

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO RITUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA¹

FRANCISCO JAVIER CRUZ GONZÁLEZ

Resumen:

Este artículo examina –desde una perspectiva etnográfica– algunos elementos constitutivos del ritual presente en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) de secundaria. Lo que permite ubicar en un tiempo y espacio determinados las actividades que se realizan en este órgano, no sólo como contenedores físicos de la acción humana sino como dimensiones de espacialidad y temporalidad de prácticas socialmente significativas, las que hacen visibles y analizables ciertos engarces clave para entender la trama organizativa de una institución educativa. Con esta visión se intenta cuestionar la idea de homogeneización de las políticas oficiales sobre promoción del colectivismo, valorando el conocimiento de cada plantel en la medida en que ahí interactúan sujetos con experiencia profesional, portadores de culturas, tradiciones, rituales y creencias.

Abstract:

This article examines, from an ethnographic perspective, some basic elements of the ritual present at the meetings of a secondary school's Consejo Técnico Escolar (Scholastic Technical Council –CTE). It is thus possible to situate the activities carried out by the Council at a designated time and place, not only as physical containers of human action, but also as dimensions of the spatiality and temporality of socially significant practices. Such practices reveal and permit the analysis of certain key links in understanding the organizational system of an educational institution. This perspective questions the idea of the homogenization of official policies in promoting collectivism; value is attached to the knowledge of each school to the degree that individuals with professional experience –carriers of culture, tradition, ritual, and belief– interact within the institution.

Palabras clave: cultura, método etnográfico, trabajo en equipo, profesores, educación media, México.

Key words: culture, ethnographic method, teamwork, teachers, secondary education, Mexico.

Francisco Javier Cruz es alumno del doctorado en Educación en la línea Formación Docente y Prácticas Institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF. CE: javtecruz@prodigy.net.mx

Introducción

Este artículo tiene como propósito analizar el sentido y el significado de las expresiones de ritualidad que adoptan –en la vida cotidiana de una secundaria pública general– los maestros y el director a través de sus diversas representaciones, ideas y creencias en torno a las actividades regulares que realizan en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, espacio-tiempo² donde toman decisiones que influyen en la trama organizativa del plantel.

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

Para los propósitos de este trabajo, se entenderá por ritual “el mecanismo por medio del cual se estructuran en lo cotidiano, y con base en el uso organizado de tiempo y espacio, las identidades tanto individuales como sociales” (Aguado y Portal, 1992:88).³

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

Tal es el caso del CTE, órgano colegiado más importante de la escuela en términos de su colaboración en la toma de decisiones para la solución de los problemas trascendentes del plantel, presidido por el director e integrado por el personal docente y profesores de servicios educativos complementarios (SEP, 1985, 2005). Sus reuniones se caracterizan por ser una cultura de rutinas con algunas intervenciones obligatorias como: la lectura del acta anterior a cargo del secretario, la presentación de informes de evaluación por parte de las orientadoras o la participación de los directores.

Se puede afirmar que muchas de estas rutinas se han ritualizado, ya que se han transformado en una acción o conjunto de acciones que poseen un

valor simbólico en un medio cultural dado. Por ejemplo: se asume que tomar decisiones en forma colectiva representa algo bueno, en comparación con el trabajo realizado individualmente, a pesar de que las personas también pueden colaborar unas con otras para hacer algo negativo.

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

De ahí la importancia de indagar el sentido y el significado de las tareas cotidianas realizadas en el CTE desde un enfoque histórico-cultural e incorporarlas como símbolos que permitan interpretar el entramado de la cultura escolar. Desde mi perspectiva, las preguntas que guían este trabajo son: ¿cuál es el sentido que adoptan los tiempos y los espacios de ritualidad en las sesiones de CTE? y ¿qué normas, valores, principios, contenidos y expectativas se hacen presentes en el desarrollo de estas reuniones?

Lo que interesa es reconstruir el significado de las opiniones y los actos que expresan los sujetos en dichos encuentros, aproximarnos a la parte que no es visible, lo que no es patente a primera vista y que, sin embargo, da forma y contenido a la vida cotidiana escolar. Para ello, analizo algunas propiedades de los rituales según lo estudiado por Aguado y Portal, 1992; Mélich, 1988; Díaz, 1998; Maisonneuve, 2005, como son: protagonistas, comportamiento que asigna roles, estilo evocativo que recrea lo histórico, espacio escénico, estructura temporal, tiempo específico, dimensión colectiva, organización y eficacia simbólicas y periodo liminal por el que atraviesan sus participantes.

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

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

Parto del supuesto de que existe una cultura de la escuela secundaria (Sandoval, 2000) cimentada al paso del tiempo, que se expresa en sus rasgos fundamentales a través de usos, costumbres y tradiciones mantenidas hasta el presente, de la cual se apropian con distintos grados los sujetos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, es más adecuado hablar, en plural, de culturas escolares y, en nuestro caso, de culturas magisteriales que son manifestaciones en movimiento, abiertas, heterogéneas, conformadas históricamente, mismas que conviven con distintos saberes de los sujetos, generándose una dinámica donde se ponen en juego diversos significados e intereses.

Se trata de concepciones que, aunque no sean asumidas explícitamente, rigen el trabajo educativo, constituyen regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación, reproducidas a partir de la experiencia profesional y compartidas por los actores en el seno de las instituciones, mismas que se van acumulando como saberes válidos. En la vida cotidiana de la secundaria nos encontramos con prácticas que conservan en gran medida características de su contrato fundacional, que se expresan tanto en enunciados como en acciones y son el sedimento de tradiciones que tienen un peso importante en la organización y el funcionamiento de la escuela.

En síntesis, identificar las reuniones de maestros como espacios de ritualidad, ofrece un conocimiento que recrea un contexto de significación cultural específico, abre la posibilidad de comprender primero el funcionamiento cotidiano de la escuela y las condiciones en que viven sus actores, antes de intentar cambiarla. Es decir se privilegia el sentido sobre la gestión sin desconocer el peso de las herencias.

Orientación metodológica

Esta investigación está ubicada en la etnografía desarrollada desde la tradición antropológica, donde se le entiende más como un método que como una perspectiva de investigación que depende del objeto de estudio que se construye. Dicha estrategia metodológica:

[...] se concibe como un proceso de construcción que se realiza a partir de ciertas conceptualizaciones, que estarán presentes en todo momento, la teoría se utiliza para conceptualizar lo observado, en lugar de que lo observado sirva como comprobación de las teorías tapando los “datos empíricos”; se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías en el estudio de la realidad y la conceptualización de las prácticas sin negar su particularidad (Ornelas, 2005:22).

Lo importante en este tipo de aproximaciones no sólo se refiere al hecho de observar, sino de comprender e interpretar los significados de las acciones observadas en el contexto histórico en el que se desarrollan y, a la luz de determinadas teorías sobre lo social, captar lo que se dice en el discurso y fijar lo dicho en un texto escrito. No sólo “documentar lo no documentado”, sino contribuir a la comprensión de prácticas que conforman la cultura escolar desde una perspectiva en que podamos reconocer los significados que dichas prácticas tienen para los sujetos participantes (Rockwell, 1987).

El referente empírico está constituido por una escuela secundaria de nivel socioeconómico medio, turno vespertino, con sujetos de diferentes formaciones profesionales, experiencias laborales y antigüedades contrastantes, ubicada al norte de la Ciudad de México. El trabajo de campo se desarrolló con diversas observaciones dentro de la vida escolar, se procuró estar presente en aquellos acontecimientos calificados como “claves”, tomando como unidad de observación las reuniones de maestros que convocan casi a la totalidad del personal.

Este trabajo se realizó durante el periodo 2004-2006 y consistió básicamente en observar doce juntas de CTE, así como más de 40 entrevistas a diferentes actores del plantel a manera de pláticas informales, tomando como base las actividades que en ese momento realizaban o comentarios relacionados con lo sucedido en alguna reunión. La información obtenida se trabajó de acuerdo con la tradición etnográfica, donde el diario de campo fue el principal instrumento de registro, complementado con información documental, fotografías y grabaciones. Por lo que se refiere a las fuentes escritas se tuvo acceso a documentos elaborados por los miembros del plantel, así como material producido por instancias administrativas externas a la escuela pero del mismo nivel educativo.

Volver la mirada hacia el funcionamiento interno de la escuela

El presente trabajo tiene como contexto las propuestas de “reformas educativas” impulsadas en educación básica en nuestro país –en particular en el nivel secundaria– a partir de la década de los noventa, las que adjudican al ámbito institucional de la escuela un lugar destacado para propiciar el logro de una mayor calidad de la enseñanza.

Se pone en el centro el tema de la gestión como medio para destrabar la burocratización del sistema y se resalta la importancia de la escuela como organización, así como el papel de directores y maestros: los primeros para fortalecer su capacidad de liderazgo y los segundos para gestionar procesos de cambio orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Esta situación implica que desde las políticas se comienza a pensar en las formas de la vida escolar como componentes activos en la producción de la enseñanza. En México, después de la federalización de 1992, el asunto de la gestión escolar comenzó a recibir una mayor atención a través de diversos programas, actualmente hay un ánimo en la política educativa hacia la transformación de la escuela.

Se trata de un tema que forma parte de la agenda política y de la investigación educativa; en varios documentos normativos y de política educativa se alude a la participación social en educación a través de la creación de los consejos de participación social y la reactivación de los CTE. Lo anterior conlleva, entre otras acciones, a impulsar el trabajo colaborativo a través de las reuniones escolares de maestros. Al respecto, Julia (1995:132) nos previene afirmando que “es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar”. Aconseja superar la tendencia a basar los estudios en documentos normativos, convencidos de la existencia de una escuela todopoderosa, incapaces de distinguir entre propósitos intrínsecos a las propuestas educativas y los resultados de su puesta en práctica. Por esta razón, insiste en volver la mirada “al funcionamiento interno de la escuela” (Julia, 1995:133).

No obstante, en México, afirma Rockwell (2002:212), las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo y esto tiende a alejarnos de la cultura escolar. De ahí la importancia de encontrar formas de leer los documentos del pasado que tomen en cuenta el entrelazamiento entre la norma educativa y las prácticas culturales de la escuela.

Comprender la cultura de la escuela

Recientemente un buen número de innovaciones educativas apunta hacia el trabajo en equipo como elemento fundamental para una mejor educación; sin embargo, el intento de inducirlas en la escuela requiere de una muy cuidadosa proyección, ya que se trata de diseñar una identidad institucional distinta a la históricamente arraigada en las rutinas escolares.

Este discurso renovador en gran medida se ha dado al margen de los componentes históricos y culturales que configuraron a los respectivos sistemas educativos y recuerdan las diferencias a la hora de desarrollar políticas para llegar a las escuelas. Son orientaciones que al traducirse en propuestas y ponerse en marcha generalmente hacen abstracción de los contextos en que se materializan, olvidan la intencionalidad de los seres humanos, su biografía y sus tradiciones "... suelen no tomar en cuenta el hecho de que se trata de implantar una nueva dinámica, en un organismo que está funcionando... de manera distinta a lo que se desea proponer" (Ezpeleta; 2004:420).

Esta nueva gestión comúnmente pierde de vista la cultura escolar existente, lo que provoca situaciones de tensión entre lo que se desea implantar y lo ya establecido. De ahí la necesidad de ubicar a la cultura escolar como el corazón del cambio educativo, porque toda innovación, por su misma naturaleza ahistórica, tiende a ignorar la existencia de un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, que son los que permiten a los maestros entender esa mezcla de continuidades y cambios.

Pero no es simplemente "agregar el nivel cultural" dado que la cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro del plantel. Es decir, se trata como lo afirma Rockwell (2000:22) de "mirar la cotidianidad escolar como cultura acumulada y en creación". El objetivo es abordar la dimensión histórica de la compleja vida escolar actual.

La presencia de la historia (el caso del CTE)

A continuación refiero algunos momentos fundacionales de la educación secundaria en México que nos dicen algo sobre la situación actual de las reuniones de maestros, así como de la organización y funcionamiento de la escuela, mensajes del pasado como propios de los problemas que estamos viviendo actualmente.

A partir de 1925 y en particular durante la época de la educación socialista (1934-1940) tuvieron lugar una serie de acciones que contribuyeron a darle una identidad propia al nivel secundaria; desligándola de la educación superior, destinada a las minorías que accedían a la universidad y más bien orientada hacia una formación general para la vida y más directamente hacia el trabajo.

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

Con la introducción de la educación socialista, se dispuso que se crearan consejos escolares en cada plantel, cuyo funcionamiento pretendía atenuar la centralización de las atribuciones técnicas y administrativas gubernamentales, aceptando para ello la participación de maestros, alumnos y padres de familia (Meneses, 1991:144), pero sin desconocer la autoridad de directores e inspectores quienes eran nombrados directamente por la Secretaría de Educación Pública y una de sus funciones esenciales era la de servir de enlace entre la ideología, el deseo de las autoridades más altas y la ejecución que de ese pensamiento hicieran los maestros (Díaz, 1938).

La creación de estos espacios no era una idea novedosa, toda vez que, desde 1929, ya existían un Consejo Técnico en la Escuela Nacional de Maestros y un Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal. De igual forma, desde 1933 ya se hablaba de los colegios de maestros, los consejos consultivos y las agrupaciones de padres y maestros. Llama la atención que en cada uno de estos órganos quien convoca y preside las reuniones es el director de la escuela; la mayoría de las resoluciones están a consideración de una autoridad externa al plantel; las sesiones se celebran mensualmente y tienen una duración de una a dos horas; entre los asuntos tratados destacan los relacionados con la disciplina, la higiene y el aprovechamiento de los alumnos, así como la cooperación de los padres para mejorar las condiciones del inmueble y vigilar que sus hijos cumplan con los reglamentos. Se trata de rasgos particulares que se han constituido en elementos de identidad y tradición de la secundaria, que conservan peso hoy en día e influyen en su organización y gestión.

En 1937 la SEP crea como órgano de consulta el Consejo Consultivo de Enseñanza Secundaria, el que formula un nuevo reglamento para estas escuelas mismo que introduce la figura de consejo escolar en cada plantel, órgano que podría ser equiparable al actual CTE, el cual tenía como función conocer y resolver los problemas técnicos y administrativos del plantel. También se encargaba de organizar los comités especiales de trabajo (campañas alfabetizadoras, contra el alcoholismo, combate contra las supersticiones, cooperativas de consumo y producción, la escuela socialista).

Como se ve, de la simple lectura de la norma parecía que todo estaba previsto y que dirigir una escuela era sólo verificar que la normatividad se cumpliera, se creía que era posible mejorar la educación con nuevas regulaciones, independientemente de los contextos: los directores y los maestros serían buenos si recibían las instrucciones correctas. Algo así sucede ahora con la nueva propuesta de normatividad que hace la SEP en torno al gobierno y funcionamiento de las escuelas secundarias (2005) suponer que con la implantación de un nuevo plan de estudios se formarán automáticamente colectivos docentes, eludiendo los problemas de fondo que tiene el nivel.

Como podemos observar, la organización interna de la escuela, no es una preocupación nueva, aunque en los últimos años se ha incrementado exponencialmente a través del tema de la gestión escolar. No obstante, a mitad de los noventa hay síntomas de que dicha labor conjunta no está incidiendo –como se esperaba– suficientemente en el aprendizaje de los alumnos y, por el contrario, se han producido efectos opuestos a los buscados.

Es el caso de secundaria que a más de diez años de la implantación del Plan y Programas de Estudio 1993, se hace cada vez más evidente que los contextos institucionales muestran pocas posibilidades de articulación con la racionalidad pedagógica del modelo. Dicho plan propuso nuevos contenidos y enfoques, pero no se establecieron las condiciones normativas, de formación técnica y laborales necesarias para hacerlos factibles. No obstante, en 2006 se repite la hipótesis de que el currículo funciona como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar, olvidando que se trata más bien de un proceso lento que requiere la participación de los sujetos que lo van a desarrollar, así como la conjunción de múltiples voluntades. Si bien el Programa Nacional de Educación 2001-2006, reconoce las condiciones poco propicias para el trabajo colegiado en las secundarias, las diferentes instancias operativas de la administración central no lo consideran explícitamente como un obstáculo. Y lo que ocurre es que se inten-

sifica el trabajo docente, se ejerce presión sobre los maestros para que opten por el trabajo en equipo, desarrollen prácticas colegiadas simuladas, aportando recursos personales que la estructura organizativa de la escuela no provee e, incluso, resiste.

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

Elementos constitutivos del ritual en el CTE

En los apartados siguientes me referiré a las dimensiones presentes en cualquier accionar –elementos constitutivos de todo rito sin los cuales resultaría imposible funcionar: espacio escénico, actores y estructura temporal– captados a partir de los hallazgos encontrados en varias reuniones de CTE, consideradas cada una como escenas etnográficas pero interpretadas como si se tratara de un solo fenómeno.

El espacio escénico

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

En esta secundaria se ha hecho costumbre ocupar la biblioteca para todo tipo de reuniones escolares, aun las organizadas por la supervisión de zona. Lo que ha provocado comentarios como: “... esta es una biblioteca no una sala de juntas, hay quien sólo la visita el día de consejo, el problema es que el maestro no se interesa por lo que tenemos y entonces, ¿cómo le vamos a decir al muchacho? vete a leer un libro, si no sé lo que hay aquí” (E47- 21).⁴

Para el desarrollo de las reuniones el mobiliario se acomoda formando una U donde el lado abierto es ocupado por los encargados de coordinar la sesión, alrededor se encuentran los librereros que dan un ambiente “académico” a la sala, pero también provoca distracción de los asistentes ya

que, en ocasiones, para combatir el aburrimiento hay quien toma un libro y se entretiene hojeándolo. En el centro está una computadora conectada al proyector electrónico, situación que contribuye a que los informes sean presentados a través de diapositivas que terminan siendo una saturación de cuadros y gráficas que hacen que el más esquemático concentrado se presente como una versión tecnológicamente muy trabajada.

La distribución de los actores tiende a ser casi siempre la misma, aunque explícitamente no hay lugares establecidos, es muy raro que alguien encuentre ocupado “su lugar”. Los maestros se sitúan según la materia que imparten, la función que desempeñan, por afinidad de género o lazos de amistad, por ejemplo: el director y el subdirector siempre estuvieron uno al lado del otro y junto a ellos, por lo regular, la coordinadora académica y el personal de servicios de asistencia educativa y de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cercanos a éstos, los maestros que mantienen cierta proximidad con las propuestas de los directivos, y no así los profesores que se caracterizan por tener una postura crítica y/o de oposición ante tales iniciativas.

Estos grupos tienden a separarse tanto entre sí como a su interior, lo cual obedece fundamentalmente al perfil profesional y condiciones laborales, ambas heterogéneas que los ubica en diferentes actividades y desde donde construyen imágenes diferenciadas sobre los problemas de la escuela, lo que repercute en la organización del trabajo y el aislamiento del personal.

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

Llama la atención el caso de una maestra que aún habiendo lugar en otra parte, siempre optó por sentarse de espaldas al que hablaba, como una forma de manifestar su rechazo y distraerse realizando otro tipo de actividades. Por ello, en más de una ocasión el director, sin referirse a ella directamente, expresó: “... no hay atención a lo que se está diciendo, hay faltas de respeto, estamos exponiendo y algunos están escribiendo o platicando con el compañero de enfrente, nos parecemos a los alumnos, discúlpenme pero es la verdad...” (R2-23).

La participación de los actores rituales

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

a) El director, símbolo de autoridad pero necesitado de apoyo

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

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

Esta autoridad autocrática no sólo obedece al estilo o modo de ser del directivo el cual puede ejercer o no su poder de manera autoritaria, sino a la distribución de poder en la relación director-profesores, tomando en cuenta la normatividad vigente. El director es quien debe velar por el buen funcionamiento de la escuela, sobre todo por la ejecución de las disposiciones normativas, además de ejercer la autoridad y el control de la organización. Es quien define, en forma implícita o explícita, las reglas de funcionamiento al interior del consejo, qué debe hacerse y cómo, qué es lo importante y quiénes participan y cuándo, etcétera.

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

externas de la administración central como a las expectativas internas de los profesores con quienes mantiene un contacto diario e importante.

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

Tradicionalmente desde la administración del sistema educativo, independientemente de que lleguen a la escuela propuestas de innovación y cambio sobre las funciones directivas, la autoridad inmediata sigue viendo al director como el administrador de la escuela y a la SEP como el gran sujeto planificador. Por esto, una de las preocupaciones más evidentes en las intervenciones del director es la imagen que la escuela debe proyectar al exterior, pero no hacia los padres de familia o la comunidad escolar, sino ante las autoridades administrativas del nivel, por el lugar en que es clasificado el plantel según los resultados de las evaluaciones externas.

b) Evitar conflictos y el rol del director

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

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

El director es un filtro de problemas para que no pasen hacia arriba... si tiene diez solamente debes pasar uno, resuelve nueve, eso es ser buen director. Con el ins-

pector es igual, tengo quince escuelas, son problemas que tengo la obligación de resolver, a lo mejor se me van dos a la Dirección Operativa. Porque arriba lo miden a uno en función de los problemas que envía, he aprendido que uno está en estos puestos para resolver problemas, pero si los dejo pasar me dirán: ¿para qué estás? contigo y sin ti es lo mismo (E1-6).

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

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

c) La colaboración entre maestros y la dificultad del trabajo en equipo

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

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

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

Si bien, por acuerdo tomado en reunión de consejo, cada academia próxima a exponer tiene la posibilidad de reunirse para planear las actividades que realizarán, el poco tiempo dedicado a estos encuentros, la no coincidencia de horarios entre profesores de una misma especialidad, la manera improvisada en que la desarrollan o la falta de confianza o enemistad entre ellos, hace difícil el intercambio para una planeación en equipo.

d) El poder de las orientadoras y la rutina de los informes de evaluación

En una organización, individuos con poca autoridad pueden tener una considerable influencia, porque tienen acceso a información o participan en tareas clave. Tal es el caso de las orientadoras quienes, a través del servicio de asistencia educativa, se les han atribuido varias responsabilidades entre las que destaca la elaboración de informes de evaluación, mismos que dan a conocer bimestralmente en las reuniones de CTE. Así lo expresa una de ellas: "... somos el apoyo fuerte de la dirección, porque manejamos la información de todos los alumnos en lo que se refiere a calificaciones, problemas de conducta, matrícula; además somos la vía de comunicación con los padres de familia" (E44-4).

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

El informe de evaluación representa la parte más tradicional en la reunión de consejo, es el núcleo duro, a pesar de que por normatividad es sólo una de sus funciones. Se compone básicamente de cuadros que concentran las calificaciones, donde se destacan los porcentajes de aprobación y reprobación –los promedios por materia, grupo, grado y escuela– así como la existencia de alumnos, bajas y altas registradas en el periodo. Es presentado

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

El reporte de calificaciones es enviado a la inspección para que, a su vez, lo mande a las oficinas administrativas de secundaria donde se concentran los resultados de todas las escuelas, lo que permite identificar aquellos planteles con los promedios más bajos y que son seleccionados para incorporarse a un programa de “Intervención Pedagógica”. En los hechos, esta iniciativa se traduce en un señalamiento negativo por parte de la autoridad al utilizar los bajos resultados educativos como criterio de selección para hacer participar a la escuela, situación no asumida por los maestros, además de ser poco proactiva para alentar su buen desempeño. Más bien se ha convertido en favorecedor de prácticas de simulación de mejor rendimiento académico en un corto plazo, cumpliendo formalmente con las actividades sin que nada ocurra realmente al interior de la escuela.

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

Desinterés de los padres de familia por el bajo rendimiento escolar y mala conducta de sus hijos; no entrega de guías de estudio para exámenes; ausentismo y apatía de alumnos a las clases; poco interés de los padres de familia por vigilar que sus hijos cumplan con las tareas escolares; malos hábitos de estudio, etc.

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

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

e) Los alumnos y los padres, actores presentes pero ausentes

En este ritual también entran en escena los alumnos y los padres de familia, pero no como protagonistas, sino como figuras constantemente referidas en las discusiones según los imaginarios culturales de los maestros “la responsabilidad por la que me paga la SEP es cuidar y ayudar a los muchachos, se debe pensar primero en ellos y después en nosotros” sin embargo estos personajes raras veces son convocados a participar en las reuniones de CTE. A pesar de que el interés declarado en el discurso oficial gira en torno al análisis y discusión de temas relacionados con los alumnos, además de que la norma considera como miembros de este órgano al presidente de la Sociedad de Alumnos, así como al presidente de la Asociación de Padres de Familia. En los hechos estas reuniones se parecen más a lo que Bardisa (1977) afirma: “El claustro de profesores es la guardia pretoriana; sus reticencias ante la presencia de los padres es evidente”. Así lo expresan afirmaciones asentadas en el libro de actas de consejo de la escuela de estudio:

Maestra: ... en lo referente a la propuesta de la participación de padres de familia en el consejo técnico la respuesta es un **rotundo no**, la negativa es unánime y se pide se tenga cuidado de la participación de ellos en las juntas.

Maestro: Recalca que no deben intervenir los padres de familia y en el caso de desearlo, sugiere invitarlos a torneos deportivos o actividades intrascendentes (Acta núm. 7).

No obstante, los padres representan una valiosa ayuda en el aprovechamiento escolar de sus hijos, se considera desde el punto de vista de la escuela que una de sus obligaciones es estar al pendiente de sus calificaciones y conducta (Sandoval, 2000). Al grado de que en la secundaria observada se ha llegado a exigir a los padres de alumnos con varias materias

reprobadas o con problemas de aprendizaje que acudan a clases con sus hijos, o se ha optado dar un punto en la materia de menor promedio a los alumnos que mamá o papá asisten al taller de “Escuela para padres”.

El caso de Aurora, alumna de tercer grado de USAER con un promedio final de calificaciones de 9.2, es un ejemplo de cómo el rendimiento del estudiante se ha tomado como si fuera un problema de sus progenitores. La mamá de esta estudiante dice una maestra:

[...] no trabajaba y venía a tomar clases con su hija casi diario, estaba dedicada a ella completamente y le ayudaba mucho con las tareas (E13-5).

[Otro profesor comenta] que si a Aurora se le hubiera aplicado un examen de quinto grado de primaria muy probablemente no lo hubiera pasado y sin embargo aquí salió en el cuadro de honor (E56-6).

La estructura temporal

Por estructura temporal me refiero a la sucesión de etapas y secuencias (fases del tiempo ritual en cuanto tal) presentes en el desarrollo de las reuniones. El tiempo, al igual que el espacio escolar, está compuesto de eventos significativos que van determinando situaciones que se repiten –explícita o implícitamente– y que funcionan como organizadores de la vida cotidiana al interior de este órgano. De acuerdo con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, es posible afirmar que estas juntas se estructuran casi siempre de la misma manera y se desarrollan independientemente de que no existe normatividad que estipule la secuencia que debe seguir una sesión de CTE, se trata de procedimientos tradicionales donde los maestros son los encargados de esa transmisión. A continuación me referiré a la ritualización de los siguientes momentos:

a) Presentación del orden del día

El orden del día se da a conocer a los asistentes en el momento de la reunión, su elaboración es responsabilidad de la academia en turno, pero siempre con el visto bueno del director. Se trata de agendas con varios temas a desarrollar, lo que obliga a que el abordaje sea rápido o que dejen de atenderse algunos puntos, a pesar de que recientemente se destina una jornada laboral completa, sin alumnos en la escuela. Esta situación de muchos temas al mismo tiempo, opuesta al propósito que se persigue, causa incomodidad en los maestros y llega a convertirse en expresiones como la siguiente:

Simple y llanamente por cuestiones administrativas, definitivamente, hay que justificar tiempos. Las juntas se hacen muy tediosas, se cansa a la gente y cuando ya llega un tiempo determinado lo que dices es que ya quiero irme, cinco o seis horas en las que estamos discutiendo cosas intrascendentes y cuando llega el tiempo para tratar la problemática de los chavos o del aprendizaje pues dices saben qué, ya no tengo tiempo o ya estoy muy cansada decidan lo que ustedes quieran y ahí queda eso por un lado y por el otro... (E13-7).

Sin embargo, da la impresión que los maestros llevan mucha prisa por terminar su exposición, hay muestras de agrado si la exposición es sintética y de molestia cuando sucede lo contrario, sin tomar en cuenta el contenido de la misma y es común que surjan comentarios como los siguientes:

[...] voy a presentar los ejercicios de los alumnos de manera muy sintética porque todavía faltan varios compañeros por participar y ya es muy tarde.

[...] pensaba pasarles el programa que estuvimos trabajando, pero como ya no tenemos tiempo sólo se los voy a comentar... (R1/6,8).

b) Lectura del acta anterior, documento simbólico del ritual

Un acontecimiento con el que inician casi todas las reuniones es con la lectura del acta anterior; el secretario lee en voz alta, independientemente de que falten por llegar varios maestros, pero nunca quien la preside, es una forma de indicar que la junta ha comenzado. En general, durante este acto se observan actitudes de desatención, coincide con el momento de llegada, el intercambio de saludos, las conversaciones en voz baja, el movimiento de sillas, el acomodo de objetos personales; así como la circulación del orden del día o documentos que hace llegar la subdirección.

Al término de la lectura el secretario pregunta: ¿algún comentario? pero por lo regular nadie expresa idea alguna u objeción, a excepción del director quien, en alguna ocasión, no estuvo de acuerdo en que se asentara el caso de una cooperación para pagar los pasajes del contralor, dado que en su opinión es un documento que sólo debe recuperar asuntos de carácter técnico pedagógico. A pesar de que en estos encuentros también se discuten aspectos administrativos, laborales o sociales todos ellos actuantes en la vida de la escuela. Por este motivo las actas, independientemente de quien las redacte, son poco descriptivas y tienden a destacar más las pro-

puestas y acuerdos, además de datos cuantitativos de los informes. No se recupera el diálogo que se da entre los actores, pero sí las intervenciones de los directivos, pareciera que se busca dejar constancia de los consensos y no de las divergencias, bajo una imagen de no conflictividad e identidad de intereses.

La estructura del acta obedece a un formato tradicional, más que funcionar como algo con sentido práctico que apoye el seguimiento de las tareas escolares, se ha convertido en una respuesta administrativa para demostrar que se tiene una planeación. Así lo expresa el secretario: “en las actas queda constancia de los asuntos que se han tratado y cuando la autoridad mayor lo requiere puede revisar que efectivamente estamos trabajando...” (E24-5). El acta, con sus respectivas firmas, se convierte en un documento simbólico, al usarse como instrumento para legitimar decisiones comunes. En palabras del director señala: “cuando un maestro cae en un error o está violentando algún acuerdo tomado en consejo, se le pide que lea el libro de actas y que rectifique su comportamiento porque es un acuerdo colectivo...” (E2-2).

c) La lectura de reflexión

Una práctica frecuente en estas reuniones es el uso de la “lectura de reflexión” como una manera de introducir los asuntos a desarrollar en el orden del día. Se trata de un texto corto que narra una experiencia, una enseñanza o da un consejo; se entrega, la mayoría de las veces, en una hoja con un recuadro decorado o acompañado de imágenes. La lectura se realiza en forma colectiva y en voz alta, al terminar se pide a los asistentes su opinión, a diferencia de otras ocasiones, los maestros se muestran participativos, probablemente porque identifican situaciones cotidianas que animan la conversación o porque son bienvenidos cualquier tipo de comentario que en ese momento motive lo escuchado. Es un espacio de expresión libre que llega a ocupar una cantidad de tiempo considerable al grado que el director constantemente dice: “yo quisiera que regresáramos a la lectura”; “no quisiera que nos desviáramos”; “vamos a continuar con los informes”, etcétera.

Según mi información, este tipo de ejercicios son comunes en el medio magisterial a nivel de educación básica, aparecen en las reuniones organizadas tanto de la coordinación sectorial, como las direcciones operativas e inspecciones de zona. Van pasando de mano en mano por recomen-

dación de un compañero, algún director, en un curso, a través de libros o audios de autoayuda, revistas e incluso por internet. Conviene señalar que este tipo de prácticas no siempre logran animar la participación de los actores, a veces producen el efecto contrario y poco ayudan a construir juicios argumentativos. Entre otras razones por ser material ya conocido, sugerir soluciones fáciles a problemas de fondo, el contenido no corresponde al contexto de la escuela o está desligado de los objetivos de la sesión.

Sin embargo, tengo la impresión de que los maestros sienten la necesidad de hablar de aquellos asuntos que realmente les interesan y el ejercicio sólo es el pretexto para comentar acontecimientos que viven dentro de la escuela o como mecanismo de defensa para aligerar la pesadez de la junta, insinuar críticas a la autoridad aparentando ingenuidad a través de actitudes de humor o “doble sentido”. Aunque también reconocen que es más fácil “que te digan lee esta hojita, contiene una vivencia a lo mejor te identificas, a leer un buen libro... honestamente no somos de mucha lectura” (E29-10).

d) El receso y la comida, el mejor momento para el intercambio

En la escuela de estudio existe un acuerdo no escrito: los maestros que exponen en la junta ofrecen en el receso algún alimento a los asistentes, quienes, de algún modo, devuelven la atención recibida en la sesión que les corresponde. El director comenta que les ha insistido en que no gasten en platillos caros, con un cafecito y galletas es suficiente “... pero ellos quieren y a veces hasta entran en competencia si los de historia dieron tacos, los siguientes dicen: ahora vamos a dar tortas” (E2-21).

A lo largo del tiempo se han establecido ciertas pautas, ya no se trata de un simple refrigerio sino de una comida formal que, en ocasiones, es acompañada con música, elegida por los anfitriones. Da la impresión de que el grupo expositor “arriesga” su prestigio y aun la aceptación del informe presentado, según resulte o no del agrado de los comensales la degustación de lo ofrecido. Es decir, si la comida se juzga buena y suficiente es más fácil que reciban felicitaciones, en caso contrario, llegué a escuchar críticas o, por lo menos, hay indiferencia. Esta relación cordial e incluso cálida entre el personal obedece, entre otras motivaciones, a que siendo del turno vespertino varios compañeros vienen de cumplir labores en otra escuela y no han tenido oportunidad de comer, hay quien

aun fuera de su horario espera este momento y al terminar ya no se reincorpora a la reunión.

Además, los maestros comentan que por la duración de las juntas (de cinco a seis horas) y al no poder ausentarse durante su horario de trabajo, es necesario un momento de esparcimiento para despejar la mente, estableciendo pláticas más laxas referidas a temáticas personales, ponerse al día entre colegas sobre los últimos acontecimientos del medio magisterial o de la escuela, sacar a relucir asuntos no considerados en la orden del día pero de mayor interés. Así lo expresa uno de nuestros informantes:

Aquí nos enteramos por ejemplo de la situación particular de un alumno, el que un compañero tiene a su papá muy enfermo, la maestra que está pidiendo apoyo para la organización de una ceremonia o una visita que va a realizar, a veces necesitamos de un apoyo... yo con la maestra de matemáticas estoy viendo polígonos y conozco una estrategia para formarlos con tiritas... (E29-5).

En conclusión, este momento tiene un valor notable por sí mismo, no como un descanso nada más, sino que es apreciado y deseado por los asistentes para relajar tensiones surgidas de roces durante las discusiones, romper hasta cierto punto el anonimato y atreverse a expresar puntos de vista que difícilmente se harían en público. Constituye toda una suerte de recreaciones que contribuyen al refuerzo del vínculo social entre los miembros de la escuela, motivando sentimientos positivos como la estima o la amistad.

Reflexiones finales

A la luz de lo planteado en este análisis, a manera de cierre y al mismo tiempo de apertura a nuevos cuestionamientos, presento tres consideraciones: La primera es una idea que aparece en el resumen de este artículo y se refiere a la homogeneización con que se implantan diversos programas federales que promueven el trabajo colaborativo docente, negando la dimensión cultural de la escuela como área de reinterpretación y resistencia que busca su propia identidad, con sujetos poseedores de un conocimiento local y con capacidad de resolver sus problemas particulares. De ahí, la exhortación para regresar a los saberes fundamentales de la institución a través de sus tradiciones, formas, estilos y códigos, significados que

se han construido a lo largo de su historia y que pueden corresponder o no a lo requerido para un trabajo colectivo durante el cambio o la innovación educativa, pero que constituye un horizonte sustentado simbólicamente entre los actores del hecho educativo.

La segunda señala la importancia de actualizar la necesidad social de los rituales escolares en lo contemporáneo, ya que es propio de ellos regenerarse y adecuarse, se presentan en el tiempo hablando de lo mismo pero de manera diferente. Tal es el caso de la idea de larga duración de que la secundaria debe responder a los intereses y necesidades de los adolescentes, o los asuntos de disciplina y aprovechamiento escolar, problemas frecuentemente abordados en la reuniones de maestros y que se han convertido en temas identitarios que se regeneran y adecuan de acuerdo con las expectativas del momento histórico.

El poder del ritual encuentra en la evocación del pasado su actualización y sentido, en el caso del CTE como lo afirma López (2005:324) es un espacio que aparece como el lugar donde el pasado se hace presente y mueve los hilos para tratar de construir un trabajo colaborativo estableciendo prácticas en torno a costumbres, hábitos, tradiciones y mitos que permiten o no desarrollar una cultura académica en un nivel educativo que se caracteriza por una alta densidad de problemas y un déficit de respuestas.

La tercera expresa un punto de vista sobre la eficacia simbólica de la junta de CTE, en particular su núcleo ritual o “núcleo duro”, momento de ritualización más intenso e invariable de todo el proceso de reunión. Me refiero al informe de aprovechamiento escolar que presenta los resultados de la acción educativa a través de las calificaciones de los alumnos.

Este tipo de racionalidad cuantitativa se ha ido imponiendo en la escuela al grado que se entiende la eficacia no como una construcción social, fruto de opiniones docentes sobre su práctica, sino como datos cuantitativos estandarizados que permiten comparar las competencias de los alumnos por medio de categorías estadísticas. Lo que desde luego es útil, pero debería incitar a interrogarnos sobre los límites de estos informes de evaluación, sobre todo las consecuencias prácticas que se pueden extraer, especialmente en el plano pedagógico. Como lo expresa Laval (2004) “Ninguna acción educativa puede darse únicamente con competencias, técnicas y métodos, si estos últimos no se refieren a una dimensión fundadora de la institución que se sustenta simbólicamente”.

Notas

¹ Este texto constituye uno de los productos del proyecto *Narraciones míticas y rituales en la escuela*, coordinado por Gloria Ornelas Tavarez y apoyado por CONACyT.

² Al hablar de espacio-tiempo, me estoy refiriendo no sólo al aspecto físico de la acción humana, sino que describe en un mismo momento al contenedor y los contenidos de las prácticas sociales y lo que significan culturalmente (Aguado y Portal, 1992).

³ El ritual representa un espacio y un tiempo determinado, prefijado socialmente, en donde se

producen y reproducen símbolos cultural y socialmente significativos... es considerado como un proceso a través del cual los grupos sociales se apropian de la experiencia colectiva al poner en juego símbolos culturalmente aceptados (Aguado y Portal, 1992:84).

⁴ Esta clave fue asignada según el archivo de campo del proyecto de investigación. El primer dígito acompañado por la letra E (entrevista) o R (registro) corresponde al número con que se identifican en el archivo y el segundo indica la página donde se localiza el fragmento seleccionado.

Referencias bibliográficas

- Aguado, J. C. y Portal, M. A. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, México: UAM-Iztapalapa.
- Bardisa, T. (1997). "Micropolítica en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 15 (septiembre-diciembre). Biblioteca Digital de la OEI.
- Díaz, L. (1938). "Autogobierno escolar. Consejos de escuela y de zona en la escuela socialista", *Revista Educación 2001* (México), núm. 133, pp. 56-59.
- Díaz, R. (1998). *Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual*, Barcelona: Antropos/UAM-Iztapalapa.
- Ezpeleta, J. (1997). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*, México: DIE-UNAM.
- Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), núm. 21, (secc. tem. Gestión de la Educación Básica), pp. 403- 424.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus y González (coords.). *Historia de las universidades modernas en hispanoamérica*, México: UNAM-CESU, pp. 131-153.
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona: Paidós.
- López, Y. (2005). *La Universidad Pedagógica Nacional. Una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble*, tesis de doctorado, México: UPN.
- Maisonneuve, J. (2005). *Las conductas rituales*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI Editores.
- Mélich, J-C. (1988). *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós.
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México: CEE.
- Ornelas, G. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, México: Porrúa/UPN/Cámara de Diputados.

- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México: DIE CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interacoes* (Brasil: Universidad de San Marcos), vol. 5, núm 9, pp. 11-25.
- Rockwell, E. (2002). "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar" en Galván, Escalante y Civera (coords) *Historia de la educación: retos teóricos y metodológicos*, Toluca: El Colegio Mexiquense/ICEEM, pp. 209-234.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: UPN/Plaza y Valdés.
- SEP (1938). *Memoria de la SEP septiembre de 1937-agosto de 1938*, tomo I, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (1985). *Bases instructivas para la organización del Consejo Técnico Escolar*. México: DGES.
- SEP (2005). *Propuesta: orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas*, México: SEB.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*, México: Siglo XXI Editores.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid: Taurus.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 16 de enero de 2007

Dictaminado: 18 de marzo de 2007

Segunda versión: 7 de abril de 2007

Aceptado: 25 de mayo de 2007