

ENTRE LAS “BUENAS INTENCIONES” Y LOS “ACUERDOS FUNCIONALES”

*El tema de la violencia en la formación inicial
de profesores de secundaria en México*

ALFREDO FURLAN

Resumen:

A través de una investigación de carácter exploratorio hemos indagado en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y en algunas secundarias del Distrito Federal si los cambios propuestos por el Plan de Estudios 1999 –que incluye la materia Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo (ASIR), primer espacio curricular donde los estudiantes normalistas abordan problemáticas sobre indisciplina y/o violencia– se están llevando a cabo por los actores del sistema escolar. Presentamos avances sobre algunos aspectos de esta investigación: situación actual de la ENSM y de la educación secundaria en general, así como el papel de la materia ASIR y de las actividades de observación y práctica docente en la formación de profesores para enfrentar problemas de indisciplina, violencia o “situaciones de riesgo”.

Abstract:

Research of an exploratory nature was used to determine if the Escuela Normal Superior de México (ENSM) and some secondary schools in the Federal District have implemented the changes proposed in the 1999 Plan of Studies –which includes a subject on providing educational attention to teenagers in situations of risk (ASIR). The course introduces normal school students to problems of indiscipline and/or violence. We present the results of some aspects of the research: the current situation of ENSM and of secondary education in general, the role of ASIR, and observation and practice in training teachers to deal with problems of indiscipline, violence and “situations of risk”.

Palabras clave: formación de profesores, educación media, currículo, problemas de comportamiento, violencia escolar, México.

Key words: teacher training, secondary education, curriculum, behavior problems, violence at school, Mexico.

Alfredo Furlan es profesor titular, adscrito al Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, de la División de Investigación y Posgrado, Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la UNAM. AV. De los Barrios s/n, Tlalnepantla, CP 54090, Estado de México. CE: furlan@servidor.unam.mx

A Laura Furlan, profesora de secundaria. Me está demostrando que dicha labor puede resultar todavía una tarea grata y que realizar una buena práctica sigue siendo posible.

Presentación del tema

En el texto “Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de México” (Furlan y Trujillo, 2003) distinguimos tres tipos de programas destinados a la prevención de la violencia en la escuela:

- 1) Programas que atienden el problema desde aspectos propiamente educativos. Se refieren a cambios curriculares que la Secretaría de Educación Pública ha hecho en los planes y programas de formación inicial para profesores, en los de educación primaria y secundaria, así como los materiales de apoyo didáctico para profesores en servicio, que atienden el problema de la violencia escolar en alguno de sus aspectos. También se incluyen medidas normativas que tienen como fin regular el funcionamiento y organización de las escuelas.
- 2) Programas que atienden problemas de inseguridad en las escuelas. Éstos se centran en incrementar los sistemas de alerta y vigilancia, aunque se complementen con medidas de otra índole, por ejemplo, capacitación específica a los profesores para detectar posibles crisis, o para mediar en conflictos entre estudiantes.
- 3) Programas del sector salud que comprenden la atención a problemas de adicciones en los estudiantes, y que incluyen las acciones típicas de la educación para la salud, más sistemas de vigilancia epidemiológica reforzada.

Entre las medidas correspondientes al primer grupo que se tomaron recientemente en México, se encuentra la inclusión de la problemática de la indisciplina y de la violencia en el currículum de la licenciatura en Educación secundaria:

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, ha puesto en marcha un nuevo Plan de Estudios para la licenciatura en Educación secundaria, que se aplica desde 1999 [LES99] en todas las escuelas normales públicas y privadas que preparan profesores para educa-

ción secundaria en las especialidades de Español, Matemáticas, Física, Biología, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera y Telesecundaria (SEP, 2001b:5).

El LES99 ofrece a los estudiantes en el “Campo de formación común” la materia Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo (ASIR) ubicada en el quinto semestre. Es el primer espacio curricular destinado exclusivamente a estudiar un conjunto de problemas emparentados con la indisciplina y la violencia en los planes de estudio que ofertan la formación inicial. Complementa la inclusión de ASIR, la presencia de esta problemática en varias asignaturas teóricas y prácticas distribuidas en casi todos los años de la carrera. En los programas anteriores estos temas se mencionaban tangencialmente sin que se les dedicaran unidades didácticas específicas. Según testimonios colectados en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), a veces se abordaban por iniciativa de algunos profesores.

Esta importante novedad en la formación inicial de los profesores de la escuela secundaria es el motivo por el cual nuestro equipo de investigación¹ está llevando a cabo un estudio titulado “La formación de profesores frente a los problemas de indisciplina y violencia. Formación inicial”, escenarios prácticos, actualización que consiste, fundamentalmente, en un “seguimiento” del proceso de operación del nuevo currículum dentro de la ENSM y en las secundarias en donde los estudiantes realizan sus observaciones y prácticas. Este artículo presenta avances correspondientes a algunos de los aspectos que se están abordando en el estudio mencionado.

La reorientación fundamental del nuevo plan de estudios es el nuevo papel que se les da a las actividades de observación y práctica docente, que abarcan los ocho semestres de la carrera. El plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria precedente, el LES1983, consideraba actividades de observación y práctica desde el sexto semestre. La “línea de formación pedagógica” incluía cinco “laboratorios de docencia”. El primero de ellos se cursaba en el sexto semestre, durante el cual los estudiantes realizaban observaciones en un salón de clases de la secundaria; en el séptimo se desarrollaban dos “Laboratorios de docencia”, que comprendían un periodo de seis semanas de práctica, y en octavo semestre otros dos de ocho semanas. En el plan 1999, en cambio, se incluye la incursión de los estudiantes normalistas a las escuelas como observadores desde el primer y segundo semestres con las materias Escuela y contexto social y Observa-

ción del proceso escolar, respectivamente, para lo cual realizan de cuatro a seis visitas, a una secundaria. En tercero y cuarto semestres (Observación y práctica docente I y II), los futuros profesores combinan las actividades de observación con las de práctica de enseñanza en la asignatura de su especialidad; cuentan con dos jornadas de estancia en la escuela secundaria con duración de una semana cada una, trabajando con un grupo de primer grado. En quinto y sexto semestres (Observación y práctica docente III y IV) se disponen de tres jornadas en la secundaria, con duración de una semana cada una. Se recomienda que trabajen una semana en cada grado de secundaria. En séptimo y octavo semestres se cursa “Trabajo docente I y II” y “Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II”; en el primero, se alternan períodos de práctica intensiva (durante toda la jornada escolar) en la secundaria, con períodos de dos semanas de análisis sobre la misma en la ENSM y de preparación para la siguiente jornada. El segundo curso, tiene como propósito apoyar a los estudiantes en el diseño de su “plan de clase” y analizar su aplicación en el aula de secundaria (SEP, 1999:67-76).

De acuerdo con los documentos del LES99, la línea de observación y práctica opera como columna vertebral de todo el proceso de formación. La centralidad que adquiere esta línea potencia el valor formativo de las experiencias que los estudiantes de la licenciatura realizan en sus estancias en las secundarias. No sólo dedican más tiempo a estar presentes en las escuelas, sino que el nuevo currículum provee los conceptos e instrumentos que posibiliten un acercamiento comprensivo a lo que acontece en dichos escenarios.

En el documento “Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias” (SEP, 2001b:10) se precisa lo que se espera que ocurra durante las estancias de los estudiantes en las mismas:

¿Por qué la escuela secundaria es un espacio de formación para los futuros profesores? El ejercicio de la docencia demanda, además de un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza, que los estudiantes desarrollen un conjunto de habilidades y actitudes que sólo adquirirán en la medida en que conozcan las características reales de la vida escolar, establezcan relación directa con los adolescentes al realizar actividades de enseñanza y enfrenten los desafíos que esta tarea implica. Saber interpretar los sucesos en el salón de clases para tomar decisiones adecuadas e inmediatas que permitan organizar el trabajo, resolver situaciones

imprevistas y saber comunicarse con los alumnos, son destrezas que se propician a través de las actividades de estudio que se revisan en los programas de observación y práctica docente (por ejemplo ¿qué hacer cuando los muchachos se distraen en la clase?, ¿cómo atraer su interés?).

En el mismo documento (SEP, 2001b:5) se señala que ambas instituciones comparten la tarea de la formación de los futuros maestros:

Para alcanzar los propósitos formativos y contribuir al logro de los rasgos del perfil de egreso que establece el Plan de Estudios, es indispensable la participación conjunta de los profesores de la escuela normal y de los profesores y autoridades de las escuelas secundarias donde los estudiantes normalistas realizan las actividades de observación y práctica.

Es particularmente durante los dos últimos semestres cuando cobra relevancia la figura del maestro de secundaria del grupo en que se practica, pues a éste se le asigna la función de tutor del estudiante normalista y su tarea: “será orientar las actividades del estudiante en el aula, compartir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar a los estudiantes aspectos que deben ser reforzados o modificados para mejorar la calidad de su trabajo” (SEP, 1999:75). Se espera que la alianza entre la escuela normal y la secundaria sea tan fecunda, que se podría considerar que constituye la principal “apuesta formativa” del LES99.

Sin embargo, llama la atención que en el mismo documento, las normas propuestas para coordinar las prácticas entre los profesores de la ENSM, los directivos y docentes de las secundarias no incluyen ninguna mención sobre los problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Tal vez sea producto de la vigencia de una costumbre, según la cual durante las prácticas competen a los estudiantes normalistas las acciones instruccionales, pero no los aspectos que puedan estar vinculados con alteraciones de la disciplina, debido a que existe el acuerdo de que los profesores de cada clase mantengan el control sobre cualquier episodio que amerite algún tipo de punición. La razón de esta costumbre es que la escuela considera un riesgo excesivo el abrir la delicada cuestión del control de la disciplina a las iniciativas que puedan tomar los inexpertos practicantes, quienes pueden afectar la estabilidad de las normas y criterios con los que cada escuela se conduce.

La mayoría de las materias del LES99 abren problemáticas correspondientes a sus contenidos y exhortan a los estudiantes a que las indaguen durante su estancia en las escuelas secundarias, aprovechando su presencia como observadores y practicantes. Es el caso también de la materia ASIR; en la introducción de su programa señala que

[...] el curso promueve la observación y el diálogo con los adolescentes de distinto sexo y edad en el ambiente escolar y fuera de él, como un medio de contrastar la información de los textos con hechos reales. Las visitas programadas en el curso de Observación y práctica docente III constituyen una valiosa oportunidad para que se observe en distintas circunstancias el desenvolvimiento y la forma en que los adolescentes enfrentan situaciones diversas (SEP, 2001c:14).

La “buena intención” de hacer de la práctica en las escuelas secundarias el ámbito privilegiado para la formación de los futuros docentes se aplica parcialmente a los contenidos de la materia ASIR. Lo estipulado por el programa es congruente con el acuerdo de no intervención en los aspectos disciplinarios: sólo pide considerar sus temas durante las observaciones. Si se detectan casos graves entre los estudiantes, se discuten con el profesor que imparte ASIR durante las clases en la ENSM; allí se pensarán estrategias cuya viabilidad será cuestionada por el grupo y, si es necesario, se decidirá canalizarlos a instancias externas a la escuela. Para conocer cuáles son los recursos de la zona, se visitarán los que estén disponibles; la práctica de la intervención es simulada. El tema tampoco se discute con los profesores observados. Esta extrema prudencia es comprensible, pero llama la atención que esta radical veda no se explice claramente en ninguno de los documentos recientes. Se trata de un límite serio que contribuye a generar o a fortalecer un conjunto de actitudes que habría que evaluar concientudamente y discutir.

Como ocurre siempre que se diseñan políticas educativas o proyectos de innovación, lo que se pretende en los documentos escritos sufre numerosas transformaciones cuando se va construyendo el estado práctico.² Y el “hiato” entre proyecto y acción se profundiza cuando el primero es elaborado por comisiones “secretas” designadas discrecionalmente por las autoridades, que trabajan a puertas cerradas y contra reloj, sin consultar a los académicos que luego deberán llevarlo a la práctica. Éste ha sido el *modus*

operandi de la Secretaría de Educación Pública en todas las innovaciones que ha impulsado, incluido el LES99.

En este trabajo presentaremos “semblanzas” de la marcha de los cambios que impulsa el LES99 partiendo del material colectado en diálogos y entrevistas con diversos actores. Las instituciones involucradas están viviendo circunstancias particularmente difíciles; atraviesan un estado profundo de crisis. Apuntaremos, a continuación, algunos rasgos de las mismas, a los efectos de ayudar a comprender lo que sucede en el proceso formativo de los futuros profesores.

Situación actual de las normales y de las escuelas secundarias

A) Las escuelas normales, según varios investigadores, son el “eslabón más débil” del sistema educativo mexicano. Padecen desde hace bastante tiempo un deterioro general de su sistema de trabajo. Un testimonio de la existencia de la crisis propia de este ámbito institucional, lo encontramos en el documento “El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis” que la Dirección General de Normatividad elaboró en el año 2003.³ Refiriéndose a los cambios curriculares que están operando en el sistema de normales, el documento afirma:

[...] en opinión de directivos y maestros se han presentado obstáculos en su implementación tales como: poca disposición de los directivos para que las escuelas se involucren en un verdadero proceso de cambio y mejoramiento institucional; falta de tiempo para desarrollar las actividades programadas; tendencia hacia la simulación; escasos márgenes de participación real para los profesores; estructura organizativa que no favorece la coordinación de esfuerzos; apatía e indiferencia de los profesores para participar activamente, debido al desconocimiento que tienen de [los] programas o al temor de ser injustamente evaluados; manejo político de la situación para fiscalizar y sancionar el desempeño docente y directivo; entre otros (SEP, 2003b:21).

El mismo documento define a las escuelas normales como instituciones “con una compleja micropolítica interna [...] permanentemente están en juego diversos intereses académicos, laborales, profesionales y personales, así como la disputa por el liderazgo y el poder, cuando, en muchos casos, no existen las condiciones institucionales para dirimir las diferencias y lograr acuer-

dos.” Y agrega: “La escuela normal es una institución excesivamente jerárquica y débilmente articulada [...] con baja autoexigencia académica [...] endogámica y con poca apertura a las innovaciones” (SEP, 2003b:29-31).

B) “La escuela secundaria está en crisis” es una declaración que puede escucharse en la mayoría de los países del mundo. México no es la excepción. En este nivel del sistema educativo la desorientación caracteriza a la actividad pedagógica afectando el funcionamiento total de la institución.

La escuela primaria, luego de haber sufrido durante varios años duros ataques e invalidaciones, ha conquistado que la declaren imprescindible. La importancia de la convivencia con los pares y la guía de los adultos profesores hoy parece haber readquirido para los expertos y los gobiernos educativos el valor central que tuvo durante mucho tiempo, al menos respecto de este nivel escolar. La escuela primaria cumple un conjunto de funciones claras en la instrucción y en su contribución a la socialización. La edad de sus alumnos permite a los maestros conservar su autoridad cultural y pedagógica. Un profesor a cargo de cada año escolar posibilita un trabajo pedagógico más coherente y más adaptable a las etapas por las que van pasando los niños y el grupo.

En la escuela secundaria se modifica de golpe la organización del trabajo pedagógico: nueve o más profesores imparten otras tantas materias, y un conjunto de nuevas normas afectan, sensiblemente, la relación que guardan los estudiantes con la escuela. Los procesos de transformación bio-psicosociales que viven los alumnos en ese nivel, por otra parte, concentran sus motivaciones exclusivamente en temas que les permitan entender sus propios procesos vitales, manifestando un bajo interés por el resto de la oferta curricular. Quienes estudian esta etapa del desarrollo destacan la necesidad que tienen los adolescentes de confrontar a los adultos que asuman cualquier forma de autoridad que intente regular los tiempos, los espacios y sus deseos. Este conflicto no es el único factor que explica la crisis. En las últimas décadas se han ido sumando otros factores vinculados con diversos procesos de transformación que involucran a la sociedad en su conjunto.⁴

Estos procesos, si bien afectan al sistema escolar desde el kínder hasta el posgrado universitario, producen su impacto más fuerte y erosivo en la escuela secundaria. Mientras que los otros niveles cumplen funciones más claramente definidas, la secundaria no logra perfilar una identidad en la cual se sienta cómoda, ni sus propuestas (vehiculizadas a través de cambios curriculares) han logrado atrapar a sus actores y garantizar que su

encuentro sea productivo. No es casual que la Secretaría de Educación Pública de México, esté impulsando un nuevo cambio curricular que se avizora, según los documentos preliminares, más radical que los anteriores en la búsqueda de construir un sentido compartido para su actividad pedagógica.

En el “Documento curricular. Borrador 1” –elaborado por la Secretaría de Educación Pública– se habla del impacto de los cambios efectuados en 1993:

Al igual que las reformas que la precedieron, ésta tampoco pudo romper con la lógica de darles a los alumnos *un poco de todo*. El resultado es un mapa curricular sobrecargado que intenta conciliar elementos de cultura general, con conocimientos especializados y aspectos prácticos. A pesar de la modificación de las metas, de contenidos explícitos y los indiscutibles avances, el desafío de que estos cambios operen efectivamente en las aulas, sigue vigente [...]

En efecto, existe la percepción de que a los alumnos de la secundaria poco les importa adquirir los conocimientos que les ofrece la escuela y que, para sobrevivir, sus esfuerzos están fundamentalmente dirigidos a pasar los exámenes y obtener su certificado (SEP, 2003a:14).

En el mismo documento se señalan los siguientes rasgos representativos de lo que acontece en las escuelas secundarias:

La escuela no funciona como una unidad educativa en la que directivos y maestros comparten la visión y las metas.

Prevalecen prácticas de enseñanza rutinarias y predecibles.

El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo.

La relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos.

Además, la actual organización académica no contribuye al intercambio de experiencias entre el personal docente y directivo. En la práctica, los espacios para el trabajo colegiado son escasos; no suelen analizarse los problemas de aprendizaje, ni establecerse los acuerdos necesarios para prevenirlos o solucionarlos de manera conjunta. Las reuniones de academia se realizan por especialidad; a las de evaluación, suelen asistir sólo los maestros de tiempo completo. En ambas, los asuntos que generalmente se abordan son de orden adminis-

trativo o relacionados con la disciplina y el mantenimiento o conservación del edificio escolar.

A esta situación se suma la movilidad y ausentismo de los profesores y el hecho de que las medidas normativas que regulan el funcionamiento de los planteles de educación secundaria no se cumplan o se apliquen de manera diferenciada.

Ante la carencia de espacios para el diálogo colegiado, el personal docente y directivo tiene poca posibilidad de establecer criterios comunes para valorar la disciplina, el cumplimiento de tareas y la relación con los estudiantes. En contraparte, se han implementado medidas burocráticas para controlar la disciplina, los retardos y las faltas de los estudiantes; el “reporte” suele constituir la única fuente de información para decidir la suspensión temporal o definitiva del estudiante. En este ambiente de “control y disciplina” los alumnos difícilmente encuentran en la escuela un espacio que favorezca su potencial creativo y que reconozca las dificultades intrínsecas a la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

La función que desempeñan los directores y subdirectores de las escuelas secundarias generalmente se centra en resolver cuestiones administrativas, en gestiones para el mantenimiento y mejora del edificio escolar y, coyunturalmente, en asuntos político-sindicales (SEP, 2003a:15-17).

Como se puede apreciar, a los ojos de las autoridades educativas, tanto las normales como las secundarias están sumidas en circunstancias muy difíciles. En ambas se observa la falta de trabajo colegiado, de proyectos comunes y de metas generales asumidas por todo el plantel. En ambas se aprecia la ausencia de líderes académicos que graviten sobre la actividad del conjunto, tarea que no cumplen los directivos, a pesar de que sería de su incumbencia según las normas vigentes.

La apuesta formativa básica del LES99 implica la corresponsabilidad entre ambas instituciones. Sin embargo, la situación actual de la secundaria y de las normales nos alerta acerca de las grandes dificultades que están viviendo. En estas circunstancias, dejamos abiertas las siguientes preguntas: ¿en qué medida es conveniente asignarle a las prácticas en condiciones reales un papel determinante en la formación de los futuros profesores? ¿Qué se puede esperar de la colaboración de dos instituciones en crisis para hacer frente a un tema tan complejo y delicado como es el de la formación de los futuros profesores?

Profesores, estudiantes y prácticas en la ENSM

Realizamos entrevistas con los profesores que imparten la materia ASIR y las correspondientes a la línea de observación y práctica docente, así como a alumnos de la primera y segunda generaciones que cursaron la materia y que desarrollaron actividades de observación y práctica en diversas secundarias de la ciudad de México. A los profesores se les preguntó sobre las características del programa, su relación con el plan de estudios, el impacto que produce en los alumnos, si hay seguimiento de las prácticas simultáneas y posteriores, si existe coordinación entre los profesores que imparten la materia, si se aprovechan las experiencias que los alumnos tienen en sus prácticas para la discusión en clase, etcétera. Con los alumnos se siguió una guía similar, aunque las preguntas enfatizaron algunos aspectos, en particular la relación de la materia con lo que ellos realizan en sus prácticas.

Presentaremos muy sucintamente, descripciones que hacen algunos profesores de la forma en que se está trabajando en la ENSM.

El procedimiento de diseño “semiclandestino” de los planes, sumado a las prácticas de gobierno que durante décadas construyeron una incomunicación notable entre los cuerpos directivos y técnicos por un lado, y entre los directivos y docentes de las escuelas por otro, opaca desde el punto de partida las “buenas intenciones” de los diseñadores. Un profesor nos dijo: “de manera aislada, de manera semi-clandestina se construyeron los contenidos curriculares de estos espacios. Acá no tuvimos confrontaciones con las gentes que los construyeron” (EPN12). Otra profesora señaló: “Y bueno, algo contradictorio es que nosotros exigimos que se nos explicara este nuevo diseño curricular que nos impusieron y nunca nos lo explicaron” (EPN2).

Esta exclusión provoca un malestar crónico en los profesores, dado que siempre se reitera la fórmula de decidir desde arriba sin consultarlos. A diferencia de otros países –como en Francia– en los que prevalece un fuerte centralismo en la toma de decisiones, pero donde los cuerpos académicos toman posiciones activas ya sea de apoyo o rechazo a las propuestas oficiales a partir de un proceso de reflexión y deliberación, en México es raro que se hagan públicas las opiniones del profesorado relativas a las innovaciones que deciden las autoridades. En general, esas opiniones son adversas y expresan una absoluta desconfianza sobre la idoneidad de los órganos de gobierno del sistema educativo. La respuesta auténtica, lamen-

tablemente, no aparece en forma de una deliberación pública, sino en los corrillos que suceden cotidianamente en las escuelas; pero se aprecia sobre todo en la flagrante indiferencia frente a las propuestas y en la no transformación de las prácticas preexistentes.

La simulación es la conducta predilecta frente a cualquier innovación que se trate de impulsar. El actuar “como si”, en realidad es más que una “resistencia” a las innovaciones. Desde hace algún tiempo parece ser el modo predominante de funcionamiento de las instituciones educativas. Una alumna de la ENSM, refiriéndose a la secundaria en la que realiza sus prácticas, dijo: “En esa escuela en la que yo estoy, los maestros hacen como que trabajan y, como dicen, la SEP hace como que les paga...” (EAN16). Un profesor, refiriéndose a las visitas de los supervisores a la ENSM, dijo: “¿Sí?, ah bueno, como que simulan un poco. El trabajo con la Dirección General de Escuelas Normales y Actualización del Magisterio es poco serio... van a supervisar una escuela normal y no conocen los programas” (EPN18). Se podría citar una extensa gama de comentarios al respecto.

La falta de coordinación y de planificación resta potencial formativo a cualquier área de un currículum de formación de maestros. En el caso de los espacios curriculares asignados para abordar un problema tan grave y complejo como el de la violencia y la indisciplina, la ausencia de un trabajo sistemático, tanto de planeación como de coordinación y particularmente de evaluación al interior de la ENSM, parecería dejar librado al azar los resultados que se obtienen. Pero no es el azar el que decide el destino de la formación. Presentamos algunos testimonios de profesores normalistas que imparten la materia ASIR:

Es un trabajo muy insular, cada quien da lo que cree que debe de dar y a su manera, no toma en cuenta a nadie más (EPN4).

La coordinadora de la especialidad cita a reuniones y de 39 que tenemos que venir, sólo asistimos cuatro o cinco y no pasa nada (EPN15).

Debemos de reunirnos por lo menos una vez al mes para comentar la dinámica del grupo, los casos específicos, ponernos de acuerdo en el trabajo y sobre todo gran parte de ese trabajo tiene que girar alrededor de la materia de Prácticas, pero pocas veces se hace. Tengo cuatro años trabajando este modelo, el Plan 99, y puedo decir que dos veces he podido estar con los maestros del grupo (EPN20).

En la ENSM cada maestro interpreta e imparte el programa de la materia ASIR de acuerdo con su formación y trayectoria. A pesar de que la mayoría pertenece al área de psicología, los profesores reportaron que no hay coordinación entre ellos; como tampoco pareciera haberla con los que trabajan las otras líneas curriculares:

En general no hay esa coordinación. Se llega a dar de manera aislada, cuando los profesores llevan alguna amistad, empiezan por comentarios de cómo están desarrollando sus cursos en el mismo grupo y llegan a coordinarse algunas acciones. O algún maestro que es responsable del curso de Observación y práctica llega a preguntar; el año pasado así lo hizo un maestro. Preguntó cómo se podría aprovechar para avanzar en otros cursos la visita de los estudiantes a las escuelas secundarias. Ahí se dio alguna coordinación, pero esto es muy aislado y muy esporádico; es lamentable. Ahorita ni siquiera tenemos Coordinación en psicología. La persona que estaba de coordinadora pasó a ser jefa de Control escolar y no pasa nada, no nos coordinamos. Cada quien trabaja individualmente y si esto pasa en la misma Coordinación, pues más con las demás áreas. Hay una política de las autoridades para el nuevo plan de estudios de fomentar el trabajo colegiado, pero creo que no se ha impulsado adecuadamente, no creo en la sinceridad de las autoridades y los documentos se adornan con estas pretensiones y en la práctica no pasan de algunos tallercitos y cursos que no trascienden (EPN3).

Sin embargo, la falta de coordinación produce un aparente estado de anomia que oculta la existencia de fuertes “acuerdos funcionales”. En lo que se refiere a la formación para prevenir y confrontar a los estudiantes en situaciones de riesgo así como a los episodios de indisciplina o violencia, encontramos una poderosa coincidencia entre lo que prácticamente todos recomiendan y lo que es posible realizar en las escuelas en las que se desarrollan las prácticas. La falta de una doctrina explícita sobre esta problemática en la ENSM, así como las consecuentes disparidades de opiniones, talantes y posibilidades de actuación a las que aluden los docentes entrevistados, no tiene por resultado el imperio del azar. Es la fuerza de la costumbre y de los hábitos y procedimientos utilizados en la escuela secundaria lo que da la pauta al modelo que los futuros maestros reproducirán en la gran mayoría de los casos. Esto sucede a pesar de los esfuerzos que realizan algunos profesores que tratan de encauzar a los estudiantes normalistas

hacia actitudes y hábitos reflexivos que contribuyan a sembrar semillas de pensamiento crítico.

Agentes y prácticas en la escuela secundaria

¿Cuáles son las prácticas habituales de los docentes de las escuelas secundarias frente a los estudiantes en situaciones de riesgo y, en general, frente a los comportamientos que perturban su labor?

Debido a nuestro interés por la temática de ASIR, nos centraremos particularmente en la práctica de la canalización de los alumnos que perturban el trabajo del maestro y/o de otros actores en el ámbito de la escuela, hacia los miembros de los servicios educativos complementarios o de asistencia educativa. Se trata del procedimiento más utilizado por los profesores de las secundarias y, al mismo tiempo, es el más recomendado por los profesores que imparten la materia ASIR y por los de la Línea de Observación y práctica.

Según testimonian los orientadores educativos que trabajan en las escuelas secundarias que visitamos –la mayoría reciben estudiantes normalistas en jornadas de observación y práctica– los profesores no asumen plenamente las responsabilidades que les corresponde frente a comportamientos disruptivos. Con gran premura canalizan a cuanto alumno altere mínimamente el orden de la clase o su definición de lo correcto. Esto genera un malestar entre los miembros de los Servicios Educativos Complementarios (SEC).

Los reportes se usan mucho porque los profesores nos lo piden. Llevan al chamaco a cada rato a Orientación ya que porque no trajo algún material, porque estaba platicando, y si nosotros no levantamos el reporte, o si no mandamos traer a la mamá, entonces los profesores dicen que no trabajamos (EOE4).

Yo no sé para qué crearon la Orientación, yo no le veo sentido, y les voy a decir por qué: cuando el maestro tiene responsabilidad con su grupo, cuando está comprometido con su profesión, desde ahí comienza a realizar estrategias para tratar de solucionar la problemática del grupo [...] aquí recurrir a la orientación es muy fácil, a nosotros ya nada más nos falta la macana, nosotros somos los policías. Los maestros los traen y me dicen: “no me entiende”, “no me cumple”, “no me escucha”, “no me obedece” [...] son problemas ajenos al departamento, “tú eres el maestro, a mí dime si el muchacho no aprende, si no cumple con sus funciones como estudiante” (EOE2).⁵

Los orientadores se quejan por el hecho de que la función sustantiva de los servicios educativos complementarios, de los cuales forman parte, está obstruida porque los profesores exigen que el personal dé solución a problemáticas que no son de su competencia:

Nosotros no deberíamos de estar aquí, deberíamos de estar allá, en los grupos, trabajando, planeando, haciendo, para evitar precisamente todo esto. La función del departamento no es la que debería de ser, ¿por qué?, pues porque no se está dejando. [...] y eso es constante, no nada más en esta escuela, es en todas (EOE1).

¿Cuánto tiempo hemos estado aquí y cuántos han entrado? Usted nada más dígame a qué hora voy a poder tener un programa, cuando me están trayendo alumnos cada rato a reportar, a qué hora voy a meter un programa preventivo, si desde las siete de la mañana a las dos de la tarde los alumnos no dejan de circular en esta área (EOE8).

Durante las entrevistas con los orientadores de una de las secundarias técnicas que visitamos, nos percatamos de la constante presencia de alumnos en la oficina de SEC. A medida que iban llegando, informaban la causa: patear los útiles y hacer bromas pesadas a un compañero que no participa de un grupo de amigos, no poner atención en clase, pintarse los brazos con las tintas del taller de dibujo, no estar atentos en la ceremonia cívica, no poner atención al maestro, etcétera. Al preguntarle al orientador si en la escuela se había definido algún tipo de criterio respecto de las conductas punibles y de los modos de hacerlo, la respuesta fue que en los últimos años no se había abordado el tema en alguna reunión general de los profesores, por lo que el único referente escrito oficial existente es un antiguo reglamento de disciplina, pero que nadie lo usa.

No es fácil trabajar con los alumnos que nos mandan los profesores por haber cometido alguna falta. Aunque amenaces al alumno con que lo vas a reportar, suspender o incluso expulsar, hacen como si no les importara y a la otra semana vuelven a lo mismo. Aunque les impongas tareas fijas como recoger basura diario o no salir al refrigerio, les vale. Y pues verdaderamente uno se cansa, tanto los maestros como los padres de familia. En fin, lo que hacemos ante un problema es hablar primero con el alumno, pero si éste vuelve a incurrir en su mala conducta entonces se les llama a los padres o simplemente se le suspende si así lo merece (EOE6).⁶

El citatorio y el reporte van perdiendo su eficacia punitiva, preventiva o correctiva porque el tipo de sanciones que se aplican no guardan relación con la índole de la falta cometida. Levantar la basura o no salir al descanso, son situaciones que los estudiantes bien pueden hacer sin que ello suponga que han comprendido el porqué de la sanción, y que cumplan con el castigo para salir al paso, “regresando a lo mismo la próxima semana”.

El alumno, entonces, sabe que mientras no tenga un determinado número de reportes en su expediente, no corre peligro de ser suspendido. Aprenden a especular, administrando su límite de reportes, de un modo similar al que lo hacían los estudiantes argentinos estudiados por Mariano Narodowski (1993), en la investigación expuesta en su libro *Especulación y castigo en la escuela media*.

Por otra parte, a partir de testimonios recogidos informalmente en conversaciones con algunos profesores que laboran en las mismas escuelas, podemos asegurar que ellos, en general, también se sienten molestos con la “falta de trabajo” de los orientadores educativos o de la inocuidad de sus intervenciones cuando canalizan sus alumnos a los SEC. El sentimiento de enojo y la atribución de responsabilidades (o mejor, de las irresponsabilidades) es evidentemente recíproco:

Los maestros dicen que nosotros no hacemos nada. Y efectivamente: ¡no hacemos nada! En las reuniones colegiadas nos dicen: “maestro, es que no hacen nada”. “¡No, no hacemos nada!, no hacemos, porque ustedes no nos dejan hacer” (EOE5).

En las juntas colegiadas que tenemos se les da la sugerencia a los maestros, se les dan los tips, se les dice, o ya, se les exige: “no lo hagas, porque pues hay reportes que no tienen razón” [...] El maestro es el que tuvo contacto con él, nosotros no lo estamos viendo cómo trabaja, cómo es su conducta dentro del salón. Nosotros nos quedamos nada más con lo que nos reportan (EOE7).

La última frase del orientador entrevistado da cuenta de la carencia de trabajo conjunto, concertado, evaluado, revisado, asumido por las partes con el mismo criterio. Las reuniones de trabajo que se llevan a cabo en la escuela secundaria parecen estar reguladas por el malestar que provocan las mutuas acusaciones.

Percepción de los estudiantes de la ENSM

Presentaremos algunos testimonios que nos permitirán apreciar el modo como los estudiantes interpretan las experiencias que viven tanto en la ENSM como en las jornadas de trabajo en las escuelas secundarias, relativas al comportamiento que deben asumir en la práctica.

[...] estamos muy limitados de ayudar a las personas; sólo tenemos que cumplir con nuestro objetivo, que es enseñar (EAN13).

A nosotros, como practicantes, no se nos ha permitido relacionarnos con ese tipo de escenarios (de indisciplina y violencia). Haz de cuenta que nos encasillan en el aula e incluso el mismo profesor nos llega a encasillar en su forma de trabajar, pero no tenemos contacto ni con Orientación, ni con Trabajo social (EAN8).

Dicen que es meterse en muchas broncas... llegas a dar tu clase y mientras que en tu clase estén bien, ya hasta ahí. Ya meterme en los asuntos de cada uno, pues no. Todo lo que pase en la escuela que esté fuera de nuestra materia, lo canalizamos a Orientación. ¿Qué pienso de eso? Que está mal. Que está mal porque en orientación no les dan absolutamente nada (EAN19).

Se mencionan los problemas pero no se les da solución. Preguntamos, ¿qué podemos hacer con este tipo de alumnos? y los maestros responden que “canalizarlo a Orientación” (EAN10).

Los maestros nada más nos dicen “sabes qué, canalízalo a Orientación. No es tu problema, es problema del alumno, así es que canalízalo a Orientación”. Y en Orientación se encargan de desorientarlo, o al menos yo no he conocido ninguna orientadora que en verdad haga su trabajo: orientar. Más bien desorienta (EAN3).

Tanto el diseño del LES99 como el ejercicio de las prácticas docentes refuerzan y legitiman el sistema de canalización de los alumnos problemáticos. En la ENSM la asignatura es impartida en su mayoría por psicólogos, lo que da como resultado –como algunos alumnos sostuvieron– una visión parcial sobre los riesgos a los que están expuestos los estudiantes y del papel de las características psicológicas especiales de los alumnos “en riesgo”. Todo esto, refuerza la idea de que es el psicólogo el profesional preparado para atender esos casos:

[...] sólo tuvimos el punto de vista psicológico, pero faltaría ver por ejemplo un doctor, qué opinaría de determinados problemas; o un sociólogo, por ejemplo; o

sea, los temas se trabajaron de acuerdo con la visión de la maestra, y la mayoría de los maestros que dan esa materia son psicólogos (EAN6).

En el programa de la materia ASIR, sorprendentemente no se alude a la canalización interna hacia los servicios educativos complementarios. En realidad, la insistencia en la canalización interna proviene de los profesores de la ENSM y de lo que observan en las escuelas. En cambio, el programa sugiere explícitamente la canalización de casos extremos a instancias externas a la escuela. Refuerza, de este modo, la visión de que “la atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo” es prácticamente imposible por parte del personal de las secundarias. Su atención compete a especialistas en materia de salud y seguridad y a organizaciones diseñadas con tal fin.

Abriendo líneas de discusión

Es evidente que el proceso que va desde la concepción y el diseño del LES99, que pasa por su operación en las escuelas normales e incluye las estancias de los estudiantes en las secundarias, y que está configurando la realidad de este intento de innovación, es sumamente complejo. Son innumerables las líneas de discusión e investigación que podrían abrirse para evaluarlo, comprenderlo e irlo mejorando. El alcance que debe tener el presente texto nos obliga a revisar algunos pocos filones interesantes. Proponemos los siguientes:

1) Las autoridades educativas tienen conciencia del estado de crisis en que están sumidas tanto las escuelas normales como las secundarias. Lo prueba el hecho de que hayamos recurrido a citas de documentos emanados de dichas autoridades para describir y precisar la gravedad de las actuales circunstancias que viven ambas instituciones. Esta conciencia tendría que provocar una profunda revisión de los modos de pensar y llevar a cabo las nuevas políticas. Sin embargo, se diseñó una propuesta curricular que busca modificar el perfil de los futuros profesores reiterando las mismas deficiencias ya comprobadas en anteriores intentos de modificación del currículum. El diseño a puerta cerrada e inconsulto del LES99 bloquea toda posibilidad de que se constituya en un instrumento útil para generar procesos de innovación o impulsar un mayor compromiso de los docentes que lo pondrán en práctica.

El currículum es, desde el punto de vista técnico, uno de los principales instrumentos pedagógicos para producir transformaciones en las prácticas institucionales, siempre y cuando se logre establecer un consenso y un apoyo franco a sus postulados. El currículo resulta eficaz cuando los actores directos lo asumen como propio. Con la reiteración de su *modus operandi*, las mismas autoridades tiran por la borda cualquier posibilidad de mejoramiento en torno al cambio curricular. Mientras las autoridades no modifiquen radicalmente su concepción y sus estilos de gobierno, es improbable que puedan impulsar cualquier modificación positiva en las prácticas de los demás agentes del sistema escolar.

2) Proponemos la siguiente reflexión en torno a una de las ideas centrales del LES99: las competencias que los alumnos deberán poseer para trabajar como profesores de la escuela secundaria después que egresen, serán pertinentes y útiles sólo en la medida en que sean aprendidas en ambientes reales. De acuerdo con el perfil del docente que preside al LES99, lo sustancial que se tiene que aprender corresponde a lo que podríamos denominar aspectos instrumentales del comportamiento docente. Al situar el comportamiento didáctico fundamentalmente en el plano de una racionalidad instrumental, la actitud frente a lo real es “tomarlo como viene” mostrando capacidad para adaptarse a las demandas que esa realidad genere (es totalmente ajeno a la racionalidad instrumental el propósito de “criticar la realidad”). Al menos esto es lo que se desprende de varios documentos, incluido el plan de estudios.

Cuando se habla de prácticas de enseñanza, lo que importa son las competencias de conducción didáctica, sin que se considere imprescindible una comprensión de las dimensiones que intervienen en dicha situación. De algún modo, se trata de una mirada simplificadora disfrazada de realismo. La propia estructura del currículum dificulta el desarrollo de miradas integradoras y críticas. La organización de la enseñanza por materias, en general unidisciplinarias, fragmenta las perspectivas e, involuntariamente, desalienta al trabajo en equipos multidisciplinarios. El plan de estudios no prevé espacios de integración. Pero el principal dispositivo que mantiene la fractura entre las visiones críticas y las justificaciones de la actividad docente es la separación tajante entre el momento de la observación y el momento de las prácticas en la línea que constituye la columna vertebral del planteamiento formativo.

Solamente en el primer semestre, bajo el nombre de “Escuela y contexto social”, se solicita a los alumnos que “observen” las características del entorno y el modo en que funciona la escuela como totalidad. El sentido de este encargo lo establece la frase:

[...] es importante subrayar que el propósito del curso es que conozcan la complejidad de la escuela secundaria, que identifiquen los retos que enfrentan maestros y alumnos y las acciones que realizan para superarlos, y no que califiquen en forma apresurada y con escaso fundamento lo que ocurre en las instituciones escolares (SEP, 1999:69).

Es evidente que en el primer semestre de la carrera, los estudiantes recién llegados de las escuelas de bachillerato cuentan con una plataforma conceptual mínima, no apta para “conocer la complejidad”. Encomendar y limitar al primer semestre la invitación a conocer el contexto y la institución, no sólo es una mala decisión curricular, sino que se suma sutilmente a las incitaciones al “no te metas”, “no estás preparado” para semejante empresa, que suenan con fuerza en otros sectores del currículo.

En los semestres posteriores, la observación se centra cada vez más estrechamente sobre el grupo de alumnos con los cuales el futuro maestro deberá realizar sus prácticas. Se orienta la observación hacia las conductas individuales y los estilos interactivos que perfilan los rasgos específicos de cada grupo. Los rasgos y problemas institucionales detectados durante la observación del primer semestre, que con todas sus limitaciones al menos pueden ofrecer datos de interés, no son retomados en los siguientes semestres. De este modo, la actividad docente parece no requerir de un diagnóstico más allá del aula. Los conflictos institucionales no trascienden al aula según esta insólita visión. Por ello nos atrevemos a decir que el propósito de que “conozcan la complejidad de la escuela secundaria” es otra de las “buenas intenciones” que el propio diseño curricular neutraliza.

3) En sus jornadas de observación y práctica en la escuela secundaria los estudiantes de la ENSM se acostumbraron a diferenciar la instrucción, que es competencia del practicante, de la gestión de las conductas disruptivas que, en función del acuerdo establecido entre las autoridades de la escuela secundaria y la ENSM, le incumbe sólo al personal del establecimiento. Esta separación provoca una mutilación del trabajo docente real. Se mer-

ma, de este modo, el aspecto probablemente más difícil de aprender durante la formación inicial, que es reconocer y asumir productivamente las virtudes y limitaciones personales que hacen de cada practicante y futuro docente un caso singular. Cada persona es percibida por los otros en función de las capacidades que despliega en sus actuaciones. La veda estipulada interfiere la posibilidad que tiene el practicante de hacerse cargo de las reacciones que va generando con su actuación en los estudiantes con quienes practica y de gestionar sus consecuencias. Si su desempeño provoca la imagen de falta de autoridad, es imprescindible que cuanto antes medite sus limitaciones y comience a ensayar formas didácticas alternativas.

Todo esto puede ser más grave de lo que parece a la luz de las razones pragmáticas que justifican dicha veda. El mensaje puede ser interpretado en términos de que uno puede prescindir de hacerse responsable de las consecuencias de su propia intervención. El “no te metas” o “no es tu problema”, que aparece cada vez que el practicante habla del tema de los riesgos o de la indisciplina con cualquiera de los agentes con los que se vincula, resuena como una posición muy funcional a la baja responsabilidad que caracteriza en nuestros días a la “cultura pedagógica” vigente.

Los únicos que reclaman tanto al docente como al futuro docente que asuman su responsabilidad, al menos hasta el límite de sus recursos, son los orientadores, que resultan los principales perjudicados por el aluvión de estudiantes que les provee la canalización de cualquier alumno molesto. En los casos de adolescentes que estén afectados por alguna de las situaciones de riesgo, las adicciones, por ejemplo, el canalizarlos atinadamente puede ser un buen ejercicio de prudencia y acción más conveniente para los propios sujetos. Sin embargo, cambia radicalmente de sentido cuando la canalización se aplica a comportamientos que podrían encuadrarse dentro de la “cultura del relajo” o como casos leves de indisciplina; aquí deja de ser una conducta prudente y se transforma en un abandono de una responsabilidad que hasta hoy incumbe a la función docente. Si la escuela cumple una función educativa y no sólo instruccional, el cuidado de la convivencia debe seguir siendo una parte fundamental de su tarea. Pensamos que si se reconoce la importancia de la vida en comunidad y de la cooperación en la primaria, con mucha más razón debería rescatarse la centralidad de la dimensión convivencial en la secundaria.

Resulta innegable que afianzar y comprender la relación con “el otro” del mismo o de distinto género, de la misma o de diferente generación es

absolutamente clave en este estadio del desarrollo del sujeto; además los riesgos que enfrentan los adolescentes son potencialmente más graves y peligrosos que los que confronta en los períodos previos o posteriores en su vida.

Estimamos que habría que rediscutir los términos del acuerdo que rige las prácticas. Las razones de las autoridades de la secundaria son muy respetables, pero tal vez se puedan encontrar formas de evitar la mutilación de la práctica docente sin grandes riesgos para el establecimiento. La forma actual produce pérdidas irreparables en la formación de los futuros profesores en la medida en que gracias a la inclusión de la materia ASIR y algunas otras, puede conocer las necesidades emocionales y los principales problemas que enfrentan los adolescentes en la sociedad actual. Pero no se lo prepara para intervenir positivamente en los aspectos vinculados con la socialización y al desarrollo de la personalidad de sus alumnos. La veda de la posibilidad de intervenir en los problemas de convivencia y disciplina que se susciten durante sus prácticas apaga la percepción del adolescente que es cada uno de los alumnos. Se incita a tachar su condición de sujeto en desarrollo y a reconocerlo exclusivamente en tanto alumno. Es decir, se reduce lo significativo al modo como actúa el rol impuesto por la escuela. Ese descarnamiento y despersonalización del alumno es la cirugía mayor que se requiere para sostener la actuación docente en un plano puramente instruccional.

4) Si se quisiera realmente capacitar a los futuros maestros para prevenir o enfrentar con éxito los fenómenos de indisciplina y violencia en los establecimientos donde les toque desempeñarse, se requeriría de un planteamiento curricular que considere especialmente esta posibilidad. No es el caso del LES99 que sólo coquetea con esta cuestión. Coqueteo –como hemos dicho– que refuerza la adaptación funcional de los futuros profesores a las prácticas vigentes en las escuelas secundarias. Para que el planteamiento curricular esté en condiciones de brindar una verdadera formación respecto de la problemática de la convivencia, la disciplina y la prevención de los riesgos que acechan a los estudiantes de la mayoría de las escuelas secundarias mexicanas se requeriría, en primer lugar, del compromiso y la acción coordinada del conjunto de la comunidad educativa de las escuelas normales. Y, en un segundo momento, también exigiría una clara coordinación y compatibilización de criterios con los cuerpos docentes y directi-

vos de las escuelas secundarias en donde los normalistas realizan sus observaciones y prácticas. Si los profesores encargados de los cursos en donde los normalistas realizan sus observaciones y prácticas no asumen su identidad y responsabilidad como formadores, no se puede sostener un proyecto semejante. Es imperioso que el comportamiento habitual de las dos instituciones asociadas en la tarea formativa funcione como ejemplo de una “buena práctica”. El futuro docente actuará según los modelos de acción que haya experimentado como estudiante, más que de las modelizaciones abstractas de las docencias posibles que haya estudiado durante los cursos teóricos.

5) El clima de malestar que encontramos en las escuelas secundarias es una señal de la gravedad de las patologías que padece este nivel escolar. Lo peor que puede ocurrir en cualquier establecimiento educativo que tiene que desarrollar tareas formativas de creciente dificultad es que se produzcan fracturas insalvables entre su personal. Mientras no se constituya el espíritu de equipo y no se dialogue francamente sobre cada uno de los problemas que enfrenta la institución, no es esperable algún tipo de mejoramiento en el trabajo pedagógico. Si las autoridades y la comunidad académica de las escuelas secundarias mexicanas, con apoyo de los alumnos y los padres no se lanzan y comprometen a la inmensa labor de sacar a este nivel escolar de la crisis –lo cual implica la concepción de un proyecto general que involucre a todo el país– y brindarle los recursos necesarios, será imposible encontrar modelos de buenas prácticas en los establecimientos. La actividad docente real que prevalece en la actualidad es francamente indefendible. Ampliar el tiempo asignado a los estudiantes de la ENSM para presenciar y actuar en dicha realidad, no puede más que fortalecer el estado de crisis. La buena intención del proyecto formativo se transforma en una predica del cinismo político. Es lo último que necesitamos en nuestros problemáticos países y en nuestras más que problemáticas circunstancias.

6) Como planteamos desde el comienzo, este trabajo se centra en la principal acción emprendida por las autoridades educativas mexicanas en el plano pedagógico, frente al incremento de las situaciones de indisciplina, incivilidades y violencia que parece estar produciéndose también en México. La elección de las acciones pedagógicas como asunto prioritario se justifica por los siguientes motivos: en la mayor parte de las escuelas secundarias

de México prevalecen ampliamente los comportamientos clasificables como faltas a la disciplina.

Aunque no hay estudios sistemáticos, todo parece indicar que están incrementándose ciertos comportamientos que podrían ser clasificados como incivilidades. Tampoco existen datos fiables que reporten sistemáticamente los sucesos que la escuela clasifica como violentos y/o delictivos, por lo que sería aventurado afirmar un supuesto incremento de dichos comportamientos. Los testimonios de los maestros y de los estudiantes de la ENSM, ratifican esta visión de la situación. Sin embargo, los estudios realizados por la Secretaría de Salud, indican que se está produciendo un notable incremento de la cantidad de alumnos que desarrollan adicciones y la presencia de drogas más duras. Informes recientes de las autoridades responsables de los organismos de seguridad de la ciudad de México reportan la localización de 180 escuelas de nivel básico en zonas de “condiciones muy difíciles” en las cuales se producen todo tipo de actos con elevados niveles de violencia y la implicación de la delincuencia organizada. Hay zonas de la ciudad, en las que el crecimiento de la distribución de drogas en las escuelas primarias y secundarias es notablemente superior al promedio de la región.

Entre las acciones que se están llevando a cabo en forma conjunta o de manera asilada por parte de las autoridades educativas, los responsables de la seguridad y de la salud pública, hay pocas que muestren un mínimo de eficacia y también un mínimo de confiabilidad. De hecho, en los últimos meses se ha descubierto que una gran cantidad del personal de los cuerpos de seguridad participaba en las actividades delictivas que supuestamente combatían. La baja confiabilidad es el signo que prevalece en la imagen que tiene la opinión pública de los funcionarios de las tres reparticiones involucradas. En particular, es evidente la gran desconfianza que manifiestan los ciudadanos respecto de la idoneidad y capacidad de las instituciones educativas; desconfianza conquistada por años de prácticas deficientes, irresponsabilidades y falta de proyectos adecuados.

Pensamos que ordenar, coordinar y mejorar en todos los aspectos el trabajo de las escuelas (particularmente las escuelas secundarias y las normales) es la primera gran responsabilidad y tarea que debe emprender el sector educativo. Si no se comienza a actuar con energía y seriedad en la recuperación de la credibilidad pedagógica de los establecimientos educativos, no habrá instituciones qué defender, profesores que merezcan ser protegidos y

estudiantes que puedan ser educados sanamente. Si las escuelas no justifican su existencia cumpliendo una función educativa, cualquiera puede estudiar los fenómenos de violencia que se producen en su seno. La perspectiva pedagógica, que es la nuestra, no tendría razón alguna que ofrecer.

Notas

¹ Adscrito al Proyecto de investigación curricular de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM.

² Ver sobre este tema: Stenhouse (1994), Gimeno Sacristán (1988) y Furlan (1998).

³ Se refiere fundamentalmente al plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria que comenzó a aplicarse en 1997 y en menor grado al LES99. La Dirección General de Normatividad, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, es el organismo

encargado de la elaboración de los nuevos planes de estudio y de la regulación de la actividad pedagógica del ciclo de educación básica.

⁴ Transformaciones económicas, culturales, sociales, tecnológicas, etcétera.

⁵ Entrevista realizada por Oswaldo Chifnas y Noemí Lilia Solís Bello, estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM.

⁶ Entrevista realizada por Brenda I. González y Maricarmen Segundo, estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM.

Bibliografía general

- Furlan, A. (1998). "El currículum pensado y el currículum vivido", en Furlan, A. *Curriculum e institución*, Morelia: IMCED.
- Furlan, A. et al. (2003) "Parte III. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia", en Piña, J.M.; Furlan, A. y Sañudo, L. (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, vol. 2, col. La investigación educativa en México 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Furlan, A. y B. F. Trujillo (2003). "Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de México", en Filmus et al. *Violencia na escola. América Latina e Caribe*, Brasil: UNESCO.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela media*, serie Investigaciones, Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1994). *Investigación y desarrollo curricular*, Madrid: Morata.

Documentos

- ENSM (2002). *Diseño curricular del campo de formación específica de la licenciatura en Educación secundaria. Plan 1999 en la Especialidad de psicología educativa*, documento de circulación interna, México: Coordinación de Psicología Educativa/ Colegio de Profesores de Psicología Educativa.
- SEP (1999). *Plan de estudios, licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos. Programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México: SEP.

- SEP (2001a). *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias. Licenciatura en educación secundaria. Plan 1999*, México: Dirección General de Normatividad-Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2001b). *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias. Licenciatura en educación secundaria. Plan 1999*, México: SEP.
- SEP (2001c). *Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002a). *Escuela y contexto social. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002b). *Observación del proceso escolar. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002c). *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002d). *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad. Licenciatura en Educación Secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002e). *Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002f). *Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2002g). *Gestión escolar. Licenciatura en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México: SEP.
- SEP (2003a). *Documento curricular para la reforma de educación secundaria, borrador 1, (documento de circulación interna)*.
- SEP (2003b). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis*, México: Dirección General de Normatividad-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Artículo recibido: 7 de marzo de 2005

Aceptado: 15 de julio de 2005