que tenemos que dar para el otro día en la secundaria y volver a programar otra vez las mismas actividades, es lo que es

⁵ Este código corresponde al registro de observación del archivo de investigación del que fue sacada la cita. Los códigos similares que aparecen a lo largo del trabajo corresponden al mismo archivo.

un día normal de trabajo... (881017).

En este plano el tiempo significa también la habilidad para manejar la tensión y no "reventar" cuando al dictar la misma lección por sexta ocasión en el día, el alumno que pasó al pizarrón no puede responder correctamente a una cuestión trabajada en clase "hasta el cansancio".

En este caso, el tiempo también implica apropiarse de las mañanas adecuadas para hacer que la voz desgastada en la última de las 7 u 8 clases de 50 minutos de cada día, sea clara y entusiasta para un auditorio de 50 adolescentes, casi nunca silenciosos y pocas veces atentos a las palabras del maestro y al mismo tiempo conservar las cuerdas vocales para la misma rutina al día siguiente.

Los usos del tiempo que los maestros de secundaria hacen al interior del aula, es tal vez, uno de los elementos más fuertemente determinantes del trabajo académico y más significativos en la vida profesional de los mismos. En mayor o menor medida cada maestro, en la configuración de su estilo personal de hacer docencia, prioriza ciertas actividades a la vez que relega otras. Comparando los tiempos de unos maestros con otros, lo que resulta es una gran heterogeneidad en los usos del tiempo, pero si consideramos a cada maestro aisladamente (aún con diferentes grupos) nos encontramos cierta tendencia: algunos priorizan la organización grupal, otros la revisión de tareas y la evaluación, algunos más la explicación, la lectura en voz alta o el dictado. Lo anterior no significa que

cada maestro no realice casi todas las actividades enumeradas, si no más bien, que en cada uno de ellos podemos encontrar diferente énfasis en cada tarea. El estilo particular de uso del tiempo marca la clase en cuanto al tipo de relación que los alumnos pueden establecer con los contenidos escolares.

Tomando como muestra de nuestro archivo de investigación los registros de 14 clases con tres diferentes maestros, se constató que las actividades más frecuentes y también más centrales en el desarrollo de la clase son las explicaciones por parte del maestro (apareció en 10 clases y en los tres primeros lugares de importancia en 8 de ellas), la revisión de cuadernos, libros o exámenes (apareció en 9 clases, en 5 la tarea la realizó el maestro y en las otras 4 los alumnos), el interrogatorio breve a los alumnos individualmente (apareció en 8 clases, casi siempre como complemento a la explicación del maestro) y el dictado de apuntes (apareció en 7 de las clases observadas, casi siempre intercalado con las explicaciones del maestro).

Para los estudiantes de secundaria la distribución del tiempo significa decidir entre diferentes alternativas para su vida personal. En este plano las tareas de las 12 asignaturas o de las 8 áreas (según sea el caso) compiten no sólo entre ellas, sino también con los intereses extra-escolares de los adolescentes: la televisión, los amigos, los deportes, etcétera. Son frecuentes los comentarios de los maestros en relación a cómo en la actualidad (no se si el supuesto es que antes no era así) los estudiantes de secundaria son incumplidos con las ta-

reas por culpa de la televisión.

Maestra: Siento que tienen más factores de distracción y esto está en algún momento repercutiendo en la educación o en su aprendizaje, si los niños ahora tienen, si observamos, que la televisión, no conforme con eso, ahora tenemos videocaseteras en casa y muchos de ellos tienen sus películas o se consiguen sus películas. La televisión está tendiendo a darles todo hecho y casi lo poquito que yo les he preguntado a ellos cuando nos presentamos, se pasan la mayoría de la tarde viendo la televisión... y pues creo que esos medios de distracción han hecho que pierdan el interés, en cierto modo, por estudiar en las tardes o repasar... hay grupos en que se encuentra usted con 20, 30 personas que no trajeron tarea, y los que la trajeron, trajeron o una parte equivocada, o trajeron la mitad o no cumplieron con lo que exactamente se les estaba solicitando... (831017).

Los estudiantes se quejan frecuentemente de que tienen mucha tarea y de que varios maestros se las encargan como si fuera la única materia. Ante esta situación las opciones que toman son múltiples: van desde el alumno que cumple con prácticamente todos los trabajos como "debe ser", hasta los que casi nunca hacen la tarea, pasando por los que se inventan estrategias para dar la apariencia de haber cumplido: se reparten la tarea y después se copian, resuelven los ejercicios llenando el libro o cuaderno sin cuidar la corrección de las respuestas, al fin saben que la revisión del maestro se centra más en las

páginas llenas que en la resolución correcta (a veces los maestros descubren la trampa).

Al interior de la escuela el tiempo significa una negociación permanente para ganar minutos para la relación entre pares. Implica, por ejemplo, hacerle notar al maestro que ya sonó la chicharra para el descanso para que no se de el caso de que apenas terminando la clase ya venga entrando el maestro de la siguiente o de que el descanso largo (de 15 minutos) quede reducido y no haya tiempo para compartir las golosinas con los "cuates", platicar del programa de la televisión o jugar frontón. Aún al interior del aula esta negociación es frecuente, cuando por ejemplo el maestro revisa los cuadernos de uno por uno, y mientras tanto los pone a resolver ejercicios o leer el libro, tiempo utilizado para animadas pláticas entre ellos, mientras el maestro no les llame la atención y haga mucha presión para que guarden silencio.

Las negociaciones por la distribución del tiempo entre maestros, estudiantes, autoridades y normatividad oficial son permanentes en la escuela; en las mismas se mezclan desde cuestiones académicas, políticas y sindicales, hasta relaciones de compañerismo, amistad o simpatía personal. Estas negociaciones a su vez originan la heterogeneidad en la distribución del tiempo en la escuela; es posible, sin embargo, rastrear algunas tendencias.

La elevada fragmentación de la jornada escolar es una de las características más visibles de esta distribución del tiempo. En buena medida está definida por la normatividad oficial, por el

curriculum y por las condiciones de trabajo de los maestros. Esta fragmentación representa para maestros y estudiantes diferentes cosas. Para los estudiantes significa principalmente una experiencia escolar no integrada, ya que la división del tiempo institucional se plasma en su vida escolar como un rompecabezas de materias, maestros y actividades que no es fácil armar. Para los maestros la fragmentación de la jornada escolar representa la imposibilidad de conocer en profundidad a sus grupos y alumnos en virtud de la dispersión de su tiempo entre muchos grupos y estudiantes.

Otra tendencia es la estabilidad en la distribución de los tiempos globales de la escuela. Al interior de los salones de clase los tiempos son usados de maneras diversas, pero es muy raro ver algún grupo en el patio en hora de clase, aún cuando el maestro haya faltado (cosa excepcional en las escuelas en que hice mi observación). Esta organización del tiempo, rutinaria y con reglas claras, se constituye en una condición para "hacer las cosas que deben ser hechas cada día" independientemente del sentido que les confieran cada uno de los sujetos participantes.

2. EL RITMO DEL TIEMPO

La distribución del tiempo tiene íntima relación con el ritmo del tiempo. "El tiempo no camina ni veloz ni lento: todo hecho es igualmente irreversible. Por el contrario, el ritmo del tiempo cambia notablemente según

los períodos históricos." ⁶

Según Heller, la aceleración del ritmo histórico influye sobre el ritmo de vida de los sujetos particulares, aunque de manera desigual. Aunque ella no lo desarrolla, queda claro que esta desigualdad en el ritmo del tiempo cotidiano de los particulares tiene que ver en buena medida con el ritmo de los mundos particulares en que a cada quién le toca vivir.

En este apartado se considera a la escuela secundaria como un "mundo particular" que construye sus ritmos de tiempo en la confluencia de la normatividad y los ritmos de vida de maestros y estudiantes.

Aun cuando cada maestro maneja el tiempo de acuerdo a su estilo, existen ciertas preocupaciones generalizadas del magisterio de secundaria. Tal vez la más importante sea la intención de terminar con su programa (lo que pocas veces se consigue), o al menos lograr el mayor avance posible del mismo. Esto aunado a los tiempos reales para cada clase (normativamente de 50 minutos cada una, imposibles de cumplir en tanto algunas son una detrás de otra y el simple traslado de salón a salón lleva mínimo 5 minutos) y al número de alumnos por maestro, origina que en las aulas de la secundaria uno sienta que la mayoría de los maestros siempre tienen prisa (esto puede ser evidente para un extraño, para los maestros más bien parece "lo común"). No es raro encontrar sesiones que inician con revisión de cuadernos, continúan con la aplicación y califica-

⁶ A. Heller, *op. cit.*, p. 390.

ción de exámenes (por los alumnos), siguen con la explicación y dictado de un tema por la maestra y concluyen con el encargo de la tarea para la siguiente clase. Se dan casos en que la aplicación de un examen de 10 preguntas no lleva más de 5 minutos desde la instrucción inicial hasta su ubicación en otra fila para calificarse, o rutinas en las que el maestro revisa los cuadernos de los 50 alumnos, pasando 13 hojas en cada uno, palomeando y anotando la calificación en su lista con una velocidad de 15 segundos por alumno y dejando la tarea concluida en menos de 15 minutos, para después continuar con el tema del día.

Por las limitaciones del tiempo los maestros utilizan variadas estrategias para ahorrar minutos: exámenes o ejercicios en que los alumnos sólo anotan las respuestas a las preguntas que el maestro va haciendo oralmente; calificación o revisión de exámenes o cuadernos por parte de los alumnos, donde el maestro va indicando las claves de la respuesta correcta después de haber intercambiado los trabajos entre los alumnos y aún entre diferentes grupos; auxilio de los jefes de fila para revisión de tareas; presiones al grupo para evitar tiempos muertos ("el que no entregue examen ahorita, ya no lo recibo"); subrayado del libro para que después los alumnos hagan de tarea el resumen en sus cuadernos.

En la vida cotidiana escolar de los estudiantes el ritmo del tiempo significa, antes que nada, la necesidad de cambiar las actividades, las actitudes, las estrategias de sobrevivencia escolar en lapsos muy breves. En la primaria

se pasaban toda la jornada con un solo maestro, ahora tienen que estar atentos cada 50 minutos a diferentes estilos de los maestros (muchas veces no sólo diferentes, sino francamente contradictorios unos con otros en cuanto a ideas, valores, "carácter", formas de trabajo, exigencia con la disciplina o la calificación, etcétera) y a lo que cada uno trae planeado para realizar en esa sesión: se brinca en menos de 5 minutos de la literatura china a los símbolos de los elementos químicos, o de las formas de gobierno al trinomio cuadrado perfecto, por ejemplo, de 5 a 7 veces por día. El ritmo de los cambios es acelerado en una medida desconocida para los estudiantes hasta antes de su ingreso a la secundaria.

Ya en el trabajo con cada maestro en el aula, implica seguirle el ritmo a cada uno para copiar del pizarrón, tomar el dictado, resolver el ejercicio o calificar el examen del compañero, etcétera, en un ambiente de prisa permanente. Una hipótesis de trabajo, a profundizar con mayor investigación empírica, es que los estudiantes que mejor logran acompasarse a estos ritmos obtienen mejores notas que los otros.

3. EL MOMENTO OPORTUNO

Otra de las categorías hellerianas pertinentes a este trabajo es "el momento". "La importancia del momento emerge ya en la vida cotidiana tomando en consideración el trabajo. El éxito del trabajo depende en parte (a menudo en gran parte) de haber junta-

do los animales en el momento justo, de haber sembrado y recogido el grano en el momento oportuno.”⁷

En este plano se puede pensar la oportunidad del momento en un doble sentido: positivamente, como la ineludible realización de tareas precisas en momentos clave y negativamente, como la imposibilidad de algunas acciones en ciertos momentos.

Se tratará de mostrar cómo la conceptualización del momento oportuno en su positividad-negatividad, es un referente útil para pensar la vida cotidiana escolar de los estudiantes. En su sentido general indica que los estudiantes no pueden ejercitar cualquier acción en cualquier momento y al mismo tiempo señala la ineludible realización de tareas precisas en momentos específicos. A manera de ejemplificación empírica de lo anterior tenemos la situación de examen, en la que los alumnos no pueden hacer lo que hacen en otras situaciones (comunicarse entre ellos, por ejemplo), pero al mismo tiempo tienen la ineludible tarea de contestar el examen en ese momento y no en otro.

Es evidente que no todos los momentos tienen el mismo nivel de importancia para el grupo. También es claro que cada momento puede revestir diferentes pesos para cada uno de los alumnos. Para facilitar la comprensión, se llamará “momento clave”, aquel en que el sujeto tiene que realizar de manera ineludible tareas precisas, si no quiere poner en juego su sobrevivencia en la escuela. Con esta idea como núcleo a continuación se intenta una cla-

sificación de los momentos en las aulas de la secundaria.

1. Momentos no clave para los alumnos.

Generalmente se remiten a actividades en las que el maestro es actor exclusivo de la clase, por ejemplo, la exposición de un tema. También incluye actividades comunes a todos, pero a realizar individualmente, de las que no hay que rendir cuentas inmediatamente, por ejemplo la resolución de un ejercicio del libro. En este caso la selección de alternativas que hacen los alumnos se caracteriza por su heterogeneidad; va desde los que están atentos a la explicación del maestro hasta los que hacen la tarea de la siguiente clase, o en el otro caso, desde los que resuelven el ejercicio hasta los que platican animadamente de las “chavas” del otro grupo.

2. Momentos clave para algunos.

Corresponden a las actividades en que participan los alumnos, pero no todos a la vez, sino individualmente o por equipos. Es frecuente el interrogatorio público a un alumno o la exposición de un tema por un equipo de alumnos. En este caso el momento es clave para los involucrados, pero no para todo el grupo; para los primeros representa la ineludible realización de una acción precisa, para el resto del grupo la heterogeneidad de alternativas es similar a la del inciso 1.

3. Momentos clave para todo el grupo.

Se refieren generalmente a actividades evaluativas en las que todos los alumnos tienen que cumplir con acciones rigurosamente definidas; no cumplir con las mismas implicaría serios problemas para su sobrevivencia en la escuela. Además la realización de la tarea tiene

⁷ A. Heller, *op. cit.*, p. 391.

que ser en ese momento, no puede ser en otro: hay que estudiar antes del examen, después ya no tiene sentido, hay que resolver el examen en el momento de su aplicación, hay que presentar la tarea el día solicitado, sobre todo si cuenta para la evaluación. En este caso la tendencia es hacia la homogeneidad en lo central, aunque puede haber estrategias variadas, por ejemplo, en la aplicación de un examen algunos lo resuelven con lo que estudiaron previamente, otros copiando, pero todos contestan la prueba.

Todo lo dicho sobre el momento parece demasiado obvio, sin embargo, proporciona algunas ideas sugerentes para la comprensión de algunos procesos escolares.

La idea de que el éxito escolar de los alumnos se basa esencialmente en una intuición acertada de los momentos clave en su positividad y negatividad, más que en una actuación sostenida de acuerdo a la normatividad escolar, tiene buena base de sustento en todos los ejemplos que hemos manejado en este apartado. Son frecuentes los comentarios de los alumnos, de "que reprobaron porque se les olvidó que ese día habría examen", o de que la noche anterior se desvelaron para preparar el tema que sabían les tocaba exponer en clase, justo ese día.

Es probable que un análisis del rendimiento escolar con la noción de "momentos clave" como referente conceptual, encuentre alguna comprensión alternativa para este problema.

Es posible también, que temas como la participación de los alumnos, la disciplina o la heterogeneidad de diná-

micas grupales, encuentren algunas explicaciones mediante un análisis de qué tan clave y para cuántos, es cada momento de la vida cotidiana de los grupos en la escuela secundaria.

CONCLUSIONES

La validez de una construcción conceptual puede calibrarse por su potencial para explicar realidades concretas. La conceptualización de Heller sobre la vida cotidiana se presenta como alternativa pertinente para abordar los procesos escolares a esta escala analítica de lo social. Es justo a partir de conceptos como sujeto particular, mundo particular o tiempo cotidiano, que es posible comprender los procesos escolares en su concreción singular y sus significados para los sujetos, en confrontación con otras conceptualizaciones que suponen la escuela definida por la norma o por la lógica del sistema educativo que corresponde a otra escala analítica.

En esta lógica conceptual se puede afirmar que el tiempo cotidiano de cada mundo particular se especifica en la confluencia de la normatividad, las condiciones institucionales particulares y las prácticas de los sujetos. En el caso de la escuela secundaria el tiempo cotidiano está definido, en gran medida, por tres elementos de la normatividad escolar que preexisten a las prácticas de los sujetos.

1. Los planes y programas de estudio.
Ya se ha descrito cómo la extensión de los programas condiciona ritmos de actividad acelerados al interior de la cla-

se; también se ha mencionado la manera en que el plan de estudios condiciona la fragmentación de la jornada escolar y de la experiencia educativa de los estudiantes.

2. *Normas de evaluación.* Este es un elemento central de la vida cotidiana de la secundaria. En el caso del tiempo cotidiano, basta recordar cómo la normatividad oficial sobre evaluación obliga al maestro a la aplicación frecuente de exámenes restándole tiempo para la enseñanza; así mismo, la evaluación guarda una estrecha relación con los "momentos clave" de los estudiantes.

3. *Las condiciones del trabajo docente.* La práctica escolar es determinada en buena medida por las condiciones materiales del trabajo docente.⁸ Ya se explicitó lo que significa para el maestro de secundaria el salario insuficiente, la gran cantidad de horas que tienen que trabajar frente a grupo y el desgaste físico que esto implica, en términos de su dedicación al trabajo específico de enseñanza. También se ha señalado cómo la fragmentación de su tiempo laboral afecta la atención que pueden dar a la gran cantidad de grupos y alumnos que tienen que atender.

Ciertamente la normatividad adquiere su concreción en las prácticas de los sujetos, pero en el caso particular de la secundaria está siempre presen-

te y con gran peso de determinación.

En algunos casos las normas son obstáculos insalvables para las buenas intenciones de algunos maestros por transformar el tiempo cotidiano en las escuelas: algunos profesores quisieran conocer mejor a sus alumnos y sus grupos con la idea de adecuar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a sus particularidades; la fragmentación de su jornada de trabajo con muchos grupos lo hace imposible. Si la intención es explicar "con calma" y repetir un tema difícil hasta que todos entiendan, la extensión del programa es una barrera difícil de sortear.

En otros casos la norma confluye con tradiciones magisteriales, la evaluación tal vez sea uno de los ejemplos más claros de este proceso. Es evidente que la frecuencia de la evaluación en las escuelas secundarias, es un elemento constitutivo del ritmo del tiempo y definitorio de los "momentos clave"; para que así sea se amalgaman la tradición evaluativa del magisterio⁹ con la norma oficial de evaluación frecuente.

Resumiendo, el tiempo cotidiano de la secundaria al concretarse en cada salón de clases en el cruce entre la normatividad y los sujetos, condiciona las prácticas escolares en términos no sólo

⁸ "Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres." E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela lugar del trabajo docente*, DIE-CINVESTAV, México, 1986, p. 66.

⁹ La identificación del maestro con el saber especializado de su disciplina en confluencia con la normatividad y las condiciones para evaluar a los alumnos, han constituido una tradición de los maestros de secundaria que ubica la asignación de calificaciones como tarea central de la práctica docente. El maestro aplica exámenes frecuentes, ya no sólo por la norma, sino por la certeza de que la evaluación reiterada es una forma eficaz de control del aprendizaje de su saber especializado.

de "las cosas que deben ser hechas cada día", sino también de cómo pueden hacerse.

Para concluir, no es posible dejar de señalar que sería deseable una mo-

dificación de la normatividad y de las condiciones institucionales que permitieran la transformación del tiempo cotidiano de las escuelas secundarias hacia una educación de mayor calidad.

Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua

María Bertely Busquets*

INTRODUCCION

En una comunidad mazahua del Municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, parte de la población indígena parece demandar y optar por los servicios de una Escuela Primaria Estatal, aún cuando existe el servicio bilingüe-bicultural en la región.¹ Esto sugiere la necesidad de indagar, entre otras cosas, acerca de las estrategias implementadas por los maestros de grupo al promover enseñanzas y aprendizajes propios de la cultura mayoritaria y avalados por la currícula estatal, en

alumnos mazahuas adscritos en la experiencia escolarizada. En este artículo se muestra e interpretan algunas de las estrategias implementadas por un maestro mazahua, en su salón de clases, al abordar contenidos relacionados a la enseñanza de la lecto-escritura en español en primer grado de primaria. Se trata de una investigación etnográfica realizada bajo la coordinación académica de la Dra. Ruth Paradise Loring en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, del Instituto Politécnico Nacional.²

* Investigadora del DIE hasta 1990.

¹ La información sobre diversas propuestas curriculares dirigidas a la población indígena, en algunos países latinoamericanos, se obtiene a partir de la ponencia presentada por Elba Gigante en el ciclo de paneles "Diversidad Cultural y Educación" organizado por la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad Ajusco de México D. F., los días 9, 10 y 11 de octubre de 1989.

² Me refiero al proyecto "Aprendizaje escolar y procesos educativos en niños mazahuas" a cargo de la Dra. Ruth Paradise en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN. La perspectiva metodológica en la que se sustenta dicho proyecto y gracias al cual se realiza este artículo es de corte etnográfico. Los instrumentos básicos utilizados son el registro de observación y la entrevista informal no estructurada. Las observaciones se realizaron en recorridos por la comunidad y en diversas situaciones escolares. Las entrevistas se desarrollaron con maes-

En la primera parte del escrito se mencionan algunos rasgos de la historia personal, académica e institucional del maestro, mostrando cómo su origen mazahua no es, por sí mismo, el aspecto más importante en la construcción de sus estrategias docentes. En la segunda, se encuentra una relación entre las concepciones del maestro sobre su quehacer profesional, y las estructuras de participación culturalmente familiares a los alumnos.

La tercera parte se organiza en torno a una de las estrategias docentes: "la enseñanza no-centralizada y el aprendizaje paralelo", analizando algunas de sus características. Para finalizar se plantea la pertinencia de tales estrategias, tanto para cuestionar la vigencia de determinados estereotipos acerca de la disciplina y control grupales —aceptados comúnmente sin considerar el contexto cultural de los alumnos—, como para mostrar la posibilidad de que los alumnos indígenas experimenten su escolarización como un proceso de aculturación que no supone —necesariamente— su asimilación a la cultura mayoritaria.³

tros y alumnos de la escuela. Los procesos o ejes considerados, para interpretar las estrategias de adaptación docente, son producto de una triangulación analítica entre la documentación de los datos empíricos, la categorización y organización de los mismos a través del develamiento de sus relaciones significativas, y el diálogo con aportes teóricos recopilados por la Dra. Paradise, a fin de apoyar o retroalimentar tal interpretación. La duración de la primera etapa de trabajo de campo es de aproximadamente cinco meses en los que se realizan una o dos visitas semanales a la escuela y comunidad estudiadas. Esto se lleva a cabo entre los meses de enero y junio de 1989. Agradezco la oportunidad de participar en dicho proyecto, sin la cual no hubiera sido posible integrar esta experiencia de investigación.
³ El producto de investigación al que se hace referen-

HISTORIA PERSONAL, ACADEMICA E INSTITUCIONAL DEL MAESTRO OBSERVADO

Para analizar la práctica docente del maestro observado, es necesario considerar su historia personal, académica e institucional, en la interpretación de sus estrategias adaptativas. Estas integran, en alguna medida, tanto su biografía personal como su participación en las prácticas sociales y educativas (Rockwell y Mercado 1986). En esta biografía se reúnen sus antecedentes socioculturales, personales y académicos, mientras que, en las prácticas sociales y educativas se expresan sus experiencias institucionales. Estas últimas están constituidas, en parte, por las demandas concretas planeadas al maestro durante su trabajo en el aula al relacionar la intencionalidad educativa formal, con las expectativas y rasgos socioculturales de sus alumnos.

Información general sobre la historia personal y académica del maestro indica que su origen sociocultural es mazahua y se capacitó para maestro en cursos breves en lugar de cursar el sistema normalista regular. Actualmente desempeña, adicionalmente a su trabajo como maestro de primaria, actividades comerciales que lo llevan a emigrar eventualmente a la Ciudad de México. Reconoce la importancia de su trabajo en la escuela y "de los estudios", a la

cia, y parte del cual se integra en este artículo, es el titulado: "Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México"; M. Bertely, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN, México, marzo 1990, (inédito).*

vez que manifiesta la utilidad que en términos económicos y de autosubsistencia familiar ha representado su actividad como intermediario en la venta de canastas.

Institucionalmente, el maestro afirma tener "poca experiencia" trabajando con primer grado de primaria. El ciclo escolar en el que se le observó constituye la segunda experiencia con este grado. Su ubicación en él se motivó a raíz de un incidente sucedido en años anteriores cuando, estando al frente de sextos grados por un tiempo, pasó a ocupar el sexto lugar de la zona después de haber logrado obtener el primero. Esto provocó que le "castigaran" destinándole el primer grado. De acuerdo al maestro "desde entonces se me calificó como malo" y, aún cuando "me he quedado sin recreo, vengo en las tardes y trabajo los fines de semana con el grupo", no logra modificar las valoraciones desfavorables sobre su trabajo docente que "no sólo tienen que ver con los niños, sino con la historia del maestro".

En algunas escuelas públicas que proporcionan educación básica a niños mexicanos, como es la institución en la que labora el maestro, suele darse cierto grado de cuestionamiento hacia la práctica de los docentes y una tendencia a compararlos en relación a la rapidez y eficiencia con las que concluyen los objetivos de los programas educativos, o logran controlar a sus grupos. Así, se llega a afirmar que algún maestro "no sabe encauzar a los niños porque no los controla para que cierren la boca y nada más escuchen". Parece ser que en tales valoraciones, además de

incidir el éxito efectivo logrado por los maestros en los aprendizajes escolares de sus alumnos, la coincidencia entre dichos éxitos y las formas de control promovidas en relación a estructuras de interacción escolarmente típicas, tiene un peso importante. Las estrategias implementadas por el maestro observado lo identifican con los otros docentes de la escuela, en tanto todos —aún no siendo mazahuas— las construyen al estar en contacto con su grupo de alumnos, pero lo distinguen de ellos porque su manera de adecuarse al contexto sociocultural de la comunidad, y el contenido y forma de sus enseñanzas y actividades de aprendizaje, están relacionados con otra historia personal, académica e institucional, tan única y propia como la de sus compañeros. Quizás por esa historia, aún cuando el maestro vuelve a recuperar los primeros lugares de la zona, se considera que suele "desviarse" de las normas de control y formas de interacción consideradas "adecuadas", a nivel de un sentido común más o menos generalizado, por la institución escolar.

El origen mazahua del maestro no parece ser, por sí mismo, el aspecto más importante a considerar en su construcción de estrategias. Quienes aún contando con el mismo origen socio-cultural, informan casi nunca haber estado en contacto permanente con grupos de alumnos mazahuas "como maestros", debido a su jerarquía institucional "como directores, encargados o supervisores del plantel" y que, cuando lo han hecho, su experiencia se restringe a los grados superiores de la escolarización primaria, parecen expe-

rimentar un distanciamiento en cuanto a los problemas planteados por la práctica docente de cada día —sobre todo en los primeros grados de la educación básica—, que no les permite valorar las adaptaciones docentes que, como mazahuas o no mazahuas, pueden generar los maestros. Estas adaptaciones modifican los patrones de interacción y las formas de enseñanza y aprendizaje usualmente aceptados. Parece recurrente el no cuestionamiento institucional a las estrategias docentes que se acercan a tales patrones. Contrariamente a esto, se considera que la supuesta “falta de control” de los maestros sobre sus grupos de alumnos es un error que debe ser corregido, independientemente de los éxitos académicos logrados. La investigación realizada en este caso parece sugerir sin embargo, e hipotéticamente, que muchas de las veces son estos “errores” los que representan la base de muchas de las estrategias exitosas de los maestros.

ESTRATEGIAS DE ADAPTACION DOCENTE EN UN GRUPO DE PRIMER GRADO: ENSEÑAR Y APRENDER A TRAVES DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACION FAMILIARES

La documentación y análisis de la información recopilada en el grupo de primer grado de la Escuela Estatal estudiada nos lleva a identificar estrategias docentes cotidianas que incorporan, de diversas maneras y con distinto énfasis, tanto la historia personal, aca-

démica e institucional del maestro observado, como los procesos de socialización temprana de los niños indígenas (Paradise 1989, 1987, 1985a, 1985b) y los rasgos que caracterizan sus formas de participación sociocultural (Iwanska 1972).

Las estrategias de adaptación docente que incorporan estructuras de socialización y participación familiares a los alumnos, son distintas a las que caracterizan a gran parte de las escuelas mexicanas y donde los maestros usualmente inician, dirigen, controlan, comentan, dan turnos, aprueban y exigen respuestas, e imponen una lógica de interacción que implica la vulnerabilidad de los alumnos (Rockwell 1986). Aunque estas estrategias suelen ser valoradas institucionalmente como “falta de control”, las adaptaciones que representan parecen ser necesarias para lograr la confianza básica hacia las prácticas docentes pues, de acuerdo a algunos maestros, los alumnos de los primeros grados experimentan “miedo” hacia la escuela:

“Tienen miedo a un conjunto social que no tienen antes de entrar a la escuela. A veces no les damos confianza y hay falta de fluidez en la comunicación. Esto se expresa cuando una persona no tiene habilidad para expresarse y participar en la escuela. Aquí se viene a hacer cosas concretas y alineadas, con una serie de reglas más directas, más precisas, diferentes a lo de afuera”.

Concepciones docentes como ésta, argumentan el miedo de los alumnos hacia la escuela por las diferencias entre las prácticas y formas de comunica-

ción aprendidas en su comunidad de origen, y aquellas desconocidas y en vías de aprendizaje, representadas por el trabajo en las aulas. Así, se reconoce que la escuela representa habilidades de expresión y participación, y formas de ejecución, que corresponden a un "conjunto social" que los alumnos "no tienen antes de entrar" a ella. Además de que algunos maestros reconocen el miedo de los alumnos por la experiencia escolar, los padres de familia —de acuerdo a opiniones del director de la escuela— también lo hacen, pues "no hay límite de edad para que sus hijos aprendan en la escuela" y "a los ocho o diez años se considera que el niño ya no tiene miedo". Esto provoca, en parte, que puedan estar cursando el primer grado de primaria alumnos de trece, catorce y hasta quince años. Los padres parecen pensar que "entre más grandes, más seguro pues hay momentos en que el niño no está apto y tiene miedo, y otros en que están en su mero punto". Cuando el alumno es repetidor "se espera hasta que supere el miedo y quiera aprender".

Lograr la confianza básica de los niños de esta escuela en sus prácticas docentes parece ser una de las condiciones prioritarias para que accedan a participar y aprender en y de ellas (McDermott 1977). Esta confianza ha sido interpretada como el fundamento de la legitimidad escolar y de sus intenciones, y se constituye, entre otras cosas, a través de lo que Erickson denomina "fenómenos existenciales" emergentes negociados dentro de los encuentros cotidianos en la escuela. Tales encuentros parecen definir la re-

lación negativa o positiva entre las prácticas escolares predominantes y la cultura minoritaria. En un sentido positivo, las diferencias culturales entre ambas instancias son reconocidas, evitando conflictos y promoviendo la afirmación simbólica de las minorías a través de una "organización conversacional" entre el maestro y el alumno que facilite la aproximación a aprendizajes académicos no familiares. En un sentido negativo, las diferencias culturales provocan la estigmatización cultural de las minorías y una distancia simbólica. No es tanto la discontinuidad cultural lo que crea conflictos entre las minorías y la escuela, sino el que las diferencias culturales se vean en un sentido negativo. Es en los primeros grados de escolaridad donde las prácticas adaptativas parecen más necesarias y donde la recuperación de los estilos de interacción, y la no estigmatización, es fundamental. Allí se inicia la confianza, o se incrementa el miedo y la resistencia (1987).

El que la afirmación o conflicto simbólico no implique un determinismo cultural, sino el reconocimiento de las diferencias, resulta útil para analizar las estrategias de adaptación tanto de la norma escolar, como de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que el maestro observado promueve en su grupo. Este enseña los contenidos y habilidades de aprendizaje escolarmente avalados, como es el caso de la lectura, el copiado y el dictado en español, pero incorpora los patrones de interacción y aprendizaje característicos de la socialización temprana de sus alumnos (Paradise 1989, 1987, 1985a, 1985b).

Así, el maestro hace una personal priorización de los objetivos de enseñanza, considerados básicos para la institución escolar para el primer grado de primaria, y construye las experiencias de enseñanza y aprendizaje que él considera adecuadas para su promoción. Con ello parece modificar ciertos estereotipos a partir de los cuales el control de grupo es sinónimo de aprendizaje.

De acuerdo a opiniones del maestro, habilidades importantes para el aprendizaje del español son la lectura y la escritura pues "para llegar al dictado se tiene que dominar el hablado y el copiado". Las habilidades básicas de "copiar y hablar" constituyen la base del aprendizaje en tanto "es sólo a través de ellas que se puede practicar" y "el dictado vendrá después". La práctica es así asumida por el maestro como "la forma más adecuada de aprendizaje". Por ello enfatiza ciertas habilidades que posibilitan la práctica y deja de lado otro tipo de actividades consideradas efectos necesarios de tal práctica. Tal es el caso del dictado y comprensión de la lectura. Esto parece explicarse porque su concepción de práctica se relaciona con que los niños aprendan "haciendo" "adiestrándose" "repetiendo" "discerniendo" y "encontrando respuestas" "sin dirección del maestro aprendiendo por sí mismos". Este hacer independiente no implica, sin embargo, un ejercicio solitario y se apoya en la observación de las tareas realizadas por el maestro o compañeros más capaces: "es viendo a los demás y haciendo, como se puede aprender; no hay otra manera".

El énfasis en el "ver y hacer" que-

da también expresado en el aparente desconocimiento de la explicación y dirección verbal como una forma efectiva de aprender. El maestro opina que "no se trata de explicarles cómo armar algo que luego no sepan cómo hacerlo", "la explicación no sirve para que los niños encuentren la solución". Gran parte de las estrategias del maestro en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura en español, enfatizan en el comportamiento independiente, observacional, autónomo, voluntario e individual, característico de la socialización temprana de los niños mazahuas estudiados por Paradise (1989, 1987, 1985a, 1985b) y de otros niños pertenecientes a grupos culturales Norte y Mesoamericanos. Tales rasgos parecen corresponder a formas de aprender fuertemente arraigadas en culturas minoritarias que se han resistido a los procesos de asimilación sociocultural y han mantenido sus formas tradicionales de autoreproducción cuando llegan a estar en contacto permanente con la cultura mayoritaria. Así, los niños Sioux aprenden a partir de la observación, escuchando y experimentando autónomamente (Lee 1967); los Navajos se desplazan libremente en los espacios comunitarios observando, escuchando y explorando calladamente (John 1972); los niños campesinos de una villa guatemalteca participan voluntariamente en las actividades sociales de su comunidad (Nerlove y otros 1974); los tseltales de un poblado de Chiapas viven su formación informal como un constante aprender a través de la actividad permanente y la atenta observación del ambiente y la actuación adulta (Maurer 1977); los

niños indios de Warm Spring aprenden observando y escuchando más que a partir de formas de comunicación verbales (Philips 1983); y los indios Papago desarrollan en sus aprendizajes socioculturales un sentido profundo de respeto por la autonomía de sus hijos (Macías 1987).

El aprender a partir de este tipo de “práctica”, definida por su carácter autónomo e individual, parece ser un rasgo más o menos generalizado de la socialización primaria en contextos sociales no escolarizados, pero no parece ser considerado en los programas escolares como una manera de promover los aprendizajes formales. La utilidad de iniciar la indagación y reconocimiento de este tipo de características socioculturales del aprendizaje tradicional de los niños indígenas, puede llevarnos tanto a identificar los rasgos particulares de cada grupo cultural, como apoyar el análisis y comprensión de la compleja relación, grupos indígenas-escuela, a partir de la imbricación entre dos ramas de socialización distintas que pueden entrar en contradicción o promover el reconocimiento y potenciación de las diferencias.

ENSEÑANZA NO-CENTRALIZADA Y APRENDIZAJE PARALELO

A continuación mostramos una de las estrategias de adaptación docente promovidas por el maestro observado. Se trata de situaciones que posibilitan la congruencia sociocultural entre el aprendizaje práctico, autónomo e inde-

pendiente, experimentado en la socialización temprana de los alumnos, y el tipo de actividades promovidas por el maestro en el aula al propiciar la adquisición de ciertas habilidades escolares relacionadas al aprendizaje del español. Estas situaciones se definen por la implementación de actividades de enseñanza no centralizadas y controladas rígidamente por el maestro —que implicarían la supervisión constante en la realización de tareas escolares homogéneas, el control de la interacción verbal y de la participación en el aula, y la evaluación pública de respuestas, entre otras manifestaciones—, y por la promoción de experiencias de aprendizaje paralelas en los alumnos —distintas a la búsqueda indiscriminada de objetivos de aprendizaje generales a través de actividades colectivas simultáneas—. Es con base en estas estrategias docentes que los alumnos realizan un trabajo grupal alrededor de una consigna poco definida y general como “leer” o “copiar” y, paulatinamente, le van otorgando contenidos a través de distintas actividades paralelas de aprendizaje —individuales o realizadas en equipos pequeños de alumnos—, sin contar con el control exhaustivo por parte del maestro. Estas situaciones suelen coincidir con el paso relacionado a la “afirmación de la letra” sugerido por el método onomatopéyico utilizado por el maestro, pero la manera particular en que éste lo implementa con sus alumnos, la forma en que coordina y apoya el aprendizaje respectivo, da a sus estrategias un carácter específico, culturalmente hablando.

Aunque pueda resultar evidente,

para quienes se han detenido a observar una clase cualquiera, el que los alumnos construyan necesariamente sus personales maneras de acceder al conocimiento escolar, o el que realicen acciones distintas a aquellas planteadas o instrumentadas homogéneamente por los maestros (Rockwell 1986, Bertely 1985), en el caso estudiado es el maestro quien promueve tales construcciones y acciones de manera intencional. Tal promoción pone énfasis en un aprendizaje paralelo —específicamente práctico—, y en estrategias de enseñanza no centralizadas.

A continuación mostramos uno de los referentes más significativos para el análisis de estas estrategias: el tratamiento que hace el maestro del paso metodológico “afirmación de la letra”.

El maestro inicia la clase escribiendo en el pizarrón palabras que comienzan con la letra respectiva. Retoma algunas de las sugerencias hechas por los alumnos anotando las palabras dichas por ellos en el pizarrón. En el caso de que la palabra propuesta no corresponda a la solicitada, el maestro no la anota explicando brevemente la razón. Simultáneamente a la escritura de las palabras en el pizarrón, el docente indica a los alumnos que “vayan leyendo y copiando en sus cuadernos”. Los alumnos lo comienzan a hacer desde el momento mismo en que el maestro a comenzado a escribir, observan atentos al pizarrón, leen verbalizando las sílabas en voz baja y copian.

Quienes han terminado la lectura y la copia se levantan de sus lugares, pasan al frente, toman una vara que sirve para señalar y, con ella, comienzan a

leer las palabras del pizarrón. Todos los alumnos que participan se autoproponen; el maestro no controla turnos o participación. Esta lectura frente al pizarrón es presenciada, en los dos o tres primeros casos, por el maestro. El escucha a quien lee con atención, y espera continuamente a que cada alumno, individualmente, resuelva sus obstáculos o problemas; sólo en raras ocasiones da pistas o ayuda directamente.

Mientras el resto del grupo continúa leyendo y copiando las palabras en su cuaderno, y habiéndose promovido la actividad de lectura en el pizarrón y una fila de alumnos que esperan para participar, el maestro genera otra actividad paralela en su escritorio. Elige una lección del libro (aquella que se relaciona con el fonema tratado ese día) e invita a los alumnos a pasar a leer en el escritorio. Inmediatamente se forma otra fila de alumnos que esperan leer.

Paulatinamente, los alumnos parecen tener más opciones para practicar con la lectura. Algunos continúan trabajando con sus cuadernos en su lugar, otros leen del pizarrón, y los demás están situados cerca del trabajo realizado en el escritorio del maestro. Las actividades se traslapan en la medida en que más alumnos se autoproponen, y de acuerdo a los distintos ritmos de ejecución individual.

El maestro puede presenciar por unos momentos la última actividad sugerida (como puede ser la lectura en su escritorio) pero, cuando se percata de que la fila de aspirantes a participar aumenta, se aleja del escritorio y camina entre las filas, o se detiene unos momentos al umbral de la puerta del salón

observando lo que sucede fuera de él. Mientras el maestro hace esto, y durante el tiempo dedicado al ejercicio de afirmación, todos los alumnos realizan alguna acción individual y autónoma en relación al material gráfico en español (sea en el pizarrón, en el libro o en los cuadernos), desde terminar de hacer la copia, leer en voz alta desde su lugar, pasar al pizarrón o al escritorio del maestro a leer, observar las ejecuciones de sus compañeros mientras esperan en las filas, hasta realizar garabatos o simulaciones de escritura al intentar copiar las palabras del pizarrón. Esto último sucede en el caso de los pocos "oyentes" o alumnos que "no quieren aprender".

Ninguno de los casos es evaluado solicitando la atención del grupo; no se utilizan modelos para ejemplificar el "buen" o el "mal" hacer. Cuando se llegan a hacer observaciones, éstas son personales y cara a cara. Quienes pueden realizar los ejercicios sin obstáculo alguno no son atendidos directamente por el maestro y su resolución es autónoma. Se dan algunas pistas sólo en el caso de que, quien se detiene en la lectura o comete algún error, pueda resolver el obstáculo y continuar con la lectura. En estos casos las pistas son del tipo "¿dónde dice 'mi'?" (ejemplo cuando se leyó 'mi' en lugar de 'ma') o "¿cómo de llama ésta?" (ejemplo cuando se detiene algún alumno al estar leyendo). Quienes no encuentran la manera de resolver el obstáculo son apoyados con pistas más directas del tipo "fíjate bien, dice 'ba' " (ejemplo cuando se ha leído erróneamente 'da' en lugar de 'ba'). Estas pistas se dan

una sola vez y, de presentarse de nuevo el mismo error, el maestro espera por unos momentos y pide al alumno regrese a su lugar bajo la consigna de "ponte a leer". Aquellos que "no quieren" realizar las actividades sugeridas o que son "oyentes" son respetados sin hacerseles mayor observación que "a leer, ponte a leer" o "a copiar, saca tu cuaderno".

Después de un lapso en que las actividades paralelas individuales han estado desarrollándose, el maestro sugiere una nueva consigna general de tipo "saquen su libro para leer", y organiza a los niños que se encuentran en los mesabancos formando equipos de dos o tres alumnos reunidos alrededor de un libro. En estos casos existe el acuerdo implícito de que, mientras uno de los alumnos lee, los compañeros de su equipo lo observan y escuchan. Estos acuerdos parecen ya estar asumidos pues el maestro únicamente llega a preguntar "¿a quién le toca?". Las opiniones u orientaciones verbales del maestro a sus alumnos son mínimas y escuetas. Estas se refieren generalmente al contenido del aprendizaje, y son prácticamente inexistentes las observaciones referidas a los aspectos formales del trabajo escolar como son la limpieza, el uso adecuado de las hojas, el orden de los renglones o sentarse adecuadamente. Tampoco parece estar interesado en el control de las normas de interacción y conducta; sus comentarios y correcciones al respecto son mínimos. El volumen de las voces es bajo en relación con el ruido de muchas de las escuelas urbanas.

Los pequeños equipos eligen dife-

rentes lecciones para ser leídas. De esta manera, unos leen la lección referente al fonema "afirmando" ese día mientras que, el resto del grupo lo hace con distintas lecciones como la de "El burro", "La fiesta", "Lili y Tito", "El oso", y otros. Así, se pueden encontrar equipos de alumnos que leen desde la lección última y más reciente, hasta los que se remiten a los primeros ejercicios caligráficos. El maestro no exige la realización de una lectura homogénea, en coro, ni el que los alumnos se apeguen a la lección vista ese día. El único acuerdo es que la última lección que pueden leer es la revisada y "afirmada".

En este momento de la actividad pueden encontrarse a niños trabajando en el pizarrón o en el escritorio del maestro —en relación al fonema tratado ese día—, a la vez que pequeños equipos de alumnos o alumnos solos que en sus mesabancos realizan actividades —en relación al fonema tratado ese día o aquellos vistos con anterioridad—. El maestro se detiene y recarga en la pared por un momento, observa las actividades que ha promovido, parece percatarse de las características de las ejecuciones de quienes continúan auto-proponiéndose y de quienes no lo han hecho, y hace algunas observaciones en relación al manejo del contenido. Parece que no supervisa directamente el proceso de aprendizaje individual y grupal, aunque atiende las necesidades planteadas por él.

El fin de la actividad no se asocia al término de una plana, una copia o una consigna concreta, sino con el momento en que el maestro considera apropiado para concluir: "bueno, hasta

aquí", "cada quien a su lugar".

Adaptaciones docentes como las anteriores que van más allá de lo verbal, o uso del bilingüismo, se sitúan a nivel de los estilos de interacción y patrones de comportamiento promovidos por el maestro para la enseñanza de ciertos contenidos de enseñanza escolarmente avalados por las escuelas primarias dependientes del Estado de México: tal es el caso de la enseñanza del español. Paradise ha hablado de la necesidad de promover ajustes en la organización social del aula que recuperen la relevancia de los procesos no verbales en la socialización temprana de los niños mazahuas (1989). Autores como John consideran que estas adaptaciones pueden permitir la incorporación de formas de pensamiento que están presentes en la manera de aprender de los grupos culturalmente minoritarios y que frecuentemente, entran en conflicto con el énfasis lingüístico otorgado a las enseñanzas de aprendizajes escolares.

Propuestas didácticas implementadas por organismos estatales que proporcionan educación básica en localidades indígenas en México,⁴ han propuesto el acento en la incorporación de la lengua materna como medio de enseñanza, y en la introducción de con-

⁴ Algunas propuestas educativas de corte "comunitario", dirigidas a niños indígenas y/o campesinos de México, son las implementadas a partir de los 80's por la Dirección General de Educación Preescolar (DGEPE) y por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) —ambas dentro de la SEP— así como por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Vale mencionar otras experiencias de este tipo pero desarrolladas en comunidades urbano-marginales. Nos referimos a las generadas por el Centro de Estudios Educativos A.C. (CEE).

tenidos étnicos en la currícula escolar, marginando —probablemente por la casi inexistente investigación al respecto— la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela. Maurer documenta una experiencia de educación primaria bilingüe, promovida en una escuela estatal de Chiapas, en la que el peso curricular está puesto en el uso de la lengua materna y actividades culturalmente significativas, sin considerarse, por lo menos de manera intencional, las características de aprendizaje informal de tal grupo indígena (1977). Algunos apoyos didácticos elaborados para niños indígenas que asisten a las escuelas bilingües-biculturales en México colocan un fuerte acento en la comunicación verbal como fundamento de la enseñanza, y el uso de la lengua materna como evidencia de incorporación cultural.

Al considerar las adaptaciones docentes del maestro mazahua observado, y algunas de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje promovidas por él en un aula de primer grado de la escuela primaria estudiada, denominadas “enseñanza no-centralizada y aprendizaje paralelo”, es posible relacionarlas con dos de los rasgos socioculturales identificados en la socialización temprana de los niños mazahuas de la comunidad y fuera de ella. Los estudios de Paradise (1989, 1987, 1985a, 1985b) e Iwanska (1972) han apoyado en forma importante esta identificación. De los análisis de Paradise acerca de la interacción madre-hijo, en grupos mazahuas migrantes que realizan acti-

vidades comerciales en el mercado de la Merced de la Ciudad de México, retomamos el patrón “separados pero juntos” como un rasgo característico de tal interacción (1989). De Iwanska (1972), y también de Paradise (1987), recuperamos el “respeto” de los adultos a los niños como otra característica sociocultural importante entre los mazahuas estudiados. La elección de estos dos rasgos se justifica tanto por su presencia en las interacciones cotidianas documentadas —en forma general— durante nuestro trabajo de campo en la comunidad, como por su posible relación con las adaptaciones docentes instrumentadas por el maestro de grupo.

Algunas de las cualidades del patrón de interacción “separados pero juntos” es que los involucrados —madre-hijo— están cerca o juntos pero cada uno realiza su propia actividad de manera separada aunque coordinadamente; los niños no demandan una atención total y ésta, cuando se da, se otorga de manera indirecta; el niño puede ser ciudadano sin ser observado y vigilado; la madre parece desarrollar una actitud “pasiva” que posibilita al niño un mayor involucramiento en las actividades valoradas socialmente; los niños, al aprender, no buscan dirección ni aprobación adulta, y reciben poca introducción o atención explícita en sus éxitos (Paradise 1989).

El patrón de interacción “separados pero juntos”, y algunas de sus cualidades mencionadas con anterioridad, pueden tener un equivalente en las actividades de enseñanza no-centralizadas y de aprendizaje paralelo promovidas por el maestro. Este genera acti-

vidades paralelas donde cada alumno puede realizar acciones separadas, no-centralizadas en su hacer, pero que implican un proceso coordinado. De esta manera los alumnos leen individualmente del pizarrón o del libro situado en el escritorio del maestro, copian o leen desde sus lugares, se autoproponen o no, leen sin obstáculo las palabras que contienen el fonema respectivo, realizan garabatos o simulaciones de escritura al intentar copiarlos, y eligen distintas lecciones para ser leídas. Coordinadamente, esperan a que sus compañeros terminen la lectura en el pizarrón, en el escritorio del maestro o en sus mesabancos; observan y escuchan la ejecución de los otros; se adecuan a los recursos didácticos, a los patrones de interacción, a un uso particular del espacio y tiempo, y actividades generales propuestas por el maestro; y practican dentro de un rango grupal de adquisiciones actuales y previas en relación con un objetivo común de conocimiento.

El estar "separados pero juntos", como rasgo sociocultural de la socialización temprana de los mazahuas observados por Paradise, aún y cuando está relacionado con situaciones de aprendizaje integradas a las actividades diarias adultas y con experiencias socialmente valoradas, como el caso del comercio (1989, 1987, 1985a, 1985b), parece conformar en los niños formas particulares de acceder a nuevos conocimientos, como los escolares, cuyo significado cultural es distinto e involucra el manejo de contenidos de aprendizaje propios de la cultura mayoritaria; tal es el caso de la enseñanza del español.

Así, el que el maestro implemente estrategias donde el hacer paralelo —en relación a una actividad general como "leer" o "copiar"— es más importante que el hacer homogéneo, coincide, de alguna manera, con dicho rasgo sociocultural.

Los alumnos aprenden haciendo, a la vez que observando y participando. El maestro promueve y observa su trabajo —dándoles algunas pistas cuando lo requieren—, pero no centraliza, vigila o controla directamente sus ejecuciones, permitiéndoles involucrarse y solucionar sus obstáculos y problemas autónomamente.

La realización, a edad temprana, de actividades socialmente valoradas, nos lleva a identificar el respeto de los adultos hacia los niños como otro rasgo sociocultural importante. Desde el momento en que éstos comienzan a incorporarse en el desempeño de trabajos útiles a su comunidad, se les respeta.⁵ Este respeto se traduce en una ausencia de controles, imposiciones o sensaciones directas (Iwanska 1972:116), y puede equivaler —de la misma manera en que parece hacerlo el patrón de interacción "separados pero juntos"— a las actividades de enseñanza no-centralizadas y a los aprendizajes paralelos instrumentados por el maestro en el aula. Este respeta la participación autónoma y voluntaria de sus alumnos en

⁵ En la comunidad mazahua estudiada por Iwanska, *op. cit.*, "A los niños muertos generalmente se los extraña y rememora menos que a los mayores, pues 'todavía no empezaban a ayudar a la casa...' como todavía no habían desempeñado sus funciones en la comunidad, resultaban 'menos humanos', por lo que no pueden ser recordados y añorados en igual forma que los niños mayores 'más humanos' " (1972:57).

las actividades que promueve; acepta su falta de disposición a participar abiertamente en ellas; se adecua a las necesidades cognoscitivas, ritmos de ejecución y adquisiciones de los alumnos; y reconoce la elección individual y/o grupal en pequeños equipos de actividades de aprendizaje heterogéneas en relación a una consigna general. El que los niños “quieran” o “no quieran” aprender es asumido, por el docente, con una especie de decisión personal.

En cuanto al trabajo del maestro con sus alumnos dentro del aula —y desglosando analíticamente las características de la enseñanza y aprendizaje promovidos por él— es posible identificar adaptaciones docentes que modifican algunos de los supuestos acerca de las condiciones idóneas para que el aprendizaje escolar se dé. Tal es el caso del “control de grupo” considerado a nivel de sentido común como “condición para la enseñanza” y que supone, implícitamente, la promoción de actividades homogéneas, la obtención de un dominio disciplinario centralizado, y el paradójico “deber” —a partir de estos supuestos— de atender directamente el proceso de adquisiciones de cada alumno.

Algunas de las características de la enseñanza no-centralizada y del aprendizaje paralelo son:

a) Promoción de actividades heterogéneas-coordinadas

El maestro de grupo promueve distintas actividades de enseñanza y

aprendizaje en relación tanto a objetivos curriculares específicos, como a objetivos curriculares generales. De acuerdo a esta intencionalidad explícita, y alrededor de ella, organiza paulatinamente en un mismo tiempo y espacio, actividades de aprendizaje distintas. La promoción de actividades heterogéneas parece hacer de la intervención verbal constante, por parte del maestro, algo innecesario que problemente se contrapone al sentido de sus adaptaciones. Estas difícilmente pueden ser aprendidas a partir de explicaciones homogéneas y lineales. Más que explicar, el docente proporciona instrucciones escuetas y generales, utilizando su propia ejecución, o la de los alumnos que se auto-proponen, como modelo para quienes observan.

El desarrollo paulatino de las actividades paralelas, no homogéneas, provee a los alumnos de distintas opciones de elección para la ejercitación y aprendizaje práctico. La elección es voluntaria y autónoma, y el maestro no suele influir directamente, o elegir, a quienes han de participar.

Esta heterogeneidad supone que los alumnos resuelvan sus problemas u obstáculos en la realización de las tareas propuestas, intentando superarlas de acuerdo a su nivel de adquisiciones, más que por ayudas directas, previas o paralelas a su ejecución. La organización de actividades heterogéneas-paralelas-coordinadas implica el involucramiento individual a la vez que la realización de un trabajo compartido donde la presencia de otros aprendices, y sobre todo del maestro, es esencial.

b) Obtención de un control disciplinario no-centralizado

El que se promuevan actividades heterogéneas pero, simultáneamente, se parta de la coordinación de intenciones en cuanto a los aprendizajes escolares esperados, supone la construcción de una noción de disciplina que se relacione, más que al seguimiento homogéneo de instrucciones por parte de los alumnos, con su involucramiento en el logro del objetivo común: aprender a leer y escribir en español. El maestro interpela a los alumnos por cuestiones disciplinarias sólo y cuando éstas están referidas a su no involucramiento en las tareas propuestas, y no suele intervenir en disputas verbales y corporales que no interfieren en dichas tareas. Las actividades paralelas aceptadas y promovidas no se refieren a aquellas que no tienen que ver con el contenido académico tratado en clase. Estas dan cuenta de "variaciones" en relación con un contenido específico u objetivo general de aprendizaje.

Además de ello, la posibilidad que tienen los alumnos de optar autónomamente y voluntariamente por distintas actividades, impide la construcción de una estructura de sanciones sustentadas en el control rígido de la participación y de la interacción dentro del aula. En tanto el maestro, en este tipo de adaptaciones docentes, no parece interesado en centralizar la comunicación ni el proceso de adquisiciones en sus alumnos, es poco usual que les exija mantenerse en silencio. De la misma manera, el que los alumnos puedan optar por distintas actividades, utilizando

distintos apoyos didácticos, en diferentes momentos, y de acuerdo a su nivel de adquisición individual, es congruente con el distanciamiento del maestro en cuanto al control de los aspectos formales del trabajo como son el comenzar un ejercicio necesariamente en una hoja nueva, el seguir un orden específico en la transcripción de las palabras, o el leer una lección en particular.

El control disciplinario no centralizado promueve en los alumnos cierta indiferencia por ser escuchados o aplaudidos grupalmente. El ruido provocado por sus voces es bajo y no se arrebatan la palabra para ser atendidos o validados por el maestro. Se acercan a él hasta el momento en que éste ha de evaluar y revisar su trabajo formalmente. Cuando los alumnos suben la voz o gritan, sea para interpelar al docente o para leer en voz alta del pizarrón o de los libros, éste solicita silencio y/o llega a reprenderlos. La atención prestada a los alumnos es discreta e indirecta, y no hace evidentes los errores o aciertos. El maestro no comenta al grupo sus valoraciones acerca del manejo de contenidos o la ejecución formal del trabajo individual de sus alumnos. Con ellos parece no promover la competencia, aún cuando el apoyo brindado y el trato hacia ellos sea diferencial de acuerdo a su grado de adquisiciones.

c) Ayuda diferencial de acuerdo al nivel de adquisición individual

El que consignas generales como "vayan leyendo y copiando" o "saquen el libro para leer" adquieran con-

tenido a través de las distintas estrategias de aprendizaje construidas por los alumnos del grupo, da cuenta de los distintos grados de dominio y adquisición de los contenidos de aprendizaje respectivos. La ayuda proporcionada por el maestro a los alumnos, a partir de estas consignas generales, se adecua a tal manejo diferencial del contenido, más que a aclaraciones formales de las dudas provocadas por instrucciones demasiado complejas que pueden estar relacionadas a la aplicación de exámenes y suelen generar confusión en los alumnos (subrayar, encerrar en círculos, anotar el nombre de ciertas imágenes en la línea respectiva, etcétera).

Las ayudas u observaciones del docente a los alumnos se dan en un contexto de interacción cara a cara, y son diferenciales de acuerdo al grado de adquisición. Así, quienes realizan las actividades propuestas sin obstáculo, no son atendidos directamente por el maestro y su resolución es autónoma. En estos casos, la sanción positiva no está asociada a la atención directa del maestro sino al respeto que éste proporciona al hacer independiente y autónomo de sus alumnos.

Cuando un alumno se detiene en su ejecución por un obstáculo o problema concreto, el maestro proporciona pistas generales del tipo “¿dónde dice eso?”, y quien a pesar de esta pista se detiene una vez más, es apoyado de nuevo con la instrucción más precisa como puede ser “¡ffjate ¡allí dice ba!” En general, el maestro da pistas que promueven el cómo resolver un problema autónomamente (“¡ffjate, ¿dónde?”), más que el qué hacer para resolverlo (a la manera

de apoyos proporcionados por una practicante normalista que trabajó con el grupo: “anota abajo de palabra ‘casa’ ”, “aquí dice ‘verdad’ ”, “aquí te sobra una ‘d’ ”).

Cuando aún con las pistas proporcionadas por el maestro, el obstáculo o problema vuelve a presentarse en la resolución del alumno, éste es interpelado bajo la consigna de “ponerse a leer” por sí mismo. En estos casos, más que insistir en proporcionar instrucciones o explicaciones al alumno, el maestro parece invitarle a construir sus propias estrategias de aprendizaje, copiando o siendo ayudado por compañeros más capaces, repitiendo el ejercicio, practicando.

d) Relación con un objeto de conocimiento específico

El análisis de la información empírica muestra una relación significativa entre las actividades de enseñanza no centralizada y aprendizaje paralelo, promovidas por el maestro observado, y algunas situaciones vinculadas a la lectura y escritura en español. El objeto de conocimiento específico —la lengua escrita—, y la “afirmación” constante de fonemas, propuesta por el método onomatopéyico como uno de los pasos en la adquisición gradual de la letra, pueden representar la posibilidad de integrar este tipo de adaptaciones docentes. Habría que indagar si otros pasos metodológicos plantean las mismas posibilidades. Para el caso de la enseñanza de las matemáticas, el proceso observado fue distinto, encontrándose

cierto grado de centralización en cuanto a las actividades de enseñanza y de aprendizaje implementadas por el maestro.

COMENTARIOS FINALES

Al analizar la "falta de control" grupal del maestro observado, se encuentra que tal valoración está relacionada a una concepción más o menos estereotipada que no reconoce a la disciplina no-centralizada como una forma de proporcionar el aprendizaje escolar de los alumnos. El control no-centralizado parece relacionar, para el caso estudiado, algunos de los rasgos socioculturales a través de los cuales los niños aprenden y son socializados en su comunidad, con las características de la enseñanza y aprendizaje promovido por el maestro. El no apegarse a un estereotipo de control y, sin embargo, relacionar quizás aun de manera no intencional dichos rasgos socioculturales con el tratamiento explícito de contenidos de enseñanza y objetivos de aprendizaje avalados por la escuela estatal estudiada, implica para los alumnos la posibilidad de aculturarse sin asimilarse a la cultura mayoritaria. Es probable que aprendan a manejar contenidos propios de la cultura hegemónica, pero no por ello dejan de participar y comportarse de acuerdo a patrones socioculturales propios (Gibson 1987). Así, el aprendizaje de los contenidos escolares de la mayoría del grupo del primer grado de primaria observado puede ser exitoso, aún cuando experimenten en el aula un bajo nivel de socialización

institucional formal.

Además de lo anterior, las estrategias de adaptación docente documentadas denotan algunas de las ventajas de lo que, desde la perspectiva de Erickson, han manifestado algunos de los programas culturales responsivos en los Estados Unidos de Norteamérica. Estos han logrado integrar la afirmación simbólica del sí mismo cultural de los alumnos —a través del uso escolar de una organización convencional que les es familiar—, con aprendizajes académicos no familiares (1987). De esta manera, en un programa que buscó rectificar la incompatibilidad cultural entre las formas de aprendizaje comunitarias de los niños hawaianos y las implementadas por la escuela (Kamehameha Elementary Education Program), se introducen cambios culturalmente compatibles en las prácticas de introducción, la organización del salón de clases y el manejo motivacional, que condujeron al éxito escolar de los alumnos en cuanto al aprendizaje de la lectura (Weisner, Roland, Gallimore y Jordan 1988; Vogt, Jordan, y Tharp 1987).

Otra experiencia similar a la documentada —en cuanto a lo que los maestros pueden promover en las aulas— es la que se implementa, desde hace más de veinte años, en la Reservación Rough Rock de Norteamérica. Para Collier, la aulas de la escuela tienen su propio ritmo sin dirección central aparente; los maestros pasan más tiempo enseñando que supervisando; los alumnos aprenden a mejorar su propio comportamiento; y no se observan actitudes disciplinarias. Los alumnos estudian

en esquinas lejanas del salón, o en contacto directo con el maestro y, aunque en ellas parece prevalecer una indisciplina considerable, se reconoce un alto grado de autodisciplina y concentración. Para este autor, lo observado en estas clases —si bien no muestra lo que los niños no están aprendiendo— promueve situaciones que estimulan a los niños a hacerlo por su propia voluntad. También se documenta que los maestros se desplazan tanto como los alumnos, y que raramente se sientan en su escritorio, moviéndose alrededor del aula, de los grupos o de los aprendices individuales. La cualidad de este tipo de comunicación parece ser, hipotéticamente, esencial en cuanto a la cognición y aprendizaje de los alumnos (1988). Esta propuesta implicó la congruencia entre la manera en que los niños Navajo aprenden en su comunidad de origen, y la implementada en la escuela. Los adultos de esta reservación “no enseñan a sus niños sino que los incorporan a las tareas de la vida a fin de que aprendan por sí mismos a través de la observación” (Collier 1988:262).

En la experiencia Navajo, la incorporación al aula de estilos de interacción acordes a la manera en que los niños de este grupo aprenden en su reservación implicó, simultáneamente, el manejo de la lengua materna y de una currícula basada en las necesidades culturales, valores e intereses de los estudiantes. Tales incorporaciones subordinaron el avance académico estandar y provocaron bajas evaluaciones en relación con otras escuelas que atendían también a alumnos Navajo pero que no estaban incluidas en la experiencia de la

Reservación Rough Rock (Collier 1988).

Sin negar la relatividad de este tipo de evaluaciones —fundadas en el logro de objetivos y contenidos de aprendizaje legitimados por la cultura mayoritaria “blanca”, y no interesadas en otras manifestaciones del “éxito escolar” como puede ser la confianza con que los niños se expresan al utilizar sus formas de expresión cultural en las aulas—, las posibilidades tanto de implementar experiencias de aculturación sin asimilación cultural, como de promover aprendizajes escolares no familiares a través de formas de participación familiares, como en el caso de las adaptaciones docentes promovidas por el maestro de primer año de la escuela observada, no son consideradas.

Una de las preocupaciones de la política educativa y, de quienes están interesados en la relación escuela-minorías étnicas, que han favorecido la promoción de proyectos educativos comunitarios dirigidos a los niños indígenas de otros países —como es la experiencia de autodeterminación político-cultural implementada en la Reservación Rough Rock— y de México —el caso de la educación bilingüe-bicultural impulsada por el Estado— es que los alumnos indígenas experimenten necesariamente un proceso irreversible de asimilación a la cultura mayoritaria al aprender conocimientos y habilidades no familiares. Tal es el caso de la enseñanza escolarizada en y del español como uno de los objetivos básicos del aprendizaje formal en las escuelas del estado de México.

En las adaptaciones docentes documentadas, esta preocupación parece

relativarse por dos razones. Primera, el que el maestro observado enseñe en español no implica, hipotéticamente, la negación o anulación necesaria de la cultura materna de los alumnos. Esta permanece en el salón de clases a través de comportamientos y patrones de interacción no verbales de los alumnos, y es incorporada en actividades de enseñanza no-centralizada y en la promoción de aprendizajes paralelos. Segunda, los alumnos muestran un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades propios de la cultura mayoritaria —en este sentido se aculturán— y, simultáneamente, preservan algunos de los rasgos socioculturales de su socialización temprana. Es posible suponer que para ellos, como se menciona anteriormente, la experiencia escolar implica un proceso de aculturación sin asimilación.

Resulta significativo, no obstante, que la evaluación de las acciones docentes suele relacionar el éxito académico de los alumnos con una forma de “control grupal” que supone su socialización escolar. Esta socialización parece constituir una de las condiciones para el aprendizaje, a la vez que un criterio importante para evaluar, comparativamente, a los “buenos” o “malos” maestros. Aunque las diferencias entre sus resultados académicos no sean significativas, es usual que se establezcan valoraciones diferenciales sobre ellos de acuerdo a la promoción o no de la forma de socialización esperada en sus alumnos (control del grupo fundado en la centralización del proceso educativo, generación de actividades homogéneas, y regulación del inter-

cambio verbal y de la participación en el aula). El maestro observado parece romper con la relación aceptada, más o menos en términos generales, entre control grupal centralizado en el docente y el aprendizaje de los alumnos. Supuestos como éste pueden forzar un proceso de asimilación cultural que, en lugar de favorecer el desarrollo de una confianza e identidad cultural segura en los alumnos, incrementa su miedo y resistencia hacia las prácticas escolares (Erickson 1987). Que el éxito escolar y la aculturación se logren, cuando las formas de participación en el aula usualmente aceptadas se modifican, permite la recuperación de estilos de interacción y patrones de comportamiento culturalmente significativos que pueden facilitar el diálogo intercultural y el éxito en las adquisiciones escolares en un ambiente de confianza.

Los rasgos socioculturales de la socialización temprana de los alumnos estudiados (Paradise 1989, 1987, 1985a, 1985b; Iwanska 1972), no parecen obstaculizar, por sí mismos, la enseñanza y el aprendizaje escolar. Hipotéticamente, sin embargo, algunas concepciones acerca de cómo “deben” participar los alumnos en el aula, para aprender efectivamente los contenidos avalados por el proyecto educativo estatal —y algunas de las veces demandados por las mismas comunidades indígenas— no reconocen la particularidad sociocultural dentro de la cual se concretiza el trabajo docente. El obstáculo, entonces, puede estar representado, en parte, por tales concepciones acerca de las formas de participación

“idóneas” para que el aprendizaje escolar se dé.

BIBLIOGRAFIA

- BERTELY, M., *La realidad emocional y sensual en la familia y el Jardín de niños*, Tesis de Maestría, CINVESTAV IPN-DIE, México, 1985.
- Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México*, CINVESTAV IPN-DIE, México, (inédito), 1990.
- COLLIER, J. Jr., “Survival at Rough Rock: a Historical Overview of Rough Demonstration School”, *Anthropology and Education Quarterly* 19 (4), 1988, pp. 253-259.
- ERICKSON, F., “Transformation and School Success: the politics and culture of Educational Achievement”, *Anthropology and Education Quarterly* 18 (4), University of Pennsylvania, 1987, pp. 335-356.
- GIBSON, M., “The School Performance of Immigrant minorities: a Comparative study”, Jacob y Jordan (comp.), “Explaining the School Performance of Minority Students”, *Anthropology and Education Quarterly* 18 (4), Washington, D.C., 1987, pp. 262-275.
- IWANSKA, A., *Purgatorio y Utopía. Una aldea de los indígenas mazahuas*, SEP-Setentas, núm. 41, SEP, México, D.F., 1972.
- JOHN, V., “Styles of Learning-Styles of Teaching, reflections on the Education of Navajo children”, *Functions of Language in the classroom*, C. Cazden, V. John, D. Hymes (eds.), Waveland Press, Prospect Heights, Illinois, 1972.
- LEE, D., “A Socio-Anthropological View of Independent Learning”, Gleason, Gerard T., *The Theory and Nature of Independent Learning*, International Textbook, Scranton, PA., 1967.
- MACIAS, J., “The Hidden Curriculum of Papago Teachers: American Indian Strategies for Mitigating Cultural Discontinuity in Early Schooling”, *Interpretative Ethnography of Education: At home and abroad*, J. and L. Spindler, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1987.
- MAURER, E., “¿Aprender o Enseñar? la educación en Takinwits, poblado de Chiapas (México)”, *Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, núm. 1, México, 1977, pp. 84-103.
- McDERMOTT, R., “Social relations as context for learning in schools”, *Harvard Educational Review* 47 (2), Rockefeller University, 1977, pp. 198-213.
- NERLOVE, S., et al., *Natural Indicators of Cognitive Development: An observational Study of Rural Guatemala Children*, *Ethos* 2 (3), 1974, pp. 265-295.
- PARADISE, R., *Cultural meaningfulness in Nonverbal Interaction: mazahua Children Learning How to be Separate-but-Together*, (inédito), 1989.
- Learning through Social Interaction: the experience and development of Mazahua self in the context of the market. A dissertation in Anthropology, presented to the Faculties of the University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements for Degree of Doctor of Philosophy, 1987.
- *Una resistencia efectiva frente a las presiones de la urbanización: el caso de los migrantes mazahuas a la Merced*, Primer Encuentro de Estudios sobre la Región Mazahua, INAH, UDEM, INI, CCM, 1985.
- “Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*,

- Vol. XV, núm. 1, México, 1985b, pp.83-93.
- PHILIPS, S., "The use of the Auditory and Visual channels of Communication among Warm Spring Indians" y "Visual And Auditory Socialization", Philips, S., *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Comunity on Warm Spring Indian Reservation*, Longman, Nueva York and London, 1983.
- ROCKWELL, E., "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", Rockwell y Mercado, *La escuela, lugar de trabajo docente*, CINVESTAV-IPN-DIE, 1985.
- ROCKWELL, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar de trabajo docente*, Cuadernos del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN-DIE, México 1986.
- THARP, R. y Gallimore, R., *Rousing minds to life. Theaching, Learning and Schooling in Social Context*, Cambridge University Press, Cambridge Nueva York, 1988.
- WEISNER, Y., et. al., "Unpacking Cultural Effects of classroom Learning: Native Hawaiian Peer Assistance and Child Generated Activity", *Anthropology and Education Quarterly* 19 (4), 1988, pp. 327-353.

Entre las garras del águila en medio del Caribe*

Jesús Tapia Santamaría**

El objeto de este *referendum* fue someter a la aprobación o reprobación de los ciudadanos la Ley de Garantía de Derechos Democráticos cuyas cláusulas especifican ciertos derechos reclamados por el pueblo de Puerto Rico. En dicha ley se definen seis derechos fundamentales para la conservación de la identidad cultural y la afirmación de la autonomía política de los puertorriqueños. La citada ley fue llevada a *referendum* porque durante el verano no obtuvo los votos necesarios para su aprobación en la Legislatura aun cuando la mayoría legislativa pertenece al Partido Popular Democrático y a pesar de que el Partido Independentista Puertorriqueño respaldó su aprobación contra el partido opositor, el Nuevo Progresista. Una

división entre los representantes del PPD obstó la aprobación de la mencionada ley, misma que en el *referendum* celebrado el 8 de diciembre volvió a ser reprobada.

Los factores que la voz común aduce como explicación de la derrota (causa propugnada conjuntamente por el PPD y el PIP) demandando el *sí* en el *referendum* serían: a) la división entre los miembros del PPD; b) el miedo de la gente a perder la ciudadanía americana, los cupones, el pasaporte (*passport*); c) la ignorancia de la gente: "este es un pueblo bien bruto, no lee, no analiza; este es un pueblo bien cómodo"; d) la personalidad controvertible del gobernador Rafael Hernández Colón que "es un petulante, es un déspota autoritario"; e) el fracaso de la administración del régimen actual durante los últimos ocho años, cuyos resultados están a la vista: desempleo, criminalidad, narcotráfico, etcétera.

* Reflexiones en torno al *Referendum* celebrado en Puerto Rico el 8 de diciembre de 1991.

** Antropólogo, profesor de El Colegio de Michoacán.

EXAMEN DE LAS EXPLICACIONES COMUNES

1. Durante la campaña para el *referendum* el senador independentista Fernando Martín recorrió la isla y advirtió que en muchos municipios los alcaldes del PPD no estaban haciendo nada. La derrota del *sí* habría sido culpa del divisionismo y de la renuencia de muchos responsables públicos del PPD. En efecto, cuando se trató de aprobar la Ley de Garantía de Derechos Democráticos en la Legislatura varios representantes populares capitaneados por la senadora Victoria Muñoz, hija del patriarca fundador del Estado Libre Asociado y del PPD, Luis Muñoz Marín, hicieron causa común con los representantes de la oposición —el Partido Nuevo Progresista— al negar su voto aprobatorio. De esta manera, en menos de seis meses hubo dos errores históricos gigantescos de parte de los divisionistas del PPD: el primero en el verano cuando varios legisladores del PPD negaron su voto a la Ley; el segundo durante la campaña para el *referendum* al permanecer indiferentes muchos alcaldes y representantes del PPD. Tal es el sentir de los militantes del PIP que mantuvieron su alianza con el PPD por la causa del *sí* a la citada Ley: esos divisionistas del PPD habrían errado en su posición, pues al atacar a la administración del gobernador Rafael Hernández Colón y al vilipendiar su personalidad política habrían resquebrajado la unidad del partido. El mismo sentido tiene la acusación lanzada la noche del mismo 8 de diciembre por el líder máximo del PIP, Rubén

Berrios Martínez, cuando denunció a “los líderes carrieristas y fiambreristas” del PPD como responsables de la derrota del *sí*. Por la mañana del día 9, Eduardo Báez Galib, secretario general del PPD y comisionado del organismo electoral puertorriqueño explicó que la derrota de la causa del *sí* se debía a la abstención de muchos miembros del PPD y a la confusión en que éstos estaban.

Según los datos precedentes, la reprobación plebiscitaria de la Ley de Garantía de Derechos Democráticos fundamentales del pueblo puertorriqueño se interpretaría como efecto de la división de la renuencia de los militantes del PPD; la derrota de la causa del *sí* en el *referendum* habría entregado al pueblo en brazos del miedo, al antojo del Congreso de los Estados Unidos. En la práctica, la sucesión de hechos redundó en bien de la causa del Partido Novoprogresista, tradicionalmente opositor del PPD y punta de lanza del imperialismo yanqui en esta isla. Desde la noche del 8 de diciembre el dirigente máximo del PNP, Pedro Roselló, inauguró una retórica mediante la que se presenta desde entonces como virtual gobernador para el cuatrienio 1993-1996; por su parte, el gobernador Rafael Hernández Colón no tardó en anunciar el 2 de enero pasado su retiro de las contiendas electorales próximas, con lo que dejó vía libre a la lideresa de la oposición intrapartidista, la senadora Victoria Muñoz como posible candidata del PPD a la gubernatura.

2. La causa del *no*, propugnada por el PNP triunfó por poco más de 100 mil votos, aproximadamente 7% arriba del total de los votos a favor del

sí. Pero, al parecer, el cúmulo de votos a favor del *no* corresponde más o menos al total porcentual de votos que este partido suele obtener en las votaciones ordinarias. La superioridad numérica en esta ocasión estaría, por lo tanto, en relación con la abstención y con la deserción de votos tradicionalmente favorecedores del PPD. El PIP, por su parte, alegó haber "cumplido" al aportar su cuota normal de votos independentistas. En cualquier hipótesis hay que destacar lo siguiente: el hecho de que casi la mitad de los votos emitidos favoreció al *sí*; los 100 mil votos con los que el *no* triunfó no son sino el 5% del total de votos potenciales, pues el padrón electoral se compone de más de dos millones de ciudadanos registrados; esto significa que los abstencionistas se encontraron, con toda probabilidad, mayoritariamente entre los votantes que en otras ocasiones suelen apoyar al PPD. Con todo, el porcentaje de abstencionismo no varió sustancialmente con respecto del que suele darse en los procesos electorales ordinarios.

¿Cómo consiguió el triunfo el PNP? Contrariamente a la renuencia y a las divisiones imperantes entre los militantes del PPD, los novoprogresistas se organizaron para llevar a cabo muy unidos una campaña sumamente activa. El PNP condujo, además, una campaña de terrorismo demagógico que caló hondo en la conciencia del electorado. El discurso del partido novoprogresista no se atrevió a una verdadera discusión política; por el contrario, elaboró una amalgama de frases subrepticias, de amenazas abiertas, de peligros fantasmales; el liderato novo-

progresista manejó como perjudiciales para Puerto Rico las implicaciones políticas contenidas en la Ley de Derechos Democráticos. Alegadamente, tales implicaciones habrían de ser interpretadas por el Congreso estadounidense como anticipos de la eventual separación de Puerto Rico con respecto de los Estados Unidos. A esta infusión de miedo se sumó la campaña orquestada por los medios de comunicación: la prensa y la radio de este país están prácticamente bajo el control de los asimilistas y, aunque el gobierno cuenta con un canal de televisión, la programación de éste no varió sustancialmente de modo que apoyara en forma extraordinaria la campaña en favor del *sí*.

Un elemento de especial eficacia en la pócima del miedo administrada por el liderato novoprogresista fue la inclusión reiterada en sus discursos de referencias escandalosamente difamantes mediante las cuales se asociaba la opción política postulada por los partidos Popular Democrático e Independentista con los postulados políticos de líderes independentistas a quienes el sentido común asocia con el socialismo, con el comunismo cubano, con los nacionalistas puertorriqueños y con los autonomistas armados llamados "Macheteros". La amalgama retórica de la causa del *sí* con la de los réprobos políticos buscó sistemáticamente el descrédito de aquélla. En la coyuntura política actual esta táctica transmitió amenazas de violencia, alertó acerca de los riesgos de terrorismo, agitó el fantasma del nacionalismo independentista personificados todos ellos en los líderes Gallisá, Mari Brás y Filiberto Ojeda Ríos.

La infusión de miedo dio resultado.

A la vista de los instrumentos retóricos, propagandísticos y de cabildeo utilizados por el PNP, es claro que el triunfo del *no* es la victoria de la indefinición en que el estatus político de Estado Libre Asociado tiene al pueblo de Puerto Rico; es el triunfo del miedo al desamparo político y a la orfandad económica, situaciones de espanto en las que no quiere ni imaginarse siquiera la mitad de los puertorriqueños. El triunfo del *no* en esta coyuntura es también el saldo de décadas de terrorismo verbal ejercido por los políticos autóctonos y del sucio traqueteo de las agencias de espionaje norteamericano sobre los activistas políticos puertorriqueños.

En efecto, desde 1930 los servicios de inteligencia norteamericanos han venido fichando a los contestatarios políticos o sospechosos de serlo, pero sobre todo en las décadas de los años sesenta y setenta de Carlos Romero Barceló (1981-1984) confabulados con el FBI, la CIA, la DIA y otras agencias del Consejo Nacional de Seguridad de los Estados Unidos crearon un ambiente de violencia armada con la instrumentación de algunos actos de terrorismo atribuidos falazmente en su momento a los independentistas.

La eficacia de esta política de espionaje y de vigilancia de las agencias de inteligencia norteamericanas sobre los puertorriqueños ha sido tal que uno de sus resultados mayores es la aceptación social del espionaje y del hecho de estar fichado por el FBI y la CIA como cosas ordinarias. La inoculación del fantasma del comunismo y sus amenazas en la década de los años sesenta, la inyec-

ción de la doctrina de la seguridad del estado aplicadas sistemáticamente en los años setentas por el espionaje norteamericano desde sus más altas instancias, han sido tales que la gente sabe que está fichada, que sus nombres y demás generales están registrados en los archivos policiacos, que estas prácticas son ordinarias y aun hay quienes las dan por legítimas para la conservación de la seguridad nacional. El espionaje norteamericano ha fichado a los militantes o sospechosos de militancia e incluso de simple simpatía por el independentismo; la infamia policiaca patrocinada por el Consejo de Seguridad de los Estados Unidos ha sido tal que ni siquiera el Presidente James Carter pudo detenerla cuando en enero de 1979 ordenó el desmantelamiento de todas las agencias de seguridad creadas por el Presidente Kennedy para toda la América Latina y, en este caso, para Puerto Rico.

Esta argumentación se relaciona directamente con el miedo colectivo generado desde las tribunas locales del estadismo. La mitad de los puertorriqueños se imagina la independencia como la reducción de su país a una vil república y ésta, a imagen y semejanza de las demás repúblicas latinoamericanas, las primeras de ellas, por ser sus hermanas antillanas mayores, "la Cuba dictatorial" y "la miserable Dominicana". Para la mitad de los puertorriqueños el régimen de República Soberana es lo mismo que quedar desprotegidos políticamente, expuestos a las acechanzas del comunismo o de los golpes de estado y las dictaduras militares o de la corrupción política o de la miseria

económica que caracterizan, desde la perspectiva local, a los países de Latinoamérica. La mitad de los puertorriqueños no tiene ojos para ver las garras del ave rapaz del emblema norteamericano, sólo saben que fuera de las alas del águila de Norteamérica no hay salvación.

Pero el envilecimiento de una porción de la población puertorriqueña consiste también en el miedo literalmente visceral que la mitad de ellos experimenta ante el riesgo de quedarse en la orfandad económica. Los mil millones de dólares anuales que los Estados Unidos otorgan a Puerto Rico como subsidio económico son sólo una parte de la cuantiosa ayuda financiera que bajo la forma de bonos de subsistencia, de exenciones fiscales y privilegios tributivos mantiene activa la economía isleña y disfrazan, que no remedian, los problemas de la pobreza, del desempleo y de la emigración. Si los Estados Unidos levantaran la canasta, los puertorriqueños no tendrían más ni los bienes de consumo, ni gozarían de las comodidades tecnológicas a las que han sido acostumbradas las tres últimas generaciones, como tampoco dispondrían de la infraestructura productiva, ni del capital necesario para adquirirlas en adelante. Desde la dominación colonial española se instaló en la isla una estructura productiva de plantación, pero el vasallaje colonialista impuesto por los norteamericanos desde 1898 y la sumisión política estadolibrista contemporánea comportaron una dependencia económica absoluta de Puerto Rico respecto de los Estados Unidos. El envilecimiento al que los

Estados Unidos han llevado a Puerto Rico es tal que los detractores de los puertorriqueños generalizan sin ambages la calificación de éstos como “un pueblo de mantenidos”. A decir verdad, acaso el reproche valga solamente para una porción de ellos.

3. La distribución de votos por mitad en los resultados del *referendum* evidencia la profunda división imperante entre el electorado puertorriqueño. Esto no sería de atraer particularmente la atención si se tratara de una bipartición según opciones políticas nacionalistas; el bipartidismo norteamericano o la distribución bipartita francesa entre socialistas y republicanos en 1980 y luego en 1988 conjuntan en último término la causa de su respectiva nación. En cambio, en Puerto Rico lo que está en juego es o la condición de estado libre asociado o la anexión a la Unión Americana, o la soberanía nacional. Una porción del pueblo quisiera la soberanía para su país; otra, se ilusiona con convertirse en la estrella número cincuenta y uno de la bandera norteamericana y unos más se conforman con la prosecución del ELA. Aquellos a quienes repugna la anexión a Norteamérica ven en la porción asimilista de la población “un pueblo bien bruto, que no lee ni analiza”, que vota por su seguridad, no por la patria, que es llevado a las urnas de la mano del miedo al desamparo y a la orfandad si los Estados Unidos les retiraran la ciudadanía y les levantaran la canasta. Para los asimilistas, el pasaporte norteamericano es la llave mágica de todas las puertas, es la clave preciosa del tesoro de más de un mil millones de dólares

anuales destinados a la alimentación, tratamientos médicos, educación, seguro social, empleo y servicios públicos de los puertorriqueños. En esta pugna de intereses juegan un papel capital las ideologías partidistas.

En efecto, a ello se acopla la ideología fundamental del PPD que implica la dependencia económica de la Isla enunciada en la frase que sirve de divisa al partido: "Pan, Tierra y Libertad"; y si estos bienes parecen amenazados por cuanto conduzca a la separación respecto de los Estados Unidos, son preferibles los cupones de subsistencia. El complemento de este juego ideológico depende del PNP. Para los estadistas, la plena estadidad sacaría a los puertorriqueños de su condición de ciudadanos norteamericanos de segunda categoría; su retórica deja entender que ellos se imaginan que los problemas sociales de Puerto Rico acabarían como de la noche a la mañana el día que los Estados Unidos se lo anexen por completo. Los del PPD replican que la soberanía ya es un hecho y reiteradamente aducen como prueba de ello las declaraciones de todos los presidentes norteamericanos desde Truman a Bush y las declaratorias de la ONU en el sentido de que Puerto Rico no es colonia de los USA sino Estado Libre Asociado. La tendencia más autonomista del PPD postula, sin embargo, un ELA mejorado y anticipa el advenimiento de una República Asociada; pero esto es más una figura retórica que posible futura realidad, igual a la retórica de los estadoístas que apelan a un incierto Estado Jíbaro de la Unión Americana. Y si los líderes del PPD en

concordancia con la Casa Blanca y la ONU alegan que Puerto Rico no es colonia, los estadoístas aducían hasta hace poco las diferencias étnicas de los puertorriqueños como aporte de enriquecimiento a la Unión Americana. Sin embargo, el liderazgo políptico novoprogresista claudicó sin remilgos en la primavera de 1991 ante el Congreso Norteamericano cuando éste exigió como condición del progreso del estadismo eliminar de su programa el derecho a seguir usando el español como lengua oficial. En el verano, una ley promulgada por el gobernador Rafael Hernández Colón con el aval mayoritario de los representantes y senadores del PPD, declaró al español lengua oficial del gobierno de Puerto Rico. Los independentistas del PIP, en cambio, postulan sin envolturas la soberanía para Puerto Rico como país independiente y con ello, se han convertido en los adalides actuales de la puertorriqueñidad.

Esta es, en efecto, junto con la independencia, el punto de honor más alto preconizado por el PIP. Ahora bien, ¿qué es esta puertorriqueñidad? La Ley de Derechos Democráticos específica como tal "la cultura, el idioma, la identidad propia que incluye la representación olímpica internacional" de Puerto Rico. Esta puertorriqueñidad habría de ser preservada bajo cualquier alternativa de estatus políptico según lo estipula la mencionada ley, aun en el caso de la anexión de Puerto Rico a la Unión Americana.

A pesar de que las cláusulas de la susodicha Ley sometida a plebiscito el 8 de diciembre no fueron aprobadas, uno no puede dejar de preguntarse qué

significa, en qué consiste esa puertorriqueñidad y, cualquier cosa que ella sea, en qué condiciones se encuentra comparada con los otros intereses políticos puestos en juego en la actual coyuntura. Al sopesar la puertorriqueñidad junto con los otros intereses políticos, a saber, la ciudadanía norteamericana y la libre autodeterminación a optar por el estatus político que garantice para Puerto Rico su plena dignidad política sin subordinación colonial ni territorial a los poderes plenarios del Congreso de los Estados Unidos, parece que ella pesa menos.

Los líderes políticos son coincidentes en hablar de puertorriqueñidad, pero divergentes en cuanto al significado político y a la consistencia social de la misma. La retórica de los dirigentes del PNP no oculta más la claudicación de los novoprogresistas frente al Congreso; en revancha, el PPD reivindicó la lengua española como símbolo máximo de la identidad puertorriqueña; por su parte, el PIP apela a la cultura, a las artes y artesanías, a la literatura ilustrada y popular de los puertorriqueños, a la sentimentalidad, en breve, al *ethos* compuesto de lengua, familia, mestizaje y tradición de los que son legatarios y transmisores históricos los puertorriqueños de hoy. La religión no ha sido incluida como tema en el discurso de los dirigentes políticos partidistas quizá por ser uno de los terrenos más laberínticos en el que se extraviarían aún más las opciones políticas. Salvo Jorge Raschi, el venal predicador carismático que en vísperas de la votación del 8 de diciembre convocó a votar por el *no*, los liderazgos partidistas y los pastores de

las iglesias se abstuvieron de consignas religiosas que habrían confundido todavía más a los electores; lo cual fue saludable en un ambiente demasiado confuso ya en términos ideológicos por la proliferación de agrupaciones religiosas. Como quiera, los otros valores componentes del alegado *ethos* puertorriqueño, aun concediendo que éste sea significativo en términos culturales para una vasta porción de la población y aun en la hipótesis de que socialmente sea manejable como un recurso de poder, en la coyuntura actual, tal puertorriqueñidad se desvaneció.

En efecto, los estadistas no sólo claudicaron en su defensa de la lengua española ante el Congreso, sino que reiteradamente han anunciado que, de llegar ellos al poder en enero de 1993, abolirán la ley que oficializó en el verano pasado el español como única lengua; además, repetidas veces se han mostrado reacios a cualquier proyecto de legislación sobre la cultura; por ejemplo, satirizan sobre el régimen actual llamando al gobernador Rafael Hernández Colón, El Zar de la Cultura; predicán que sobre la cultura no se legisla y que no es necesaria ninguna norma jurídica para "sentirse puertorriqueños".

Tradicionalmente el PPD ha tenido fuertes apoyos electorales en municipios del interior de la isla caracterizados por su acendrado respaldo al partido fundado por Luis Muñoz Marín, el padre del ELA; tales municipios simbolizan por la cultura de su población lo más íbaro que pueda existir en la isla; ahora bien, en la coyuntura actual, esos mismos municipios votaron

mayoritariamente por el *no*. Si este fenómeno debe ser interpretado como re-torsión política de inconformidad contra el régimen de Rafael Hernández Colón o como señal de protesta contra las administraciones municipales en manos del PPD o si como signo de cualquier otra cosa, por lo menos demuestra claramente la deserción de votantes tradicionales del PPD y el beneficio que de esta votación obtuvo el PNP. En otras palabras, la coyuntura actual evidenció la prevalencia de los intereses que preservarían la unión de Puerto Rico a los Estados Unidos por encima de la puertorriqueñidad, cualquier cosa que esta sea, desde la independencia hasta las tradiciones y sentimientos. La coyuntura actual demostró, por último, que el miedo al desamparo político y a la orfandad económica puso más que la confianza en sí mismos de la mitad de los puertorriqueños como pueblo. El senador del PPD Marco Rigau, actual presidente de la Comisión de lo Jurídico en el Senado puertorriqueño, aseguró que en el *referendum* del 8 de diciembre pasado Puerto Rico demostró una "inhabilidad total" para resolver el asunto del estatus y señaló que el Congreso de Estados Unidos tendrá que tomar en sus manos nuevamente la iniciativa relacionada con la definición política del país (*El Nuevo Día*, Domingo 5 de enero de 1992: 5). Así, el futuro político de Puerto Rico vuelve a manos del Congreso de los Estados Unidos, de las cuales, acaso, nunca ha salido.

4. Probablemente la deserción de votantes tradicionalmente favorecedores del PPD deba relacionarse con el ejercicio administrativo del partido en

el gobierno y en particular, con la recia personalidad del gobernador Rafael Hernández Colón. Al cabo de dos periodos administrativos de cuatro años cada uno (1985-1992), problemas sociales como el desempleo, la criminalidad, la emigración, el narcotráfico, la escasez de recursos para financiar programas de salud y escuela, son un lastre pesadísimo en la carrera política del gobernador y en la de los hombres políticos del PPD. La calidad de vida en la isla bajo el ELA es inferior a la de Tennessee, la más baja de los estados de la Unión. La criminalidad está rompiendo anualmente sus propios récords y aunque la recesión económica que afecta a los Estados Unidos apenas empieza a dejar sentir sus efectos en la isla, la retórica política de la oposición tiende a agravar los problemas pretendiendo ignorar que en el territorio de la Unión Americana todos esos problemas son aún más graves. Además, los opositores achacan al gobernador su arrogancia y sus presuntos aires monárquicos. A muchos les desagradó la promulgación de la ley que oficializó el español, impuesta, según se afirma, por Rafael Hernández Colón "a la cañona". A otros más les escuecen sus coqueteos con España, la inolvidable *Matria* desalmada que tuvo siempre en el abandono a la menor de las Antillas Mayores. Posiblemente el relativo agravamiento de los problemas sociales, la personalidad del gobernador Hernández Colón y un cierto resentimiento contra España que cedió a Puerto Rico como botín de guerra a los Estados Unidos en 1898, expliquen en parte los resultados de las votaciones en

este plebiscito. Pero es preciso tener en cuenta otros factores.

OBSERVACIONES FINALES

La mitad de los posibles electores, es decir, un millón de empadronados, se abstuvo. Seguramente las causas son múltiples y no necesariamente otras de aquéllas que usualmente suelen alejar de las urnas a los votantes potenciales. Pero entre ellas, fue notable el desencanto. Ciudadanos dotados de larga escolaridad, empleo seguro e ingresos estables se abstuvieron de votar, independientemente de su opción política, pues entre los consultados los había independentistas, populares y sin simpatía por algún partido. Es evidente que el PNP recogió no sólo todos los votos de sus militantes y una buena parte de los de los militantes del PPD, sino también, que se benefició de la abstención. Un 50% de abstencionistas está acusando un grave desencanto, si no, desinterés por la cuestión política de este país. El porcentaje es comparable con los porcentajes de abstención en elecciones ordinarias en otros países latinoamericanos. Como quiera, parece plausible que el desencanto con respecto de la cosa pública fue decisiva pues los consultados se manifestaron desilusionados por los traqueteos de los políticos de cualquier signo. En el desencanto tal vez cuenta el desgaste de las consultas plebiscitarias: de 1917 a la fecha han sido efectuadas once, una de ellas, específicamente sobre el estatus político de Puerto Rico, tuvo lugar en 1967 cuando de un padrón electoral de 1 mi-

llón 67 mil 349, se contabilizaron 708 mil 692 (66%) votos distribuidos entre el ELA (425 mil 132), la estadidad (279 mil 312) y la independencia (4,248).

La evanescencia de la supuesta puertorriqueñidad como valor de peso a la hora de las votaciones en la coyuntura actual debe ser además, cotejada con la muy probable influencia negativa en la balanza electoral a favor del sí, de otros factores: la emigración de tres millones de puertorriqueños al territorio estadounidense, la inmigración masiva de cubanos desde el triunfo del castrismo en la vecina isla y la inmigración masiva de dominicanos en los lustros más recientes. Unos y otros van o vienen buscando las comodidades del régimen norteamericano; al cabo de 30 años, miles de estos inmigrantes extranjeros han sido dotados de derechos cívicos que les permiten participar directamente en los procesos electorales puertorriqueños. Cual sea el grado de interferencia cultural y, a través de ésta, de distorsión electoral en los procesos que apelan a la puertorriqueñidad, es una gran incógnita. Lo mismo hay que decir de la proliferación de agrupaciones religiosas procedentes de los Estados Unidos, o bien, respecto del movimiento autóctono llamado Mita: por su ideología políticamente conformista, por su retórica enajenante y por la focalización de sus intereses en las prácticas de exaltación religiosa individualista, todos propician el imperialismo yanqui que de origen, los favorece administrativa, financiera y logísticamente.

Una visión más objetiva y completa de las cosas requeriría del estudio de tres series de fenómenos relacionados

entre sí y que interesan, por lo menos, a los últimos cuarenta años: los concierne al desencanto político y la posición de clase de los electores actuales o potenciales; los tocantes a la emigración de puertorriqueños e inmigración masiva de cubanos, dominicanos y otros, la adquisición de derechos cívicos por parte de estos inmigrantes y los cambios en las tendencias electorales y en la composición social del electorado en Puerto Rico; por último, en relación con todos ellos, la asimilación de las religiones —propugnadas por iglesias y sectas— en las prácticas políticas de los puertorriqueños.

El propósito de tales exploraciones sería analizar los datos que mostrarían la integración del *american way of life* en el conjunto de elementos que supuestamente estructuran el *ethos* puertorriqueño. Cualquiera que sea la composición de este *ethos*, el hecho es que, al cabo de casi un siglo de inoculación de la cultura norteamericana bajo el dominio yanqui, en los puertorriqueños prevalece una cultura que los hace completamente diferentes de los otros pueblos caribeños, de los otros hermanos suyos latinoamericanos y aun de los propios estadounidenses. Esa *pars melior*, la parte sana de la población inmune a la norteamericanización estaría constituida por la mitad de la población cuantificada parcialmente en los votantes afirmativos que optaron por el *sí* en el *referendum* del 8 de diciembre.

EPILOGO

Vistas las cosas de esta manera, el pueblo de Puerto Rico compuesto en gran parte por inmigrantes extranjeros y por los llamados "newyoricans" —estaría diametral y profundamente dividido entre anexionistas y no-anexionistas—. El triunfo que los números otorgaron al *no*, no es un triunfo del PNP, ni siquiera de los electores que votaron negativamente, sino un triunfo del anexionismo. El caudal de votos a favor del *sí*, no es un triunfo del PPD ni del PIP, es un triunfo auténtico de aquellos que, acaso sin ser puertorriqueños, se afirmaron como tales, es decir, como nación. En aquel caso, ganó el miedo a la orfandad económica y al desamparo político. En este caso, ganó la confianza de un pueblo en sí mismo. En último término, empero, la mejor tajada se la llevó el ave rapaz entre sus garras: el águila imperial levantó de nuevo el vuelo dejando desgarraduras que mantienen escindida hacia adentro y hacia fuera a la población de Puerto Rico. Tal es el galardón más precioso de la dominación norteamericana en esta coyuntura. Tal es la expresión histórica más trágica para Puerto Rico: mantener a este pueblo dividido es quizá el mayor triunfo del imperialismo yanqui sobre el Puerto Rico de hoy.

Guaynabo, P.R., enero 6 de 1992.

Las explosiones de la primavera tapatía de 1992

Jorge Alonso*

INTRODUCCION

Las explosiones de drenajes en el sector Reforma de la ciudad de Guadalajara el 22 de abril de 1992 conllevaron otro tipo de estallidos en diversos niveles. Explotó y se derrumbó la estructuración política de la entidad. Se tambaleó un mecanismo de control nacional que tanto había redituado en las elecciones federales de 1991, el Pronasol. Se evidenció el deterioro del subsuelo de una política económica que no sólo ha pauperizado crecientemente a las mayorías sino que también pone en riesgo mortal a sectores de la población mexicana. Se debilitó la posición de una paraestatal: PEMEX, que ante las ineficiencias y corrupciones, y en medio del esquema

de negociación respecto al Tratado de Libre Comercio, sufrió presiones hacia su privatización. Posteriormente también se resquebrajó el esquema político que se adoptó para encarar la crisis, debido a los tintes fascistoides que adquirió en el primer mes el gobierno interino.

Como en las novelas policiacas el crimen quedó a la vista. Pero se inició un intrincado juego de ocultamientos de los verdaderos responsables. Aun las primeras evidencias del arma homicida fueron puestas en cuestión. Se persiguió legalmente a responsables intermedios y hasta a no culpables. Se confundieron las pistas y se fueron diluyendo huellas. Hubo todo un mecanismo de distracción para que verdaderos culpables en las altas esferas del poder fueran quedando a resguardo. Se constituyó un enredo de suspenso en el que se sumergió la sociedad.

* Profesor investigador del CIESAS de Occidente en Guadalajara.

EL DETERIORO DE UN "MAL GOBIERNO"

El desgaste político que se vivía en Jalisco se aceleró con las explosiones del 22 de abril.

En 1988 arrastrados por la figura de Clouthier muchos tapatíos se volcaron en las urnas. El PAN consiguió el triunfo de ocho de los diez distritos de la zona metropolitana de Guadalajara. No obstante, tanto el fraude como el hecho de que Clouthier hubiera quedado en tercer sitio a nivel nacional y el auge de un neocardenismo que retaba al poder amainó los ánimos de las clases medias opositoras.

La candidatura de Guillermo Cosío Vidaurri a la gubernatura de Jalisco pocos meses después de la sacudida de los comicios federales del 88 despertó esperanzas entre muchos empresarios. El DHIAC, que había apoyado la campaña de Clouthier prefirió aliarse con el que entonces veía como esperanza de grandes obras para el estado. La campaña de Cosío se centró en el lema por la grandeza de Jalisco, y no pocos lo creyeron. Llegó a la gubernatura en medio de una gran abstención. El nuevo mandatario interpretó esa retirada de las urnas como un signo de que los tapatíos habían depuesto el ánimo opositor. Dijo que no habían querido votar en contra de él, aunque tampoco pudo ufanarse de haber ejercido una atracción electoral.

Se propagandizó que era un jalisciense "de Jalisco" y no del centro, en contraposición de los dos últimos gobernadores que habían sido visualizados como desarraigados. Las primeras

acciones parecían que intentaban la integración de todos los grupos políticos del estado. Pero hubo exclusiones y segregaciones que respondían a una revancha contra quienes habían apoyado a otros aspirantes a la gubernatura. Los relegados y enfrentados se malquistaron fuertemente con Cosío. Otros fueron resquebrajando sus iniciales ilusiones.

Después de un año que parecía que las esperanzas se esfumaban, porque los recursos federales no fluyen, Cosío afianzando sus nexos con la familia del presidente, consiguió el favor del centro para muchos planes estatales.

Pronto centralizó las principales decisiones económicas. No había negocio importante en el estado en donde no estuviera la mano de la familia Cosío. El gobernador abandonó la práctica de los concursos para realización de obras o compras estatales, y encomendó las asignaciones al arbitrio de su familia. Esta y allegados que constituyeron la camarilla cosísta medraron descaradamente con las obras más reductibles. Al cerrarse su círculo, al estrecharse la élite gobernante, los excluidos incubaron resentimientos. Ante el abuso de la familia Cosío se fue fraguando el convencimiento de que hacer negocios prioritariamente y en segundo lugar gobernar no era un *habitus* político permisible por la sociedad. Importantes empresarios fueron enfriando y aun rompiendo sus relaciones con el gobierno de Cosío. La hegemonía política y de los negocios públicos se concentró en la familia de Cosío y sus allegados.

En las elecciones federales de 1991

Cosío se mostró especialmente solícito en aplicar las medidas centrales para conseguir gran cantidad de votos lícitos e ilícitos y así destacar al príncipe jalisciense en la tarea de contribuir a disminuir a la oposición y garantizar una Cámara dócil para los planes presidenciales.

En febrero de 1992 un periodista local publicó en la revista *Proceso* la lista de los principales negocios que se le imputaban a Cosío, sobre todo en los municipios costeños. El artículo de Felipe Cobián se titulaba "Amiguismo, nepotismo, abusos. En la costa de Jalisco". El gobernador sólo acertó a declarar que lo sustentado en ese escrito no era cierto, pero no convenció a nadie, ni aportó pruebas, ni levantó demanda en contra de una supuesta difamación por parte del periodista. En lugar de enfrentar las acusaciones y los problemas presentados por la sociedad consideró que todo era parte de un plan desestabilizador en contra suya. El gobierno del estado trató de impedir que la revista circulara en la entidad, pero esto fue contraproducente. Proliferaron las fotocopias del escrito de Cobián que se repartían primero entre oficinas y casas y posteriormente en las calles como volantes. No pocos de los disgustados por los estilos de ver el gobierno como botón habían aprovechado el artículo para expresar por *interposita persona* algo que no se habían atrevido a externar. Destapada la acusación, el desprestigio del gobierno se aceleró. Se produjo un hecho de revelación paradójica. Previamente todo eso era conocido en corrillos; al pasar a los medios impresos cobró una dimensión no controlable.

Se propagó como fuego en hierba seca. La sociedad tapatía, acostumbrada a decir las cosas en secreto y a aparentar que en Guadalajara no pasaba nada, terminó por cansarse. La revelación pública de muchos de los negocios del grupo de Cosío que hizo la revista *Proceso* fue un catalizador. El descontento soterrado, al conjuro de la letra de molde de los medios de comunicación, afloró. Lo que podía haberse circunscrito a sectores de las cúpulas empresariales, alcanzó a amplias capas ciudadanas que estaban sufriendo las arbitrariedades del monopolio de la verificación vehicular.

En este contexto de malestar, un policía dio muerte a una joven de clase acomodada, al parecer en un frustrado asalto. Esto colmó con creces el recipiente que ya estaba a punto de derramarse. Muchas madres de familia de "la alta sociedad" se organizaron para realizar una manifestación silenciosa que se denominó de las madres de luto. A ellas se sumaron madres de clases medias e incluso bajas. Querían expresar su descontento por el mal gobierno. Exigían seguridad, que se pusiera alto a la ola de violencia constante e incontrolada. La marcha fue impactante. El gobierno no acertó a reaccionar sino con dos medidas, intentar amedrentar a las que ubicó como principales participantes y perseguir fiscalmente a algunos de sus maridos. Esto avivó aún más el fuego anticorruptivo. Mientras la inseguridad pública se concentraba en zonas periféricas, las clases pudientes la interpretaban como un fenómeno casi connatural al crecimiento poblacional (aunque poco se percibía la relación

que pudiera tener con una política económica empobrecedora que propiciaba crecimiento de delincuencia). Pero el aumento de robos a mano armada a personas y sobre todo a negocios, inquietó sobre todo a los comerciantes. Cuando la violencia se tradujo en muerte de un miembro de clases altas, el sentimiento de que las capas sociales que se creían protegidas de este tipo de situaciones detonó otros descontentos soterrados. Un exgobernador, Flavio Romero de Velasco, en declaraciones a un periódico local, expresó su desacuerdo con Cosío en cuanto a la manera de encarar los crecientes delitos en la entidad. El gobierno apareció como incapaz de ofrecer seguridad.

Cosío todavía no se reponía de la protesta de las madres de luto cuando se encontró frente a otra multitudinaria concentración de maestros estatales que demandaban aumento de sueldos donde las consignas en contra del gobernador tomaron vuelo. Cosío de nuevo no supo sino recurrir a la amenaza. Las arbitrariedades del grupo de Cosío que tenía en el magisterio un bastión considerado como propio, aunadas a la situación de deterioro salarial hizo explotar la impugnación masiva en ese sector.

Al calor de la XIV asamblea nacional del PRI se había generado una corriente disidente en las filas del PRI de Jalisco. El gobierno de Cosío confundiendo al máximo partido y estado no acertó a lograr concertaciones, hostigó a los principales opositores internos e impuso el autoritarismo. Esto se profundizó con las nominaciones de los candidatos locales para las elecciones

de 1992. Los familiares de Cosío vendieron candidaturas impopulares. La concentración de las designaciones para puestos electorales en preferidos por el grupo de Cosío terminó por romper consensos que tradicionalmente existían en el partido del estado. Sobrevinieron desprendimientos, y hubo unas elecciones muy impugnadas. El descontento creció y las elecciones locales constituyeron un golpe para el gobernador. El PRI reconoció la derrota en 18 de los ayuntamientos, pero tuvo problemas en más del doble. El gobernador, en lugar de resolver conflictos, quiso apaciguar con concesiones menores a los partidos opositores, lo cual sólo aplacó a los del PFCRN pero no disminuyó sino exacerbó los ánimos de panistas y perredistas, que exigían que los presidentes municipales oficialmente reconocidos en el alteño Tepatlán y en el costeño Cihuatlán fueran destituidos. Cosío consideró que tenía fuerza suficiente para desconocer pactos entre opositores y la Secretaría de Gobernación, pues anteriormente ya se había negado a ceder posiciones electorales a otros titulares del gabinete presidencial.

Las protestas por los fraudes electorales como por la falta de seguridad pública subieron de tono. Obras públicas realizadas por los allegados a Cosío y a su compadre Dau al que había sacado adelante como alcalde de Guadalajara en 1992 fueron puestas en cuestión. Cosío trató de revertir este desprestigio prometiendo que se abrieran otras concesiones de verificación vehicular además de la que estaba en manos de un monopolio controlado por el recién instalado vicepresidente municipal.

Importantes representantes de la iniciativa privada habían acudido con Córdoba, quien fungía de facto como un vicepresidente de la República, para solicitar el cambio del gobernador. No obstante, Cosío logró en parte amainar el encono de algunos empresarios. El gobernador buscó afianzarse en el núcleo de agraciados con concesiones de obras estatales y en los grupos sindicales corporativizados. Se centró en la interpretación del complot, y apostó a la apatía de las masas para sentirse seguro en proseguir su gestión sólo con algunos remiendos. No obstante, el nepotismo, la corrupción, el predominio de una élite que se fue estrechando en sí misma, los fraudes, la falta de seguridad pública ante los ajustes de cuentas sangrientas entre narcotraficantes y lavadólares y ante una criminalidad incontenible hizo crisis. El acuerdo cupular instituido desde González Gallo había sufrido rupturas. El cosíismo se creía inamovible e impune. Los apoyos en la familia del Presidente de la República se veían como una salvaguarda de cualquier descontento ciudadano. Además, existía la confianza en una paciencia a toda prueba en una entidad en la que una cultura política había llevado a que lo que pasaba se percibiera como sucediendo en el subsuelo sin que llegara a aflorar.

Resumiendo se puede decir que en el primer trimestre de 1992 cuatro elementos se combinaron para que el cuestionamiento al cosíismo se profundizara: a) el descontento por la concentración de los beneficios de la administración; b) el repudio a la falta de seguridad pública; c) el reto al control

cosíista sobre el gremio de educadores; d) un extendido reclamo en contra del fraude electoral. La eficiencia de un gobierno corrupto fue puesta en cuestión por diversas capas de la población.

A todas estas manifestaciones de desasosiego social y político Cosío respondía con la amenaza. No era capaz de entender los rompimientos que su gestión estaba provocando entre la iniciativa privada, entre capas antes nada activas de la sociedad como amas de casa de familias adineradas, entre trabajadores y entre partidos políticos incluido el mismo PRI. Como alguien que cuida su presa, Cosío sólo interpretaba que se trataba de un complot en contra suya, su puesto y los beneficios que estaba disfrutando. Después de su tercer informe había logrado disminuir las críticas de sectores empresariales y de algunos partidos. Quienes veían que los problemas del estado no se resolverían con Cosío en el gobierno se preparaban a una larga lucha.

Los principales partidos políticos opositores cercaron aún más al gobernador. El PAN demandaba auditoría a Cosío; el PRD, juicio político y que fuera cesado. Posteriormente el PAN titubeó; y llegó a externar la opción de un cambio de táctica, y ya no presionar por medio de manifestaciones públicas. A principios de abril, aunque algunos militantes representativos mantenían el dedo en el renglón, la dirección estatal había declarado que no solicitaría juicio contra Cosío. Mientras tanto perredistas de Cihuatlán se disponían a iniciar una huelga de hambre frente a Palacio de Gobierno en protesta por el fraude en ese municipio. En esto esta-

ban cuando sobrevino la explosión del 22 de abril en más de ocho kilómetros de calles de la ciudad de Guadalajara que según datos del INEGI afectó a 98 manzanas con 3 mil 020 viviendas. El Patronato habló de 747 fincas destruidas y 574 parcialmente derrumbadas. La relación de muertos se hizo un tabú. El gobierno reconocía una lista de alrededor de 200, Charitas habló de 600. Hubo estimaciones que daban cifras mayores.

EL ESTALLIDO POLITICO

A las explosiones del drenaje sobrevinieron voladuras de suelos y contracciones políticas en Jalisco. La actuación del gobernador fue lamentable. Cada declaración en la que intentaba explicar su actuación frente a la tragedia lo hundía más. Los afectados lo hicieron verse mal cuando le reclamaron en una sesión que estaba siendo televisada en vivo. Los medios de comunicación, sobre todo la radio, que en los primeros días fue muy viva y combativa contribuyeron a derruir lo poco que quedaba de la figura gubernamental. Dos revistas, *Proceso* y *Epoca* lo acusaron de nuevo de nepotista, negociante, soberbio e inepto. Cosío, para salvarse, le echó la culpa de la omisión en las responsabilidades gubernamentales a su compadre Dau quien a las tres semanas de estar al frente de Guadalajara fue a parar a la cárcel. La presión de la ciudadanía subió en contra del gobernador.

Salinas acudió a la zona del desastre, pidió ver a vecinos y le mandaron

a funcionarios y a un palero con una pegatina improvisada del PRI que el mismo presidente se la quitó. El gobierno estatal se hundió aún más ante la opinión pública. La prensa extranjera destacaba que Salinas actuaba bien, pero que con colaboradores como Cosío se veía entorpecida la acción presidencial. Sobrevino un vacío de poder que fue llenado por la federación, y que propició una expresión ciudadana como antes no se había experimentado.

La certeza popular fue que la explosión se debió a gasolina derramada. Se quiso poner en cuestión esto, advirtiendo que habían sido sustancias provenientes de varias fábricas de la zona que con las obras del tren ligero habían propiciado la explosión. Hubo hasta algunas especulaciones acerca de un atentado. Pero la ciudadanía que había denunciado el hecho, y muchas evidencias llevaban hacia Pemex la responsabilidad. La negligencia ante el peligro denunciado con tiempo por los vecinos de la zona era intolerable. Se estaba ante un drama evitable. Salinas prometió que se determinaría lo que había sucedido y que se castigaría a los culpables. Cosío trató de eludir su responsabilidad alegando que no había estado en la ciudad, aunque se aclaró que antes del siniestro había sido enterado de la gravedad del problema. Colosio en una primera intervención como titular de SEDUE le echó toda la culpa a una aceitera particular. Conforme pasaban las horas la responsabilidad de PEMEX era inocultable. Obras del tren ligero en la línea 2 que realizaban compañías constructoras ligadas a Cosío y a Dau presumiblemente habían tenido

también parte en la tragedia al haber propiciado el taponamiento de los gases en el colector. Se decía que era versión de PEMEX para desviar la atención. Ciertamente no se hubiera dado la explosión sin la presencia de gasolina; pero tanto peca el que mata la vaca... La reconstrucción de los hechos previos a las explosiones dejaban muchos huecos en la interpretación de lo que había sucedido. Cuando la acción penal se encaminó a varios de los encargados del sistema de alcantarillado municipal, un exalcalde planteó que las alcantarillas eran para el desecho de aguas negras y pluviales; que no era su responsabilidad la presencia de gasolina en los drenajes.

Además de Dau cayeron en la cárcel otros funcionarios estatales y burócratas regionales de PEMEX. Las altas esferas de la administración estatal y federal no eran tocadas. Empezó a correrse la versión de que no se debía inculpar a PEMEX porque se propiciaría su privatización. La demanda sobre privatización se propagó en la iniciativa privada. Esta tendencia fue apoyada días después por el economista propagador de las tesis del neoliberalismo, Friedman. Aparecieron encuestas en la zona del desastre que inducían a respuestas tales como si la empresa hubiera estado en manos privadas, sobre todo extranjeras, no habría acaecido el siniestro. Los diseñadores de esas encuestas olvidaban los criminales accidentes propiciados por Union Carbide en la India, y del descontrol del pozo Ixtoc que había sido perforado por una compañía privada en el sexenio de López Portillo. El ánimo antipemex y

antigobierno se caldeó. Esto ocurría mientras se daban las últimas negociaciones del gobierno mexicano con el norteamericano acerca del tratado de Libre Comercio, en el que un punto de desacuerdo versaba sobre el petróleo. PEMEX no daba información. Pero no sólo esa información era escondida; fue sustraída del dominio público la que estaba en el archivo municipal de Guadalajara en cuanto a las obras municipales en la zona del desastre y en los lugares aledaños a la planta de PEMEX en la Nogalera. La dirección nacional del PAN demandó la privatización de PEMEX, y hasta priístas externaron la misma posición. Analistas del ITAM precisaron que una privatización no beneficiaría la situación económica del país. En esta forma, a lo local se sumó lo nacional, y hubo repercusiones internacionales. Desde la explosión empezaron a salir a la prensa muchas fallas en las instalaciones de PEMEX que ponían en peligro la vida de habitantes cercanos a sus plantas, y aun a gasolineras. Lo que antes era llamado fallas o incidentes se percibieron como graves peligros.

Horas después de las explosiones se mandó maquinaria pesada a tratar de cerrar la herida de la tierra. Los afectados se opusieron. Estos alegaron que quienes pudieron ser salvados en esos sitios habían quedado totalmente sepultados por ese removimiento masivo de tierra. Un diputado priísta en el D.F. ante el desconcierto y enojo de los afectados se atrevió a defender esa acción gubernamental como no criminal.

La desgracia ecológica en Guadalajara duró muchas semanas. Hubo la

conciencia de la existencia de un manto de gasolina en el subsuelo debido a la falta de mantenimiento de ductos y por corrupción. Al titular de PEMEX, Rojas, a los responsables de la SEDUE, Chirinos y Colosio se les trató de encubrir y sacar de la escena. A la comisión de diputados federales que acudieron a PEMEX no se les permitió la entrada a la planta de la Nogalera. El periódico *El Occidental* hizo una encuesta, y sus resultados arrojaron que la mayoría pensaba que la responsabilidad era de PEMEX. Se tuvo que evacuar vecinos alrededor de la planta de PEMEX por peligro de nuevas explosiones. Se configuraron nuevos afectados que tuvieron que salir de sus casas por varias semanas. Se cerraron calles, el tren El Tapatío no podía arribar a la estación de Guadalajara. Se propició un largo caos vial en la ciudad que afectaba a pasajeros y negocios. Con la llegada de las lluvias hubo inundaciones y vinieron otros afectados que tuvieron que ser evacuados, y sumarse a los que ya llevaban mucho tiempo de arrimados con parientes o en los albergues y en la calle. El cansancio de esta situación presionaba el ánimo social entre los afectados.

LA CAIDA DEL GOBERNADOR

A dos días del suceso aumentó el clamor en contra del gobernador. Hubo protestas por la manera como se encaraba la cuestión de albergues y ayuda. El gobernador quiso centralizar todo e intentó impedir la ayuda solidaria civil por fuera del gobierno. Esto

fue rechazado. La Coordinadora de ciudadanos y organismos civiles 22 de abril exigió que se respetara el derecho ciudadano para canalizar su solidaridad.

Entre declaraciones contradictorias y en las que iba cavando su tumba política, Cosío era consistente con una sola cosa que había venido repitiendo desde que fue fuertemente impugnado a partir de febrero: "no me iré". El 25 cuando Cosío volvió a la zona de desastre la gente le gritó que a qué iba si no traía pico y pala. Ya no tenía ninguna autoridad entre el pueblo de Jalisco. Pese a su promesas las máquinas habían seguido trabajando y enardeciendo a los afectados.

La Academia Jalisciense de Derechos Humanos sostuvo que se había configurado un delito ecológico previo a las explosiones. El grupo ecologista denominado de los cien pidió la dimisión de Cosío por su "diligente ineptitud". Este grupo exigió que SEDUE reconsiderara su política de encubrimiento de fábricas de alto riesgo. Agrupaciones estudiantiles se sumaron a la demanda de la destitución de Cosío. Este, entre la insistencia de rumores de su renuncia, anunció un plan de reconstrucción en el que los afectados estarían en total minoría y mediados por la organización estatal denominada solidaridad. Los afectados se pronunciaron en contra de tal intento.

A cuatro días del estallido, el PAN de Jalisco evaluó que había vacío de poder, lo cual había impedido una expedita tarea de rescate y obstaculizaba la atención a los afectados. En el gobierno de Cosío se inició una gran pre-

ocupación porque funcionarios federales estaban suplantando al gobernador en las tareas concernientes a la tragedia.

Con el dictamen de la PGR la opinión pública consideró que se exonera a PEMEX y al gobernador. De nuevo vinieron encuestas y el resultado de ellas indicaba que la mayoría consideraba que en el informe de la PGR se estaba protegiendo a alguien. El PAN y el PRD no estuvieron de acuerdo con el dictamen; los afectados tampoco. Se pidió que se reabriera el caso de otra explosión de menores dimensiones y consecuencias en 1983 en la calle Sierra Morena. El PAN además denunció que el organismo de Protección Civil a cuya cabeza estaba el gobernador debió haber evacuado.

La oposición se pronunció por juicio político a Cosío y porque comparecieran en la Cámara Colosio y Rojas. Abogados de Jalisco consideraron aberrante la actuación de la PGR y anotaron también que había irregularidades en el proceso contra los acusados. Surgió la hipótesis de que esto era a propósito para que Dau pudiera salir libre. Otros consideraban que Dau debería estar preso, pero no porque tuviera responsabilidad en este lamentable suceso, sino por acciones previas a su desempeño como Presidente Municipal.

El 28 de abril, Muñoz Ledo, quien había vaticinado la caída de Cosío en un mitin antes de las elecciones de febrero, en su calidad de senador exigió que se examinara la situación del estado y se declarara la suspensión de poderes. Los senadores prístas permitieron que esa solicitud pasara a comisiones sin que ninguno defendiera al

gobernador. El PRD de Jalisco en un desplegado en el que refrendó solidaridad con los afectados la extendió a a todos los damnificados por la política de Cosío. Para el PRD la renuncia de Cosío era inevitable, y arremetía también en contra de las autoridades de PEMEX y SEDUE. Los perredistas se pronunciaron porque los damnificados fueran los propios administradores de la reconstrucción. Este partido solicitó a la ciudadanía que aportara pruebas para el juicio político en contra de Cosío. La desinformación gubernamental provocaba más enojo. La exigencia de la renuncia de Cosío aumentaba conforme pasaban los días. El PAN y el PRD insistían en que PEMEX y Cosío eran responsables.

Colonos y solicitantes de vivienda de la organización intercolonias denunciaron que la antidemocracia dejaba en evidencia la falta de voluntad del gobierno y su partido, señalaban la ineficiencia, la negligencia y la corrupción gubernamental, se oponían a que la reconstrucción quedara en manos de empresas de Dau y demás implicados. Acusaron a Cosío como el máximo responsable. Exigieron que se reconocieran y respetaran las organizaciones independientes y que la indemnización la hiciera PEMEX y el gobierno. Apareció también un frente popular de apoyo a los damnificados (en el que se encontraban entre otras organizaciones CIOAC, Federación de Estudiantes de Guadalajara, Unión General Obrera Campesina y Popular) que se sumó al clamor por la renuncia del gobernador.

A finales de abril alrededor de doscientas personas entre quienes se en-

contraban señoras que habían participado en la marcha del silencio en contra de la inseguridad pública, publicaron un comunicado en el que asentaban que habiendo seguido con atención las declaraciones del gobernador se sentían avergonzadas por sus pronunciamientos que insultaban, que eran producto de una profunda insensibilidad tanto política como social. Exigían un gobernante honesto, inteligente y con verdadera vocación de servicio, por lo que le exigían su renuncia. Responsabilizaban al gobierno de cualquier agresión que sufriera cualquiera de los firmantes. Los ánimos estaban más que caldeados. También académicos sacaron un desplegado en el que sostenían que el estado requería una autoridad que tuviera el apoyo de la población por lo que solicitaban la renuncia de Cosío. El PAN se sumó a la guerra de desplegados en contra del gobierno, exigió justicia para el pueblo de Jalisco y denunció como insuficiente el informe de la PGR (porque encubría a PEMEX, no analizaba la responsabilidad de SEDUE, y no tocaba al organismo responsable de prever y actuar en consecuencia en el caso de siniestros como era el Consejo Estatal de Protección Civil que encabezaba Cosío). El PAN consideraba como causante responsable de la explosión a PEMEX, apuntaba que el gobernador tenía que ser involucrado en la investigación, y enfatizaba que el pueblo de Jalisco se encontraba indignado por la actitud de Cosío. El DHIAC también demandó que PEMEX reparara los daños y que Cosío renunciara.

Las autoridades de la Universidad

de Guadalajara quienes unas semanas antes habían apoyado a Cosío, enfilaron sus baterías sólo en contra de PEMEX, solicitando su salida de la zona habitacional de la ciudad. Posteriormente organizaron un acto denominado Foro Sociedad, gobierno, urbanización y contingencias ambientales al que invitaron para que lo inaugurara a Colosio, con lo que contribuían a que éste se colocara al margen del conflicto.

Finalmente el Cardenal de Guadalajara, quien había acudido al tercer informe de Cosío, quien en sus primeras declaraciones se había visto al mismo nivel que el gobernador, habiendo palpado el sentir general, se sumó a la demanda de la renuncia de Cosío.

Un importante diario norteamericano contribuyó a dar la puntilla. Editorializó que México no podía seguir con gobernantes tan atrasados como Cosío.

El clamor de la ciudadanía y de analistas políticos subía de tono en contra de PEMEX y de Cosío. El PAN planteaba que éste no sólo debía dejar el puesto sino también ser enjuiciado si resultaba culpable. Los diputados panistas enfatizaban que era ya incontenible el rompimiento entre gobernados y gobernantes. Opinaron que Cosío había preparado su propia caída desde el momento en que había asumido el cargo pues no era aceptable una relación entre el pueblo y el gobierno como la que había impuesto.

Cosío se aferraba al puesto. Pidió a la fracción de la diputación federal priísta por Jalisco que no aceptara que los diputados de la oposición se ensañasen en contra de él; solicitó que los di-

putados subieran a la tribuna a defenderlo. Los diputados priístas por Jalisco el día 30 de abril publicaron un manifiesto en el que pedían que no hubiera linchamiento político en contra de Cosío quien se había empeñado en servir "con pasión a Jalisco y a los jaliscienses".

En la opinión pública se empezaron a manejar nombres de posibles sucesores de Cosío. Gabriel Covarrubias, quien acababa de dejar la Presidencia municipal de Guadalajara a finales de marzo, manifestó estar listo para servir de nuevo. Además de él, y en un primer lugar en las listas se hallaba Carlos Rivera Aceves quien comandaba a los diputados priístas en el congreso local. Además se nombraba al Senador Lamadrid, a Ismael Orozco Loreto y a María Esther Scherman.

Cosío insistía en que no tenía responsabilidad en la tragedia, y se ufana de contar con el apoyo presidencial. Esto lo repitió el mismo día, el 30 de abril, cuando los periódicos reproducían el discurso de Salinas que había puesto en marcha un programa sobre protección de desastres en el que sin nombrarlo pintaba a Cosío. El Presidente apuntó que no eran tiempos para quienes se "prepararon para actuar en un país y en una sociedad que ya pasó, que ya cambió". No eran tiempos para políticos patrimonialistas ni para aquellos a quienes sólo les interesaban los puestos públicos como una meta a alcanzar.

Los afectados y muchos grupos de ciudadanos se preparaban para la inectiva final el primero de mayo: habían planeado realizar marchas de dolor

y de protesta que se conjuntarían ante el palacio de Gobierno. Los trabajadores de las centrales oficiales habían anunciado que no realizarían el tradicional desfile obrero ese día.

Finalmente, la noche del 30 de abril el Gobernador Cosío pidió licencia por un año, y el Congreso del estado la aprobó. Los diarios locales previendo esto, habían determinado no descansar el primero de mayo. Con la caída de Cosío no hubo sorpresas ni llantos cabeceó un matutino. En el texto donde argumentaba su decisión, Cosío recordaba que su lema había sido "por la grandeza de Jalisco", no aludió a lo enorme de la tragedia, y se quejó de los ataques sistemáticos que consideraba iban encaminados a desestabilizar su administración. Hasta en la renuncia su terquedad mostró que no era capaz de percibir el porqué del divorcio entre su gobierno y el pueblo.

Para evitar nuevas elecciones el gobierno central optó por la modalidad de la licencia. El gobernador interino provenía de las filas del equipo de Cosío. Este se iba pero quería dejar sus espaldas cubiertas. Desde el centro, sin tomar en cuenta a la ciudadanía, de manera antidemocrática se colocó a Rivera Aceves para que sustituyera a Cosío. El PRD votó en contra de esa decisión, mientras el PAN se dividió: cuatro diputados estuvieron de acuerdo, y los otros tres se opusieron. Rivera asumió el cargo en medio de grandes impugnaciones populares. Las marchas de dolor y de protesta fueron a concluir al Congreso local en donde Rivera era designado gobernador interino. Las demandas airadas deslucieron

el acto. Muchos de los manifestantes gritaban que Cosío y Rivera eran lo mismo. Exigían nuevas elecciones. Posteriormente el nuevo gobernador intentó minimizar el repudio manteniéndose en la misma lógica de Cosío: unos cuantos intentaban desestabilizar. Primero admitió que se trataban de unas mil personas. Cuando un periodista le recordó que eran más, no aceptó una cifra mayor de dos mil, e interpretó que los que no se habían manifestado en contra y se habían quedado en sus casas estaban en su favor.

El interino trafa la fama de comportamiento antidemocrático en contra de los grupos internos de oposición del PRI y de ser responsable de varios de los casos impugnados electoralmente. Había influido en su designación su amistad con el que sería en unos días más el Presidente del CEN del PRI, el exgobernador de Zacatecas, Genaro Borrego. En la lucha por la nominación de la candidatura priísta a la Presidencia implicaba una posición en favor de Colosio. Las formas que se adoptaron para reestructurar el gobierno del estado y de la capital tapatza emanaron de la misma presidencia, con mediación de presiones y arreglos intergrupales oficiales. A la ciudadanía se le puso al margen. En algunos casos se adoptaron fórmulas que salvaguardaran al poder para que no se viera expuesto al juicio de nuevas elecciones, las cuales el partido del estado preveía, con fundamentos, totalmente adversas. El gobierno requería tiempo, para ocultar culpabilidades en altas esferas y

para diseñar nuevos escenarios políticos más favorables a la continuación de una dominación escudriñada. Necesitaba culpables, y rápidamente señaló a algunos en niveles intermedios. El Presidente de la República se colocó por encima de la tragedia y se presentó como el garante de la resolución del problema. Las implicaciones que pudiera tener él y su equipo gobernante se pretendieron soterrar. Las responsabilidades presidenciales quedaron totalmente ocultas. Se quiso apelar a la cultura política de que todo queda resuelto con la remoción de gobernantes repudiados, pero sin aplicarles la ley. Algunos núcleos de la sociedad ya no aceptaron esta transacción.

No obstante, afloró toda la podredumbre de un gobierno desvinculado del pueblo cuando aconteció el estallido del 22 de abril. Ni para prevenirlo, ni para afrontarlo tuvo capacidad de gobierno Cosío. Siguió aferrado a un puesto sin más sustento que la voluntad presidencial. Para entonces ya era patente un vacío de poder que profundizó la actuación del gobierno federal. La presión pública en la que intervinieron la mayor parte de los sectores tapatzos (empresariado, jerarquía eclesiástica, partidos políticos de oposición, opinión pública, y sobre todo afectados) ayudada por la presión internacional contribuyó a la caída del gobernador. Pero todavía hasta un mes después, proseguía su impunidad. El desprestigio del gobernador afectó al mismo PRI, que ante la tragedia se vio fuertemente repudiado por los afectados.

REACOMODO POLITICO DE ELITES

En el nuevo gobierno había la necesidad de dar la imagen de que no se tenía nada que ver con Cosío. Rivera procuró conciliar grupos políticos internos. Hubo muchos cambios en su equipo. Hasta uno de los que habían sonado como posible sucesor de Dau, fue invitado a presidir la Secretaría de Educación y Cultura. Esta dependencia vio su presupuesto incrementarse debido a las medidas de federalización de la educación adoptadas días después, con lo que Eugenio Ruiz Orozco quedó al frente de un cargo de importancia en el estado. Rivera incluyó a Covarrubias en el patronato de reconstrucción. Pero las obras públicas siguieron en manos de los ligados con Cosío y Dau. El nuevo gobernador dio a entender que el PRI no se suicidaría al quitar esas obras, pues eran pago por las aportaciones que habían hecho a la campaña del PRI en los comicios locales. Siguiendo el esquema del anterior gobernante, pronto, la mayoría de sus compadres y quienes habían integrado con él en la facultad de derecho un equipo de básquetbol asumieron puestos de importancia. Rivera le otorgó al PAN una posición en su equipo. Nombró a un panista en el departamento jurídico. Para sanar las heridas con los empresarios resentidos con Cosío a Sandra López Rocha se le puso al frente del Consejo Consultivo Estatal de Protección Ciudadana. Los empresarios juzgaron que era tiempo de que los gobernantes se dedicaran a eso, al gobierno, y no a hacer negocios, cosa que les tocaba a ellos.

Sin Dau a la cabeza, el ayuntamiento de Guadalajara perdió toda posibilidad de actuar. Se le señalaba como paralizado. Tuvo que ser cambiado. La costosa campaña de Dau llevó al gobierno de la capital del estado a un equipo que duró sólo 36 días. Los empresarios aclararon que debía respetarse la vicepresidencia en el ayuntamiento. Quien había ocupado ese sitio en el equipo de Dau y que estaba al frente de la impugnada empresa de verificación vehicular, no podía quedarse por más tiempo. Muchos empresarios esperaban que el sucesor en la vicepresidencia fuera el hermano de Sandra López Rocha, de la empresa zapatera Canadá. Al frente del ayuntamiento se dio como un hecho la designación de Eugenio Ruiz Orozco del equipo de Alvarez del Castillo. Cuando ya los periódicos daban por seguro que quedaría al frente del ayuntamiento tapatío surgió otro. Entre la sorpresa de todos el agraciado con la presidencia del Consejo municipal de Guadalajara fue Mora López. Este venía del equipo del exgobernador Orozco Romero. Hacía apenas dos días se había encargado del Departamento de tránsito. Sin mediar el tiempo de renuncia para asumir el cargo que se le otorgaba, había entrado en funciones reales como Presidente Municipal desde horas antes de su nombramiento oficial. Esto mostró que lo que sucedía en el Congreso era un trámite más, y que la decisión real estaba en otro sitio. El nuevo ayuntamiento se conformó de la manera corporativa más vieja. Las regidurías de los priístas renunciantes fueron asignadas a la CTM, a la CROC, a la CROM, al

sindicato del seguro social, al SNTE, y hasta a un secretario de García Paniagua. La vicepresidencia se le dio a quien se encontraba dirigiendo la Cruz Roja. Primero se pensó que a Mora lo había impuesto el nuevo gobernador. Después se corrió la interpretación de que era un premio de consolación para el Senador Lamadrid quien había negociado esa posición de uno de sus pocos allegados con Córdoba Montoya. De inmediato de 37 comisiones que surgieron en el Consejo municipal, los once integrantes del PRI encabezaron 34, mientras los cinco del PAN sólo accedieron a 3. Esto provocó una protesta del blanquiazul.

LA INTERPRETACION DE LOS PARTIDOS

El PRI se desdibujó junto con el gobierno. Los viejos modos siguieron imperando en la clase política del estado. Mientras estaba Cosío aparecían muchos desplegados de apoyo. Una vez que se fue, como si nada hubiera acontecido, los priístas siguieron con los desplegados, ahora apoyando a Rivera. Ni dignidad, ni autocrática. Puro seguidismo servil.

El PFCRN como en todos los acontecimientos después del arreglo electoral con Cosío que les dio posiciones en el Consejo municipal de Amacueca, apoyaron al gobierno.

La oposición panista y perredista denunció que la designación tanto del nuevo gobernador como del Consejo municipal de Guadalajara respondían a consignas del centro, a decisiones verticales.

Los diputados de oposición que se manifestaron en contra de la designación de Rivera Aceves argumentaron que no era conveniente porque venía de la dirigencia del partido oficial, porque se había tratado de una decisión antidemocrática, porque se estaba haciendo una política que ligaba y subordinaba el poder legislativo al ejecutivo. La dirigencia nacional del PAN, comentando la remoción del gobernador por parte de la presidencia de la República, señaló que en México no se respetaban las instituciones que consagraba la constitución. El PAN de Jalisco analizó que pese a que la caída de Cosío había sido una orden presidencial, también era un triunfo de los ciudadanos. El PRD insistió en que se debía fincar responsabilidades penales a Cosío.

Gobernación, además de dar orientación a los principales medios de comunicación en el sentido de que no conectaran a Rivera con Cosío, aclaró de inmediato que no se investigaría a Cosío. Cárdenas declaró que la caída de Cosío era un síntoma de la descomposición política de la administración de Salinas. Muñoz Ledo, además de exigir juicio político a Chirinos, Colosio, Rojas y Camacho (la opinión pública era que había maniobras para proteger a PEMEX y a SEDUE), no abandonó el tema de que a Cosío se le debía meter en prisión. Grupos de damnificados siguieron planteando la necesidad de enjuiciar a Cosío.

Los regidores del PAN en Zapopan manifestaron públicamente que era urgente restaurar la confianza y el clima de armonía ya perdidos por lo del 22 de abril. Para el nombramiento del nuevo

governador se debía haber tomado en cuenta la opinión de todos los sectores de la sociedad tapatía, cosa que no se había hecho. Además acusaron a Rivera de carecer de los requisitos mínimos de probidad, honorabilidad e imparcialidad para un buen gobierno, todo lo cual era indispensable en la situación de crisis. Los regidores panistas de Zapopan destacaron que Rivera era amigo personal y parte del equipo de trabajo de Cosío. Recordaron que cuando había llegado a la presidencia municipal de Zapopan en 1988 lo había hecho en medio de un operativo fraudulento, apuntaron que también al frente del PRI Rivera fue artífice del operativo de fraude. Insistieron en que a unos cuantos días de su gobierno interino no se corregían las formas de gobernar, que seguían imperando los sistemas antidemocráticos y que la sociedad civil estaba al margen de la toma de decisiones. Exigieron nuevos sistemas de gobierno.

El PAN consideró que la renuncia de los regidores priístas del ayuntamiento de Guadalajara había constituido una falta de respeto a la ciudadanía y a su voto. Todo el acontecimiento revelaba patentemente que el voto no era respetado ni considerado. La decisión de la ciudadanía no era tomada en cuenta para nada. Sólo se imponía el poder presidencial. Recalcó que los ediles panistas no habían renunciado porque el pueblo había votado por ellos. El PRD calificó la integración del nuevo Consejo como un nuevo "centralazo". Este partido enfatizó que se debían haber convocado elecciones extraordinarias.

El hecho de que el gobernador

mandara llamar a un diputado local priísta para encabezar la dependencia de turismo volvió a colocar en el tapete la falta de respeto del ejecutivo al legislativo. El primero tomaba al segundo como parte de sus subordinados.

El PRD jalisciense denunció que la licencia de Cosío había pretendido dar una salida a la crisis política que se vivía en el estado, y que buscaba exonerar al anterior mandatario. No obstante señaló ese partido que no había que perder de vista la inepta y corrupta camarilla que lo había acompañado. La crisis la ubicaba el PRD en la negación a los mexicanos del derecho a elegir libremente a los integrantes de los poderes de la federación, de las entidades, de los municipios, y por lo tanto de controlar su gestión. Los perredistas enfatizaron que el cosíismo y sus consecuencias habían sido incubados en un sistema antidemocrático. Para la crisis de gobernabilidad la única salida viable hubiera sido la destitución de Cosío y convocar a elecciones. Pero como si esto se diera el PRI hubiera perdido las elecciones, se había optado por una decisión vertical una vez más. En opinión del PRD, Rivera Aceves asumía el cargo con el estigma de haber formado parte del grupo de Cosío. Los perredistas no dejaban de lado la demanda de realizar una auditoría al gobierno de Cosío. Anotaban que no se había esclarecido si las obras del tren ligero en la línea dos habían influido o no en la tragedia. El PRD exigía también que se retirara de los cargos públicos a funcionarios comprometidos con los aspectos más nefastos de la administración de Cosío y en particular a su numerosa

parentela. El PRD planteó que se requería la concertación y el diálogo con la sociedad, prontitud y eficacia en la respuesta gubernamental a las demandas de los afectados el 22 de abril, reconstrucción con la participación plural de la ciudadanía y en especial con los mismos afectados. El PRD anunció que replantearía el caso de Cihuatlán.

LA PRIMERA ACTUACION DEL NUEVO GOBERNADOR

El 8 de mayo Rivera decía que no había solicitado auditoría contra Cosío. Respecto a la verificación vehicular anotó que había mandado hacer un estudio. Posteriormente anunció que se haría una consulta popular tanto en torno a ese asunto como acerca de la construcción de la presa El Purgatorio que tanta controversia había levantado meses atrás. En un principio los empresarios y el PAN se habían opuesto a su construcción. Después estos últimos habían aceptado el razonamiento de Cosío. Posteriormente, con el anuncio de que el BID no daría el financiamiento por considerarla una obra incosteable, se ponía de nuevo en tela de juicio la viabilidad de su construcción.

Rivera de inmediato fue a la zona afectada y aceptó de palabra las propuestas de los afectados. Sin embargo cuando se trataba de firmar lo acordado, los compromisos se estrechaban tanto en número de casas a entregar de inmediato como en lo concerniente a la reconstrucción en la zona. Esta demanda se la plantearon una y otra vez los afectados, y el gobernador hacía como

si no fuera formulada. No obstante, inicialmente Rivera adoptó una postura de diálogo. Los damnificados criticaban que al frente de Pronasol estatal, implicado en todo lo referente a las indemnizaciones, siguiera Contreras, quien había sido puesto por Cosío. Metió a los afectados en una dinámica de prisa y no se respetaron sus tiempos. Rivera parecía que quería tratar de cambiar de estilo de gobierno con respecto a los modos de Cosío. Pronto tuvo entrevistas con todos los partidos políticos. Con el PRD (aunque el día de la visita del Presidente a la zona afectada, el 15 de mayo, por la desorganización se tuvo que acortar su estancia, cosa que el gobernador achacó a infiltraciones de perredistas trasdos de Michoacán) se disculpó de esa acusación, y se puso de nueva cuenta en la mesa de negociaciones el caso del municipio de Cihuatlán. Días después, sin fundamentos, volvería a acusar al PRD de estar agitando a los damnificados. Esa acusación la extendió también en contra del PAN. Los del FAD también acudieron con Rivera y pudieron establecer contacto. Aunque en todo este diálogo con la oposición Rivera recaló que no se dejaría presionar. Otra de las contradicciones en que incurrió el nuevo gobernante fue que confesó que las acciones en favor de los afectados beneficiarían al PRI, pero acusó al PRD y al PAN de querer sacar provecho político de la situación. La oposición se remitió a los hechos. Estos eran los que demandaban los afectados, que prosiguieron con sus protestas porque más allá de las iniciales buenas formas, veían que se les escatimaban sus princi-

pales demandas en cuanto a la restitución de demandas y reconstrucción del barrio. Las indemnizaciones que empezó a hacer el gobierno no alcanzaban para reponer lo perdido. Además los damnificados que se opusieron a ser corporativizados se pronunciaron también en contra de la táctica gubernamental que inducía división entre ellos. Se empezó a dar una confrontación por el control de tiempos y espacios. Las instancias gubernamentales, en las que se encontraba la culpabilidad de la tragedia, imponían sus ritmos, y controlaban un espacio en disputa por parte de los afectados, que entre ruinas era lo único que tenían para negociar la reconstrucción.

LOS INTENTOS DE RECOMPONER EL CONTROL OFICIAL

A los afectados el gobierno los quiso manipular de inmediato. En medio de la pugna de Pronasol estatal y federal, los afectados se vieron jaloneados y violentados en su incipiente organización independiente. Con la táctica de todo urgía se les quiso coptar y cercenar representación y demandas. Se les llevó con el Presidente y él fue a la zona del desastre. Pero el apresuramiento y las contradicciones en la burocracia de los "pronasoles" se le revirtió a ésta porque el día que estaba previsto para que el Presidente hiciera la entrega simbólica de algunas casas, la indignación por la manipulación afloró y el acto no pudo llevarse a cabo.

Independientemente del señala-

miento concreto de un culpable de la tragedia, todo apuntaba a una conjunción de responsabilidades gubernamentales que implicaban desde PEMEX, pasando por SEDUE y el gobierno estatal hasta llegar al municipal. Los afectados tenían claridad en cuanto a que no se había tratado de una desgracia natural sino de una tragedia evitable en la que había responsables de muertes, lisiados, heridos, destrucción de casas y bienes, dolor, desamparo, etcétera. La responsabilidad podía llegar hasta a la misma presidencia de la República. Cuando el actual presidente estuvo al frente de la SPP delineó la política económica que repercutió en el hecho de que PEMEX aportara recursos al gobierno pero no se hicieran las reparaciones convenientes de sus instalaciones. Esto fue denunciado por los líderes del sindicato a mediados de los años ochenta. Eran líderes corruptos, pero lo que decían en cuanto a los problemas del mantenimiento de PEMEX tenía fundamento. De entonces hasta el 22 de abril de 1992 se dieron muchos incidentes y accidentes. Salinas había mandado encarcelar a la dirigencia del sindicato petrolero y recibió aplauso interno y externo pues se decía que había erradicado la corrupción. Si ésta había proseguido, según muchas evidencias, el Presidente no podía eludir responsabilidad. Al frente de la empresa petrolera y de la Secretaría que debía haber cuidado todos los aspectos ecológicos estaban personajes del equipo cercano a la presidencia.

La política económica había empobrecido a las mayorías del país en forma alarmante. La concentración del

ingreso se fue haciendo cada vez más indignante. Para evitar que los estallidos sociales afloraran como en muchos países de América Latina y aún como en ciudades norteamericanas, el gobierno de Salinas ideó el Programa Nacional de Solidaridad, el cual introdujo obras sociales como beneficio y no como derecho de las mayorías. Uno de los graves problemas de Pronasol ante hechos como la catástrofe de Guadalajara del 22 de abril de 1992 ha sido que en este caso no debía hacer intervenir en los costos de las obras a los afectados. Se trataba de gente que había sufrido un daño que tenía que ser reparado. No obstante, dado todo el descrédito gubernamental que implicó el desastre, y ante la nascente organización independiente, se quiso recomponer el control social y político vía Pronasol. Pero muchos afectados levantaron otra demanda: "fuera Pronasol".

Así el agresor se intentó transmutar. Se transfiguró introduciéndose en medio del agredido y por acto mágico eludió su culpabilidad y apareció como el gran benefactor. Otro de los cometidos de la burocracia de Pronasol en la zona afectada por las explosiones ha sido impedir la democracia de los afectados. Se ha trampeado la designación de representantes tanto de cuadra como en el Patronato para la reconstrucción. Se han ido recortando y aun eliminando puntos básicos de la agenda de los afectados. El gobierno, a través de Pronasol ha querido vestirse de la representación de los afectados. Se ha producido la necesidad con la que después se pretende utilizar para rehacer el control. El gobierno se resiste a negociar

plenamente con un "otro" constituido independiente. Intenta impedir su conformación como una alteridad orgánica. No quisiera tanto negociar cuanto someter. Tiene la idea de que los que no se dejan meter en los esquemas previstos de la burocracia de Pronasol son revoltosos a los que hay que derrotar. La indignación de los afectados ante tortuosas burocracias de indemnización son consideradas no como justos reclamos sino como agitación provocada desde fuera. Hay una contradicción entre autonomía y control. Se introduce una mecánica del desgaste por medio de burocracias pagadas de tiempo completo en contra de unos afectados, que además de verse ante la necesidad de subsistencia tienen que generar formas de organización y de defensa, ante las manipulaciones gubernamentales que corporativizan las demandas de los afectados.

Con la recomposición del gobierno las cúpulas volvieron a sus antiguos tratos. Se afrontó la crisis de gobernabilidad al margen de la democracia. El PAN y el PRD señalaron esa gran falla, pero no pudieron incidir en los acontecimientos. Al mes del desastre, las cúpulas empresariales y el nuevo gobierno habían rehecho sus antiguas alianzas. La jerarquía eclesiástica repitió sus antiguos discursos sin cercanía real con los afectados, y hasta entrando en conflicto con algunos grupos de ellos a los que acusó de no estar contentos con nada y con nadie. El gobierno y los empresarios iniciaron una campaña que recalca que ya no pasaba nada, que el estado se encontraba de pie, que había que dejar que las tristes evocacio-

nes no salieran del rincón de la memoria donde les correspondía estar. Si el PRD, por sus divisiones internas no sanadas todavía, no logró mostrar una actividad consecuente, el PAN, que tantos votos ha cosechado en la capital tapatía, no acertó a encontrar un sitio preponderante en esta coyuntura. Incapacidades propias de los partidos y hostigamiento por parte del nuevo gobierno contribuyeron en cierto perfil bajo de los partidos opositores. Sólo tuvieron presencia a través de la actuación de sus diputados, pero no entre la ciudadanía, por más que el gobierno los tildó de agitadores. El PRI, en total descrédito, apostó al largo plazo amparado por la organización del Pronasol. No obstante, dadas las contradicciones de la burocracia instituida para las primeras indemnizaciones a las afrentas de la destrucción se han ido sumando las de una insuficiente reparación. Las sospechas ciudadanas acerca de un manejo no claro de los recursos donados vía gubernamental a los afectados fueron constantes. Si en torno a las causas y responsabilidades del desastre la información no fluía, la concerniente a los donativos seguía el mismo comportamiento.

LA REPRESION

Una vez que Rivera Aceves hubo recompuesto la alianza entre las cúpulas, y que pudo ejercer persuasión y aun presión sobre los medios de comunicación, se optó por medidas de mano dura aparentando conservar la apertura inicial. En un principio quiso ganar-

se a los damnificados. Pero el gobierno interino confundió diálogo con sometimiento a sus planes. Cuando un activo grupo de damnificados, que habían perdido todo menos su dignidad, y que tenían el coraje de exigir sus derechos, como no aceptó ser incorporado en el nuevo marco corporativizante del patronato de reconstrucción, fue asediado. Los afectados independientes demandaban insistentemente vivienda provisional inmediata, firma de un compromiso previo a la demolición por medio del cual las autoridades se comprometieran a que los montos otorgados alcanzaran para la reconstrucción, y recuperación del barrio. El gobernador fue a dormir en la calle en tienda de campaña con algunos de ellos. También acudió a un programa televisivo en el que de muchas maneras le plantearon esto y le demostraron que nadie los manejaba sino que pensaban por cuenta propia. El gobierno no respondió a esas demandas. Una vez que el gobernador, por promesas, compra e incluso coacción, logró tener de su lado a un gran número de representantes de cuadra, quiso aislar a los independientes. Estos, inconformes con el rumbo que tomaba la reconstrucción inmersa en burocracia y falta de compromisos claros, decidieron a finales de mayo realizar marchas y una manifestación para insistir en sus demandas. El gobierno intentó sabotear esos actos. Con desplegados pagados con dinero de la reconstrucción el gobierno ostentó que había logrado el control de una gran parte de los representantes de cuadra para descalificar tal acción. No obstante, los independientes realizaron lo que

tenían planeado y lograron la asistencia de un millar de personas. Con esto se mostraba la desvinculación de muchos de los damnificados respecto a los representantes de cuadra que habían firmado el desplegado en favor de los planes del gobierno. Después de la marcha se instalaron frente al palacio de Gobierno y plantaron ahí tiendas de campaña. En la madrugada del primero de junio un grupo militarizado los atacó. Hubo muchos golpeados (en particular el que había lanzado canciones de protesta la noche que el gobernador había ido a dormir a una de las calles de los afectados) y destrucción de sus tiendas. El gobierno, intentó responsabilizar de inmediato a los mismos afectados y a partidos de oposición. Las evidencias llevaban a cuerpos policíacos. Con esto se mostró que la apertura gubernamental era escasa y que, a falta de haber suscitado consenso en esta agrupación, se había optado por la fuerza como advertencia de lo que podría seguir si no había sometimiento a la línea gubernamental. Sin embargo, el que los afectados, encima del agravio de haber perdido sus casas fueran golpeados provocó el rechazo de la ciudadanía. El hecho de que se les acusara de minoritarios y de que había partidos políticos actuando entre ellos no justificaba la represión. Cualquier grupo tenía derecho de expresar sus puntos de vista. Los partidos políticos tenían también el derecho a la acción en torno a los problemas ciudadanos. No obstante, este nuevo movimiento en su radicalidad cívica, era muy independiente de las líneas partidarias y no era tan minoritario. Las acciones del gobierno

interino desataron las críticas de la población y de los partidos. Días después, el patronato para la reconstrucción, una comisión de diputados y los independientes acordaron abrir un espacio de diálogo y propuestas. El grupo de damnificados propuso una lista de diez puntos, entre los que destacaban el de vivienda provisional unifamiliar de inmediato, que el Patronato entregara una carta compromiso que posibilitara la reconstrucción de la zona antes de la demolición, y pago de las indemnizaciones sin burocratismos. El patronato se comprometió a entregar un proyecto de construcción de vivienda provisional; para los arrendatarios se prometió un menú que contemplaba ya la consecución de casas en renta o el estudio en torno a crédito para pie de casa. También surgió el acuerdo de que el patronato tendría una reunión semanal con el grupo independiente, y que una comisión formada por diputados investigaría los hechos represivos. Pero ni ahí se sacó en claro lo concerniente al compromiso firmado de la reconstrucción en el mismo lugar.

Los hechos habían configurado una nueva situación de ingobernabilidad. Las interpretaciones del gobierno de que los agresores habían salido de los mismos damnificados y no de la policía, nadie lo creyó. La hipótesis de que alguien dentro del gobierno hubiera sido, también ponía en evidencia la falta de gobierno. El que se haya acudido a la represión acarreó condenas fuertes contra Rivera, quien quedaba al menos como un vengativo en contra de los que no había podido someter. Los independientes ni por las buenas, ni por

las malas se doblegaron. Persistieron en sus demandas asistidos por su derecho.

Con este hecho el nuevo gobierno perdió confiabilidad entre la ciudadanía. La irresponsabilidad verbal del gobernador ante los hechos tensó además las relaciones con el PRD y el PAN. Un dirigente panista advirtió que por declaraciones como las que el gobernador hacía en torno al caso del desalojo de afectados de la Plaza principal, había caído Cosío. No era posible, sin pruebas, achacar a los partidos planes desestabilizadores. No había capacidad para percibir reclamos auténticos entre los damnificados. Si las cosas no salían como el gobierno las planeaba había infiltrados, había agitadores, se fraguaba desestabilización... Lo que desestabilizaba al gobierno eran sus propias acciones. Los increíbles y desafortunados intentos de explicaciones, ensayados por el gobierno (como el querer atribuir a los mismos afectados la golpiza) reforzaba la imagen de incapacidad. El testimonio de los afectados como el de una representante de la Academia Jalisciense de Derechos Humanos que estaba presente, quitaban piso al gobernador que había intentado contraponer su palabra contra la de los damnificados reprimidos para inculparlos y salvar la imagen de su gobierno. Comisiones de derechos humanos, grupos de religiosas, profesionistas, personalidades, y ciudadanos en general condenaron la represión y las explicaciones de Rivera. El nuevo gobierno quedaba en evidencia tanto por sus actos como por sus declaraciones.

Ante los signos de falta de capacidad para gobernar de alguien con los

mismos vicios que Cosío agravados con una inclinación represora, entre la ciudadanía se empezó a perfilar el reclamo de autoridades confiables. Esto implicaba en primer lugar la renuncia de Cosío (y no una simple licencia), la renuncia de Rivera y elecciones para que la ciudadanía decidiera libremente por quien debería gobernar la entidad por los dos años y nueve meses que restaban al sexenio en turno. Si esa fundada demanda no prosperaba, al menos ataba la mano represora y propiciaba una mayor vigilancia ciudadana sobre el gobierno.

UN MOVIMIENTO CIUDADANO NACIENTE Y LA BUSQUEDA DE DEMOCRACIA

Los últimos acontecimientos de la primavera del 92 en Guadalajara han ido marcando a sectores de la sociedad. Las explosiones despertaron conciencia ciudadana tanto entre los afectados como en muchos otros núcleos. La zona del desastre había sido apática políticamente, sujeta a los votos corporativos de la CROC. Las explosiones indujeron actividad política no partidaria sino cívica. Se iniciaron tentateos de organización ciudadana que reclamó respeto a su constitución. En su novatez ha confundido las tácticas con la estrategia, pero ha ido aprendiendo.

Se dio efectivamente una recomposición del poder. Las cúpulas volvieron a sus tratos habituales. A su vez exigieron que la sociedad se comportara como si nada hubiera ocurrido. Ha proseguido el patrimonialismo como cultura

política del poder. Hubo imposición centralista con cierto rejuego y negociaciones de grupos elitistas. La ciudadanía estuvo marginada en todas esas decisiones. Se encontró ante un gobierno al que nunca eligió ni formalmente. Este, en la inercia del cosifismo siguió interpretando cualquier actuación independiente como revuelta, y la defensa de derechos como desestabilización. El poder no está acostumbrado sino a la corporativización y neocorporativización y no a la movilización ciudadana. Esta le ha nublado aun su percepción de los partidos políticos. Los de oposición en la localidad, más allá de las paranoias gubernamentales, estuvieron más como simples testigos con capacidad de protesta verbal. Lo preocupante de la situación fue el tono fascista que adquirió el discurso gubernamental que negaba el derecho a las minorías y también a los mismos partidos. Su actuación en torno a los problemas de los damnificados fue calificado de agitación y desestabilización.

La democracia no ha estado en la agenda de la recomposición. Pero cada día se hace más evidente que los afectados de las explosiones del 22 de abril han sido víctimas de un sistema antidemocrático. No obstante, ya no es posible un simple reacomodo elitista que recomponga la antigua dominación, sin más. Si antes era la opción de las cúpulas la única que contaba, ahora tiene contrapartes y contrapesos que se han ido configurando. Pese a los esfuerzos de las élites tradicionales, empezó a surgir un movimiento cívico con esa característica exigencia que no claudica y que pone la dignidad y los

derechos por delante. Las maniobras del poder prosiguieron en cuanto a tratar de impedir que las demandas de los afectados que se organizaron con independencia prosperaran. Inicialmente se aparentó que se les aceptaban algunas propuestas, pero a la hora de las acciones lo prometido se empequeñecía. La presencia de la actividad de los damnificados le ha causado mucha molestia a un dominio acostumbrado a negociaciones cupulares. Ha habido no sólo insensibilidad, sino incapacidad para tratar organizaciones cívicas. Primero se maquilló la dominación con cierta apertura, para después ejercer la fuerza. Las autoridades apuestan al desgaste, al miedo y al desánimo. Pero no tienen la percepción de lo que son capaces este tipo de movimientos civiles. Encima del daño, a los afectados les arrojaron una burocracia engorrosa, pesada y tramposa, para posteriormente hacerles probar a los no dóciles la represión. A los vicios del cosifismo se añadió esta nueva ignominia. El nuevo gobierno cayó en los mismos esquemas que habían conducido al anterior a graves problemas de gobernabilidad y credibilidad. Por su parte, el grupo de damnificados independiente, después de la represión no cayó en el temor, sino que se colocó en una situación de enérgica defensa de sus derechos y de una participación propositiva. Se ha dado un fuerte contraste entre una solidaridad usurpada y espuria que es la de una costosa burocracia gubernamental orientada a la confusión de los ciudadanos, a su control y a la ruptura de liderazgos naturales, y una auténtica solidaridad entre ciudada-

nos, que pese a problemas, es desinteresada y que está respetando el ritmo y las decisiones de los afectados.

Los ciudadanos tienen delimitada su manifestación política sobre todo en los períodos electorales. Una vez que éstos quedan cerrados, la actividad se concentra en el plano de los aparatos partidarios. Cuando los ciudadanos prolongan una actividad de cara al poder, imponen una presencia en otros códigos a los habituales. Esto es más propicio en tiempos de crisis sociales y políticas. Últimamente los movimientos cívicos han ido encontrando formas de expresión más constantes. Además hay crisis cuya duración es mayor a la que la política tradicional está acostumbrada. La de Guadalajara parece mostrar una estructura que presagia una larga permanencia. Los ámbitos de expresión ciudadana se han ampliado.

Si a la actuación de la ciudadanía que intenta expresarse autónomamente, el gobierno responde con presiones, cooptaciones e intimidaciones, una dignidad reactivada ha ido caminando en

sentido distinto al que quiere el poder. Se van fraguando otras percepciones de la relación entre gobernantes y gobernados. Los sometimientos disgustan. Los estilos tradicionales tanto gubernamentales como partidarios son puestos en cuestión. Sobre todo al poder gubernamental se le han ido resquebrajando antiguos esquemas. Instrumentos antes operables ya no le funcionan bien. Todavía corporativiza; pero ni una situación homogenizadora permite hacer entrar a todos los afectados en un mismo molde. La dominación prosigue, pero con acotamientos. La hegemonía está en disputa. Tampoco las instancias partidarias quedan como cauces privilegiados de expresión alternativa. Hay búsquedas de otras manifestaciones organizativas, menos estructuradas y más flexibles. Se revalora lo cívico frente a otras identidades más restrictivas. No hay sujetos protagónicos únicos. La pluralidad aparece, y las convergencias establecen los nuevos contactos. La exigencia de democracia persiste.

DOCUMENTO

El reconocimiento constitucional de los pueblos indios en México*

Alicia Castellanos Guerrero
Gilberto López y Rivas

I. EL MARCO DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL

Una de las características de las sociedades nacionales contemporáneas es su condición multiétnica, que de todas formas resulta consustancial a la evolución social¹, la emergencia de etnias, o etnogénesis, su permanencia y la consecuente diversidad cultural hacen necesario considerarlas como un agrupamiento específico de la humanidad. *No obstante, sólo recientemente los Estados nacionales latinoamericanos comienzan a reconocer la existencia y los derechos específicos de los grupos étnicos, en algunos casos, componentes mayoritarios de sus poblaciones.*

La política indigenista del Estado mexicano, adoptada desde los años de la revolución y fuente de inspiración en América Latina desde los años cuarenta, orientó su práctica a construir una na-

ción homogénea culturalmente, para lo cual la integración del indígena era un requerimiento. Este ideal de nación impuesto por las élites capitalistas, sobre todo en los momentos de consolidación del sistema, implicó la negación de la existencia de multitud de grupos de origen diverso y el no reconocimiento explícito del carácter multiétnico de la nación mexicana.

Con todo, después de setenta años de un esfuerzo sostenido por "asimilar" a los pueblos indígenas, un factor definitorio de la sociedad mexicana sigue siendo su composición multiétnica. El discurso social reconoció siempre la herencia indígena de la cultura nacional, pero en la práctica subordinó a los pueblos indios a formas específicas de explotación, de discriminación y segregación.

De esta manera, la reforma a la Constitución que reconoce los derechos culturales de los indios significa tomar distancia del viejo ideal integracionista de nación y un virtual reconocimiento del carácter pluriétnico de la nación mexicana.

Pero el cambio de política del Estado mexicano, expresado apenas en una reforma por demás limitada en comparación a otras legislaciones

* II Simposio Internacional de Autonomía en Managua, Nicaragua, del 4 al 7 de Noviembre de 1991.
¹ Jesús Jauregui, "Presupuestos para el análisis de la identidad étnica", núm. 3, *Departamento de Antropología UAM-I*, México, 1991 (en prensa).

ciones en América Latina² obedece a *múltiples determinaciones internas y externas*.

Desde la década de los setenta, los grupos étnicos en México atraviesan por procesos políticos que los llevan a construir y reconstruir identidades y a reorganizar antiguas prácticas para defender sus intereses en tanto pueblos, conquistando, como sujetos sociales, diversos grados de autonomía al reelaborar las determinaciones externas para alcanzar sus objetivos.

Las reivindicaciones por la tierra, la cultura y la autonomía regional manifiestan la conciencia de su doble condición de etnia y clase. A diferencia de las "rebeliones primitivas" de ayer, los movimientos étnicos contemporáneos expresan, como tendencia, su voluntad de articular sus luchas con las de otros sectores de la población, forjándose una conciencia cada vez clara de que forman parte de un movimiento popular más amplio. Así, *los indígenas no sólo no desaparecen sino que irrumpen en el campo de la política como una fuerza notable en el conjunto de los movimientos sociales que se desarrollan en el país.* Numerosas organizaciones indígenas se fundan durante estos años, integrando un importante núcleo de demandas que nutren, no sin omisiones y dificultades, muchas de las plataformas programáticas y proyectos alternativos de nación de los partidos de oposición³, y obligan a que el Estado modifique permanentemente sus políticas indigenistas. Sin perder su carácter ajeno a las comunidades, en tanto que constituye la política de unos para otros, el indigenismo, como discurso, va haciéndose "más participativo" y "autogestionario".

Pero la iniciativa de reforma constitucional

también obedece a la urgencia del gobierno por recuperar una legitimidad deteriorada por el fraude electoral de Cuauhtémoc Cárdenas como presidente de la República, y por asegurar el triunfo del partido de Estado en las elecciones legislativas de agosto de este año, para lo cual se despliegan enormes recursos, y se establecen programas como el de "Solidaridad", dirigidos a los grupos "marginados".

Asimismo, la reforma constitucional, como ya ha sido señalado por Rodolfo Stavenhagen⁴, se produce en el marco de un amplio movimiento por el reconocimiento de los derechos humanos, en los que se inscriben de manera significativa los derechos indígenas. En este campo, se están llevando a cabo varios procesos de elaboración de instrumentos jurídicos en organismos de la ONU, como la *Declaración Universal sobre los Derechos Indígenas*, que se enmarcan, a su vez, en las encontradas corrientes ideológicas y políticas en torno al V Centenario y que están ejerciendo una fuerte presión a los gobiernos para adecuar sus legislaciones nacionales a los Acuerdos y Convenios internacionales. En este sentido son significativas la firma y ratificación, por parte de México, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la necesidad de una adecuación constitucional ante ese y otros preceptos jurídicos que se refieren a la población indígena del país.

En particular, los movimientos y esfuerzos organizativos de los pueblos indios en protesta por el carácter festivo que los gobiernos americanos e ibéricos le imprimen a los 500 años de la llegada de los europeos a tierras insulares de nuestro continente, ha originado un reclamo

² Ver la sección IV del *Manual de Documentos para la Defensa de los Derechos Indígenas*, Academia Mexicana de Derechos Humanos, México, 1989, pp.183-214.

³ México: *Nación Multiétnica y Plurilingüe*, Partido Mexicano Socialista, s/f.; *Plenos Derechos a los Pueblos Indios*, I Encuentro Nacional del PRD de Pueblos Indios.

⁴ Rodolfo Stavenhagen, "Derechos Indígenas y Proyectos de Nación", *Foro de Discusión de la Propuesta de Reforma Constitucional para reconocer los Derechos Culturales de los Pueblos Indígenas de México*, ENAH, México, 1989.

por el reconocimiento de los derechos históricos de los indios, por un lado, y la necesidad de gobiernos, como el de México, de llegar a la II Cumbre de Presidentes y Jefes de Estado, que tendrá lugar en España en 1992, con evidencias concretas de que algunos de esos reclamos han sido escuchados.

II. EL DEBATE EN LA CAMARA DE DIPUTADOS

Así las cosas, el 3 de julio de 1991, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión mexicana aprobó la *adición al Artículo 4o. Constitucional* que reconoce la composición pluricultural de la nación, "sustentada en sus pueblos indígenas", y otorga protección a "sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social". Asimismo, la modificación aprobada establece que "en los juicios y procedimientos agrarios" en que los pueblos indígenas sean parte, "se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley".⁵

Esta reforma constitucional tenía lugar tras un largo proceso de debates y de negociaciones interpartidarias, después de vencer un número de obstáculos interpuestos por los legisladores tanto del Partido oficial, el Revolucionario Institucional (PRI), como el de la oposición de derecha, el Partido Acción Nacional (PAN).

El Partido de la Revolución Democrática (PRD), por su parte, fue el sujeto político que, en última instancia, hizo suya la iniciativa de decreto proveniente del Poder Ejecutivo, al considerar que no obstante sus visibles limitaciones,

ésta respondía, a su vez, en el marco político de las actuales condiciones de la realidad mexicana, en lo posible dentro de lo deseable.

Desde los inicios del proceso, la confrontación ideológica entre diversos sectores de la sociedad y entre los distintos agrupamientos políticos fue un hecho insoslayable. Después de que varias organizaciones indígenas, como el Frente Independiente de Pueblos Indios⁶, y de que especialistas en la materia⁷ hicieran una crítica tanto al contenido de la propuesta como a la forma en que se llevó a cabo la consulta ejecutada por el Instituto Nacional Indigenista y la Comisión de Justicia para los Pueblos Indios, la iniciativa de decreto presidencial fue presentada ante la soberanía de la Cámara de Diputados el 7 de diciembre de 1990.

Tres días después, el PRD presentó a su vez una iniciativa de ley que afectaba a los artículos 53, 73 y 115 constitucionales, y que expresaba el carácter integral que ese Partido daba a la reforma, proponiendo la creación de regiones pluriétnicas con personalidad y patrimonio propio. Sobre la base de la tradición municipalista mexicana, las regiones pluriétnicas se constituirían con la integración político-administrativa del territorio de un número de municipios pertenecientes a una o varias entidades federativas que se significaran por la composición pluriétnica de su población. De acuerdo a la propuesta, los habitantes de estas regiones tendrían el derecho a organizar su vida social, económica y política a partir de sus propias formas de organización y de su herencia cultural, y elegirían un consejo de representantes que funcionaría como máxi-

⁵ Iniciativa de decreto que adiciona el artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas, Instituto Nacional Indigenista, 7 de Diciembre de 1990.

⁶ "Reforma Constitucional: un nuevo cambio de piel del indigenismo", *Frente Independiente de Pueblos Indios*, Marzo, 1990.

⁷ Ver: *Foro de discusión de la propuesta de Reforma Constitucional para reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas de México*; también los números del 12 al 20 de *México Indígena*.

mo órgano de dirección en los asuntos de su competencia. Estos campos de competencia se establecerían con la promulgación de una ley que, a su vez, normaría la organización y el funcionamiento de las regiones pluriétnicas. Asimismo, se proponía la integración de una circunscripción plurinominal de las regiones pluriétnicas, que ampliaría en 50 el número actual de diputados federales y que representarían a dichas regiones.⁸

Con todo y que México es un país presidencialista y que la iniciativa de modificación del artículo 4o. provenía directamente de Carlos Salinas de Gortari, la fracción priísta de la Cámara no hizo el menor intento por discutir el proyecto presentado por el Ejecutivo y, evidentemente, tal como sucede con todas las iniciativas de la oposición, no se prestó ninguna atención a la propuesta del PRD. Pero en este caso había un obstáculo aún mayor para reformar la Constitución: era un secreto a voces que nada menos que el Presidente de la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados no sólo no le interesaba llevar a cabo dicha reforma, sino que, además, era un abierto adversario de la iniciativa presidencial, y ni que decir de su animosidad frente a la presentada por el Partido de la Revolución Democrática.

Independiente de las posiciones sobre el particular, era evidente la enorme trascendencia que revestían ambas iniciativas, en tanto se referían, desde sus encontradas perspectivas, a una problemática, la de los 56 grupos étnico-nacionales que forman parte de nuestra entidad, y que incluye cuestiones fundamentales relativas a justicia, igualdad, pluralidad y reconocimiento de derechos históricos de esos grupos largamente olvidados.

⁸ Iniciativa de reformas y adiciones a los artículos 53, 73 y 115 Constitucionales, presentada por la diputada del PRD Margarita Ruiz, el 10 de diciembre de 1990.

La iniciativa presidencial, a decir de los indígenas que la promovieron, pasó por un proceso de consulta a través de 136 reuniones con diferentes grupos indígenas y no indígenas, en las que, aseguran los voceros oficiales, se reunieron seis mil cuartillas con opiniones diversas pero en las que, hay que señalarlo, había amplia coincidencia acerca de la necesidad de una reforma constitucional para sentar las bases jurídicas de una solución duradera a la problemática indígena.

A pesar de los esfuerzos por embellecer apologeticamente la propuesta, tanto en esta consulta oficial como en reuniones de grupos independientes, se hizo sentir el criterio reiterado de que el texto presentado resultaba demasiado limitado para las expectativas y demandas de algunas de las organizaciones indígenas.

Cabe advertir que tanto en la elaboración del documento del Ejecutivo, como en la propia consulta, los grandes ausentes fueron, paradójicamente, las organizaciones de los pueblos indios. Incluso, en la Comisión de Justicia para los Pueblos Indios, que se integró por nombramiento de la Presidencia de la República, no se incluyó a ningún indígena de organizaciones del partido oficial, ni por supuesto, de organizaciones independientes.

Lo que resulta asombroso e inexplicable es que después de esta consulta monumental, según la propaganda gubernamental, el resultado de la misma se haya materializado en una versión final que no sólo arrastró las cortedades de una primera propuesta, sino que el texto del Ejecutivo presentado finalmente, reduce aun más sus alcances, y, como era de esperarse, no toma en cuenta una sola de las propuestas reunidas durante la famosa "consulta".

En efecto, la versión introducida a debate en el Congreso, por ejemplo, se limita a respetar las prácticas y costumbres jurídicas de los indígenas, solamente en "los juicios y procedimientos agrarios", cuando es de todos conocido que

estas prácticas y costumbres permean toda la sociedad india. Además, la modificación supone que por definición ser indio es ser campesino, cuando numerosos grupos indígenas de México mantienen actividades económicas no agrícolas o en las ciudades.

Igualmente, el proyecto de decreto se caracterizó por lo estrecho de su visión en torno a la cuestión étnico nacional de nuestro país. Su alcance no fue más allá de reconocer vagamente los llamados derechos culturales, dejando a un lado los fundamentales derechos económicos, sociales y políticos de los pueblos indios, que son precisamente los que, en reiteradas ocasiones, las organizaciones y comunidades étnicas han venido reivindicando.

Los autores de esta reforma constitucional, así como algunos de sus enemigos más recalcitrantes en la Cámara de Diputados, utilizaron el argumento de que esos derechos socioeconómicos y políticos ya estaban sobradamente contemplados en nuestra Carta Magna, en tanto ciudadanos mexicanos. Y con base en ello, los primeros se negaron sistemáticamente a ampliar el ámbito de reforma; y los segundos, a siquiera apoyarla en sus ya de por sí acotados términos.

Esta interpretación, en sus diferentes modalidades, comparte por igual el liberalismo igualitarista decimonónico que, en su etnocentrismo, confunde el reconocimiento de la igualdad formal e individual, con los fundamentos de una igualdad real que, al mismo tiempo, contemple los derechos colectivos de las etnias, tal y como dicho sea de paso, se comienza a hacer en los instrumentos legales y tratados internacionales.

El discurso y la modificación salinista sobre los derechos de los pueblos indios están restringidos, además, por la propia connotación de cultura, noción en torno a la cual han corrido mares de tinta entre los antropólogos, sin que todavía haya acuerdos que satisfagan a las par-

tes. Pero, aún así, nos preguntamos: ¿es posible separar el concepto de cultura de la tierra, de la adscripción territorial, el autogobierno, el control y uso de los recursos naturales, el derecho a decidir sobre la vida y el futuro? Son estas restricciones las que explican la razón por la que el indigenismo oficial se remite a reformar única y exclusivamente el artículo 4o. constitucional, (que por cierto regula la igualdad del varón y la mujer, el derecho a la salud, a la vivienda y a la protección de menores), sin modificar otros artículos constitucionales que atañen a la vida y a la sobrevivencia de las comunidades indias.

Pero el problema de fondo en el caso del reconocimiento constitucional de los pueblos indios de México no consistía tanto en las encontradas perspectivas que sobre el problema sustentaban tanto los especialistas como el pequeño grupo de diputados interesados en el tema; en realidad, la reforma se enfrentaba a la virtual indiferencia de la gran mayoría de los 500 legisladores sobre la situación y el destino de al menos 15 millones de mexicanos considerados "indígenas". Esto es, la falta de voluntad política de la Comisión de Asuntos Indígenas, así como la pasividad y el desinterés manifiesto de los diputados por una reforma constitucional en favor de los pueblos indios, exhibían una práctica discriminatoria evidente en las élites políticas mexicanas y el lugar secundario que para los poderes de ese país ocupaban los indígenas.

El constatar esta realidad en toda su dimensión, llevó a la diputación del Partido de la Revolución Democrática a reconsiderar su posición inicial en torno a la reforma constitucional. A partir de mayo de 1991, la bancada perredista iniciaba una ofensiva tendiente a sacar los proyectos de ley presentados de lo que en el *argot* parlamentario se denomina como "congeladora". Una y otra vez, sus diputados presentan

excitativas ante el pleno de la Cámara⁹, obligando a los priístas a convocar a la Comisión de Asuntos Indígenas a reuniones de trabajo. Finalmente, el 21 de junio, el PRD anuncia su decisión de hacer suya la reforma del Ejecutivo a partir de un voto razonado que permitiera, paralelamente, tanto la difusión de sus posiciones, la crítica de fondo del proyecto gubernamental, así como la lucha por la aprobación del mismo como la única posibilidad, en ese momento, de lograr un reconocimiento constitucional de los pueblos indios¹⁰, constituyéndose, por omisión, en el grupo de presión para la aprobación del proyecto de decreto presidencial en la Cámara.

A partir de las discusiones iniciadas, el Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional presenta, durante una reunión de trabajo de la Comisión de Asuntos Indígenas, una propuesta de reforma y adición a los artículos 2, 3 y 20 constitucionales, en la que, al igual que las iniciativas comentadas, se reconoce la naturaleza pluriétnica y pluricultural de los Estados Unidos Mexicanos, se establece la educación bilingüe, se hace obligatoria la presencia de un traductor en los procesos judiciales y se toma en cuenta el derecho consuetudinario de las comunidades étnicas.¹¹ La propuesta del PFCRN señalaba cuestiones importantes, pero desgraciadamente sin merecer la atención de los diputados del PRI y del PAN y pasó sin pena ni

gloria a la letra muerta del Diario de los Debates.

En la polémica parlamentaria, el Partido Acción Nacional se situó inmediatamente en la oposición a la reforma en favor del reconocimiento constitucional de los pueblos indios. Su estrategia consistió, en primer término, en proponer una moción suspensiva del dictamen a discusión, aduciendo "sustanciales vicios en el procedimiento que se ha seguido en la elaboración del dictamen" y calificando la propuesta de demagógica y populista, presentada como "poesía constitucional".¹² De ésta manera, dado que estaba por terminar el último periodo ordinario de sesiones de la LIV Legislatura, el PAN pretendía enviar la iniciativa de regreso a comisiones legislativas, y en la práctica, al "sueño de los justos".

Desechada la moción suspensiva por votación económica del pleno de la Cámara, el PAN hace un cambio táctico para desviar el carácter de la reforma, proponiendo en su lugar el siguiente texto:

La nación mexicana es una unidad integrada por culturas diversas y por pueblos distintos, que al reunirse le dieron origen. La ley reconocerá esta diversidad cultural y protegerá y promoverá el desarrollo de las comunidades indígenas, de sus lenguas, valores culturales, usos, costumbres, recursos y formas de organización social.

Todas las comunidades de mexicanos tienen derecho, sin menoscabo del principio de igualdad ante la ley, a que les respeten sus formas peculiares de vida y a los servicios que presten la Federación, los estados y los municipios.

Para las comunidades indígenas la

⁹ Excitativa dirigida a las comisiones de Gobernación y Puntos Constitucionales y de Asuntos Indígenas, presentada por el diputado del PRD Gilberto López y Rivas, el 21 de mayo de 1991, *Diario de los Debates*, núm. 8, p. 23.

¹⁰ Versión estenográfica de la reunión de trabajo de la Comisión de Asuntos Indígenas, efectuada el día 20 de junio de 1991, en el Palacio Legislativo de San Lázaro.

¹¹ Propuesta de reforma y adición a los artículos 2, 3 y 20 constitucionales, para garantizar los derechos de los grupos étnicos, presentada por el diputado Mariano Leyva del PFCRN.

¹² Moción suspensiva presentada en la sesión del 3 de julio de 1991, por el diputado del PAN Juan José Medrano Castillo, *Diario de los Debates*, núm. 20, p. 26.

educación será bilingüe y bicultural y en los juicios y procedimientos de carácter agrario se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres en los términos que la ley lo establezca.¹³

En el fondo, Acción Nacional se negaba a reconocer el carácter pluriétnico de la nación con base en la existencia de los pueblos indios; hacerlo, según sus legisladores, era establecer una práctica discriminatoria sobre la base de diferencias étnicas o raciales: "No podemos impedir —decía uno de sus diputados— que las comunidades indígenas continúen el largo proceso histórico hacia el mestizaje, creándoles reservas artificiales que las mantengan aisladas y separadas del resto de los mexicanos..."¹⁴ Consideraciones de fudole religiosa y una interpretación criollista de la historia subyacían en los argumentos panistas: "No reniego de ninguna forma de la condición indígena que todos tenemos. Absurdo total sería renegar de la condición española, hablando en español. Hablamos el español y rezamos a Jesucristo la mayoría. Y ese es nuestro origen y no renegamos de él..."¹⁵ afirmaría un diputado de ese partido.

El PRD razonaría su voto a favor de la iniciativa presentada no porque éste se considerara como el mejor texto o porque satisficiera las necesidades urgentes, seculares, de los pueblos indios, sino porque:

expresa un reconocimiento elemental a una realidad sociológica-histórica que ha vivido la nación mexicana durante todos estos años de su formación. La reali-

dad de una composición pluricultural, plurilingüística, pluriétnica, que requiere de un reconocimiento constitucional. Pero no sólo nos asisten razones de carácter estrictamente histórico o de reconocimiento de derechos; también nos asiste la necesidad de una adecuación constitucional a convenios firmados por el Gobierno de México en el nivel internacional, como el 169 de la Organización Internacional del Trabajo... Por ello consideramos a la presente iniciativa como jurídicamente necesaria y de urgente aplicación en nuestro país.

Nuestro partido planteó una propuesta mucho más integral, pero también, el PRD haciendo eco de una reivindicación de los pueblos indios de este país, se sometió a la necesidad política de la coyuntura actual de apoyar esta reforma en los términos planteados, porque para nosotros, los de la Revolución Democrática, están en primer lugar los intereses de nuestro pueblo, y no los mezquinos, en ocasiones, intereses partidarios.¹⁶

El Partido Revolucionario Institucional ejerció durante todo el proceso su acostumbrada intransigencia y su apego al antidemocratismo en los usos y las negociaciones parlamentarias, así como la ausencia de una actitud autónoma de sus diputados con respecto al Ejecutivo. No fue posible cambiar ni siquiera una coma de la iniciativa presidencial, después de incluso haber negociado con el PRD la posibilidad de hacerlo en el párrafo que a la letra dice: "en los juicios y procedimientos agrarios", de tal manera de separar los juicios de toda índole, de aquellos referidos a las cuestiones específicamente agra-

¹³ Voto particular presentado por el diputado Bernardo Bádiz Vazquez del PAN, en la misma sesión, *ibid.*, p.28.

¹⁴ *Ibid.*, p.29.

¹⁵ Intervención del diputado Federico Ruiz López en torno a la moneda conmemorativa de los 500 años del descubrimiento de América, *Diario de los Debates*, 26 de junio de 1991, núm. 18, p.50.

¹⁶ Intervención del diputado Gilberto López y Rivas en la sesión del 3 de julio de 1991, para razonar el voto del PRD, *ibid.*, pp.33-34.

rias. La directriz presidencial era imperativa: "el texto debe pasar sin un solo cambio". Los jefes priístas de la Cámara se aseguraron de que sus diputados permanecieran en el recinto durante todo el día, para no perder el *quorum* necesario para llevar a cabo reformas a la Constitución, asimismo, tuvieron que realizar un intenso trabajo de convencimiento entre sus filas, ya que muchos de sus diputados externaban en privado sus desacuerdos con el proyecto de ley propuesto.

Finalmente, después de una tensa sesión en la que se rumoreaba que el PAN abandonaría la sala con objeto de romper el *quorum*, fue aprobado el proyecto de decreto por 272 votos en pro, dos en contra y las 50 abstenciones del PAN, de un total de 324 votos emitidos. Pese a todo, los indios entraban en la Carta Magna.

III. LA VISION DEL INDIO EN EL DEBATE

El reconocimiento de los indígenas como integrantes de la nación mexicana, con derechos específicos, expresa sólo una dimensión de la concepción de la otredad, en un contexto socio-político delimitado por múltiples determinaciones.

La ideología dominante se unificó, a pesar de sus contradicciones y visiones diversas sobre los indios. Pero las prácticas sociales no siempre exponen la "lucha de motivos" que acontece en la subjetividad de los actores.

La iniciativa de reforma constitucional provenía del Ejecutivo, y el apoyo del partido oficial era inevitable. Sin embargo, la discusión sostenida por los legisladores de la Comisión de Asuntos Indígenas, que procedió a su aprobación en el pleno, revela una visión que no se manifestó en la votación de la enmienda constitucional.

El PRI, mayoría en la Cámara de Dipu-

tados, la fuerza que decide las votaciones, proyectó otras representaciones sobre los indios. Muchos de sus legisladores coincidían con el PAN, en el sentido de que la Constitución Mexicana reconoce los derechos de "todos los ciudadanos", y no de "un determinado grupo". La imagen de una "sociedad igualitaria, sin distinción de raza o credo" se proyectó reiteradamente¹⁷; expresándose así la ideología del universalismo que homogeneiza todo cuanto existe con el lema de la igualdad. Bajo esta perspectiva, la reforma del artículo 4o., "sería hacer más remarcada una diferencia que no tiene razón de ser".¹⁸ De estas palabras se deduce que el reconocimiento jurídico de la diferencia implica construir barreras legales contrarias al universalismo, retrasando con ello la desaparición de identidades étnicas que —según este argumento— resultan en el fondo incompatibles con el desarrollo y la modernización. El significado real de este discurso es una valoración negativa de las diferencias étnicas y culturales, "que no tienen razón de ser", excepto desde luego, la identidad nacional, y en la que, sin duda, "hay que integrar a los indígenas", negando así, su derecho a existir.

Pero, ya que el Ejecutivo había decidido otorgar un reconocimiento a los derechos culturales de los indígenas, estos legisladores encontraron la "solución" en la reforma de leyes secundarias, o, tal vez, en la inclusión de los indígenas en las Constituciones de los estados.¹⁹ De esta manera se trataba de *desplazar el reconocimiento del carácter multiétnico de la nación a las leyes secundarias, o delimitarlo en el nivel estrictamente*

¹⁷ Intervención del diputado Fco. Sánchez Rodríguez, versión estenográfica de la *Reunión de trabajo de la Comisión de Asuntos Indígenas*, op. cit.

¹⁸ Intervención de la diputada María Teresa Chagoya Méndez, *ibid.*

¹⁹ Intervenciones de los diputados Chagoya y Herrera, *ibid.*

regional, dejando a salvo de indios la Constitución de la República y conservando intacto el carácter mononómico de la nación, el único reino posible de la "igualdad" formal, esto es, de la hegemonía de la nacionalidad mayoritaria.

Durante el mismo periodo de sesiones, los legisladores expusieron su visión de los indígenas, dada la coyuntura abierta por la controvertida conmemoración del llamado Descubrimiento de América o V Centenario, así como las características de una moneda de plata que simbolizara el Encuentro de Dos Mundos.

El debate implicó, inevitablemente, la definición de una interpretación de la historia nacional como instrumento para legitimar o repudiar la referida efemérides.

La mayoría de los representantes del PAN y del PRI que hicieron uso de la palabra pronunciaron sendos discursos hispanistas y racistas en apoyo a la conmemoración del descubrimiento y a la acuñación de una moneda de plata que representaría el escudo nacional, las tres carabelas y los escudos de los países participantes en el festejo. Una guerra de conquista convertida en fiesta por quienes, en el fondo, se sienten continuadores de esa conquista.

La ideología racista exhibida en los discursos apeló al mestizaje y a nuestra doble herencia cultural, a la unidad latinoamericana, al universalismo y a su visión de un encuentro histórico "para el desarrollo de la humanidad", y ante la beligerancia de la oposición que reivindicaba la visión de los vencidos y la resistencia de los pueblos indios, algunos diputados del PRI y del PAN atribuyeron a sus adversarios un racismo invertido.

Un legislador se refería a la doble herencia de nuestro "pueblo mestizo", describiendo la "herencia indígena" como "la sangre que corre en nuestras venas, costumbres e instituciones, vegetales y animales domésticos, y un pensamiento de la muerte que es desprecio a la vida",

un estado "melancólico", una actitud reservada y una "sociabilidad restringida"; mientras que España legara la lengua, la religión, costumbres, "nuestro patrimonio material" y la entrada de México "al grupo occidental cristiano de las naciones del mundo...".²⁰ Este reconocimiento jerarquizado de las herencias culturales justificaría, entonces, conmemorar un hecho histórico que nos diera la entrada a Occidente.

Otro discurso exhortaba a olvidar la conciencia histórica y la memoria colectiva de los pueblos indígenas, apelando a la verdadera esencia de "nuestro ser mestizo". "Independientemente de simpatías y de antipatías, —afirmaba una diputada— de justicia o de injusticia, la realidad es que como mestizos tenemos que reconocer en el descubrimiento y la conquista el origen de nuestra existencia".²¹

La defensa a capa y espada del carácter festivo del V Centenario y la emisión de una moneda "idéntica" a la que circulaba en el siglo XVIII en la Nueva España, se hace ahora en aras de "la unidad latinoamericana, que se fundamenta, precisamente, en nuestras tradiciones comunes (lengua, religión, leyes, instituciones e historia), en nuestra condición hispano parlante".²² Dicha visión enfatiza nuevamente el componente hispano de las nacionalidades mayoritarias, ignorando la composición multiétnica de nuestras naciones, y encubriendo que la unidad latinoamericana también encuentra su razón de ser en una creciente unidad del

²⁰ Intervención del diputado José Zeferino Esquerza Corpus sobre el Descubrimiento de América, *Diario de los Debates*, Año III, núm. 14, México (12 de junio de 1991), p.28.

²¹ Intervención de la diputada Elena Coral Castillo sobre la Moneda Conmemorativa, *Diario de los Debates* (junio 26, 1991) p.53.

²² Intervención del diputado Federico Ruíz López sobre el Descubrimiento de América, *op. cit.*, p.30.

movimiento indígena (población mayoritaria en algunos países), e identidad construida en una historia común de dominación, y en la conciencia de fortalecer lazos para enfrentar unidos el reto de una modernización basada en la lógica del capital.

El discurso exaltó también el sentido de "encuentro", término que oculta la violencia de la conquista y de la colonización del continente, destacando, en su lugar, "la relevancia histórica que cambió aquella época y el futuro de la humanidad, ... los viajes de Cristóbal Colón... que permitieron poner en contacto a dos conjuntos de culturas, que paulatinamente se fueron interalimentando y consolidando. 500 largos años han permitido acercamientos cada vez mayores entre ambos continentes; los momentos difíciles se han ido superando gradualmente y ahora el mundo en su conjunto se apresta a celebrar tan singular evento".²³ El universalismo, nuevamente, subraya la significación del "encuentro de dos culturas" para el "mundo"; esto es, los hispanistas, los racistas, los gobiernos participantes en la verbena de 1992.

La lucha ideológica había exhibido las concepciones de los legisladores que discutirían en Tribuna la reforma al artículo IV constitucional.

El lenguaje en las discusiones precedentes fue relativamente más evidente que cuando se debatió la reforma constitucional; este es el espacio legislativo trascendente, el "loci del poder" en el que se organiza y restringe el discurso, y en el que los silencios significaron no siempre consentimiento sino el disimulo de un etnocentrismo y de los prejuicios étnicos por la "unidad ideológica" del partido en el poder y su subordinación al presidencialismo.

Sin embargo, la posición del PAN en tribuna se definió en un discurso más evidente. El texto

de la iniciativa fue calificado como "jurídicamente contradictorio, discriminatorio para los mismos indígenas, ... (porque) se sustenta ... en un criterio de diferenciación que debe basarse en la situación de "pobreza, marginación e in-comunicación social de las comunidades", pero no en consideraciones étnicas o raciales fundadas en "prejuicios y concepciones racistas que no se pueden aceptar en una nación mestiza como la nuestra, que se enorgullece de su origen plural".²⁴

La idea de una nación mestiza vuelve a excluir las diferencias étnicas y su especificidad, y, en consecuencia, legitima las prácticas discriminatorias. La nación mestiza sólo se "enorgullece de su origen plural", pero no de la pluralidad del presente.

El PAN recoge en su texto alternativo aspectos básicos de la reforma, pero al hacer extensiva que la ley debe garantizar a "todas las comunidades de mexicanos" el derecho a que se les respete su forma de vida, vuelve a negar, en una construcción discursiva distinta, la relación minoritaria de los indígenas y el derecho a una legislación específica.

No debería perderse de vista en el análisis que los prejuicios étnicos tienen profundas raíces en nuestras sociedades. Así, la cuestión étnica en las plataformas programáticas de todos los partidos y en sus prácticas políticas ha encontrado la indiferencia, el etnocentrismo y los prejuicios. No obstante, no todos los prejuicios se traducen en prácticas de exclusión, como lo demuestra el reconocimiento mismo de los derechos culturales de los indios. De todas formas cabe imaginar que si la reforma a un artículo de la Constitución suscitó tal lucha ideológica, cuán complejo será el debate de un régimen de autonomía para las regiones étnicas de nuestro país.

²³ Intervención del diputado Cuauhtémoc Ancla Gutiérrez, *ibid.*, p.28.

²⁴ Intervención del diputado Bernardo Batis sobre el Art. 4o. constitucional, *op. cit.*, p.29.

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

H.P. DUERR, *EL TIEMPO DEL ENSUEÑO**

por Mechthild Rutsh

En los primeros capítulos de este libro el autor¹ describe prácticas populares y de brujas en los países alemanes al inicio de la modernidad. Mediante una exposición amena, apoyada en un vasto aparato bibliográfico y referencial, Duerr muestra que el significado de los famosos “viajes” o “vuelos de brujas”, inducidos por ungüentos alucinógenos, tuvieron importantes analogías en prácticas y ritos del mundo clásico griego, nórdico e indogermánico y aún hunden

* Duerr Hans Peter, *Traumzeit. Veben die grenze zwischen wildnis und zivilisation*, “El tiempo del ensueño. Acerca de las fronteras entre lo salvaje y lo civilizado”, Suhrkamp Verlag, Ffm., 1984.

¹ Duerr H.P., etnólogo alemán y doctor en Antropología Filosófica, es docente de historia de la cultura europea en diversas universidades suizas y alemanas, tiene varias publicaciones polémicas al respecto.

sus raíces más remotas en el paleolítico. A la vez encuentra analogías de tales prácticas y de su significado en el mundo indígena australiano, mexicano y otros. El renacimiento de dichas prácticas y ritos durante la Edad Media tardía, señalaba a la vez tanto la persistencia de una conciencia arcaica como un resurgimiento social de grupos tradicionalmente marginales y marginados (mujeres y otros subalternos). En los carnavales por ejemplo, y todas aquellas ocasiones extraordinarias de la vida del pueblo común, se revivía la conciencia de un “tiempo entre los tiempos”; es decir, una conciencia que sostiene que es sólo mediante la experiencia del no-orden y la subversión temporal de éste, esto es, mediante la experiencia de lo salvaje, de lo que está “fuera” del orden social, fuera de lo humano, como puede garantizarse este orden y experimentarse verdaderamente a lo humano, a la cultura. Como la bruja que vive entre dos mundos —el mundo cultural humano y lo animal, lo salvaje— y que se visualizaba siempre sentada sobre el muro que separaba a los dos mundos, la conciencia humana es solo posible gracias a lo

que no es; o sea lo humano, lo diferenciado pierde sus límites y se vuelve indiferenciado una vez que se traspasa al umbral de esta isla humana llamada cultura o civilización.

La cultura cristiana y su predominio al inicio de la modernidad suprimirá estos fenómenos y la subyugará. Por una parte y mediante la "diabolización" unilateral de esta conciencia, reprimirá a la mujer independiente como símbolo de la perversidad al servicio del mal y, por otra, no reconocerá ya todas aquellas prácticas asociadas al tiempo "entre los tiempos" como "fuera de la ley" o incastigables. Así, el "coito cada vez más deja de ser sabiduría y se transforma en peligro al accho" y las fiestas como los carnavales, instigados por grupos de gente común y el clero de jerarquía menor, se prohibían bajo castigos severos, pues en sus protagonistas ya no se veían hombres y mujeres fuera de la ley, personificando el lado oscuro y condicionante de la misma, sino a hombres y mujeres aliados al mal.

Así y cada vez más, junto a las prácticas se perdía la conciencia del "otro" lado de la cultura. En algunas ideologías del mundo moderno quedan reminiscencias de "esta otra parte de nosotros mismos", como en el marxismo y el psicoanálisis donde sin embargo tienen solo estatuto de "proyecciones ilusorias". Asociada a esto se encuentran aquellas concepciones que clasifican al pensamiento arcaico como un pensamiento instrumental de menor calidad que pretende "manipular" al mundo. En realidad, empero, esta conciencia arcaica solo pretendía hacer la experiencia de esto "otro". El tiempo del ensueño así no fue manipulación fallida o incompleta sino parte del ser (social) y de su ontología.

Es por lo mismo que aún aquellos etnólogos que hicieron y reportaron sus propias experiencias extraordinarias como por ejemplo de "vuelos" inducidos, no saben cómo interpretarlas.

Apoyándose en Wittgenstein, Duerr sostiene que el sentido o la interpretación de un fenómeno pertenece a un campo semántico. Si éste define a una visión del mundo de manera muy rígida, como sucede con muchos de los científicos y etnólogos actuales y su imagen de ciencia, entonces resulta que para éstos los límites de la civilización coinciden con los límites de la realidad y lo posible, todo lo demás se convierte en "proyección", "enfermedad del alma"; de manera que el *cómo es* la realidad es definido exclusivamente *al interior* de su propia cultura, de su propia ciencia y de las categorías exclusivas que ésta define. A su vez, sostiene Duerr, esto sólo refuerza la lucha defensiva de la filosofía moderna ante el fantasma de los demonios irracionales que ahora amenazan desde la profundidad, ya no de "lo otro" afuera, sino de otro al interior de la propia alma. A ello también está ligada la concepción etnocéntrica moderna, su visión instrumental del ambiente natural y su reclamo por exclusividad no contradictoria.

Los últimos capítulos de este texto están dedicados a la discusión y reflexión filosófica y antropológica del neorelativismo a la Feyerabend cuya tesis de incommensurabilidad Duerr rechaza, pues es justamente por esta vía, argumenta, como lo otro se "exotisa" en vez de ser reconocido como una de las preguntas y realidades posibles. A la vez Duerr rechaza la determinación absoluta y apriorística de los semánticos que creen podérselas arreglar sin contenidos empíricos. Al contrario de Wittgenstein, para Duerr nuestra visión del mundo no es "una construcción acabada que el semántico solo tiene que inspeccionar" (pág. 165). Por el contrario, ésta se encuentra en estado de flujo y así permite la posibilidad de intercomunicación que es negada tanto por el dogmático como por el relativista extremo.

Como se ve, basado en la discusión de análi-

sis de fenómenos "tradicionalmente" etnológicos, el autor no solo llega a un cuestionamiento de éstos sino a una crítica del autoentendimiento científico de la etnología y de la ciencia en gene-

ral. Su vasto conocimiento filosófico y antropológico permite llevar la interpretación y el dato hacia una crítica novedosa del sujeto y de la construcción de nuestra disciplina.