

2 eje.



# Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Estudios Profesionales "ACATLAN"  
CARRERA DE PEDAGOGIA

## BALANCE DE UNA DECADA DE LUCHA POR CONSTRUIR UNA ESCUELA DEMOCRATICA

( El caso de la Telesecundaria 211 )

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

Para obtener el Título de  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

S u s t e n t a:  
*Felipe de Jesús Echeveste Zavala*

Asesor: Lic. Ma. de los Angeles Trejo González



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Primavera de 1994



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A TODOS LOS QUE SIEMPRE  
HAN SABIDO CONFIAR EN MI.

A LA MEMORIA DE ANSELMO RAMIREZ HERNANDEZ.

A CARLOS VELAZQUEZ HENRIQUEZ  
CON UN FRATERO ABRAZO.

A TODO EL PERSONAL DOCENTE  
Y ADMINISTRATIVO DE LA  
TELESECUNDARIA 211.

DESEO EXPRESAR UN ESPECIAL RECONOCIMIENTO  
A LA PROFESORA MA. DE LOS ANGELES TREJO GONZALEZ  
POR LA CONFIANZA Y EL APOYO QUE ME BRINDO  
COMO ASESORA DE ESTE TRABAJO  
HASTA SU CULMINACION.

INTRODUCCION.

CAPITULO I. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TELESECUNDARIA EN MEXICO.

1.1 El contexto histórico en el que surge.....	5
1.2 Fase experimental y proyección nacional.....	9
1.3 Evolución y cambios fundamentales.....	13
a) ¿Qué es la telesecundaria?.....	13
b) Su importancia en el contexto educativo nacional.....	15
c) Teoría y práctica en el desarrollo de la telesecundaria.....	19
d) Análisis del costo-efectividad de la telesecundaria...	23

CAPITULO II. LA ESCUELA TRADICIONAL Y LAS PROPUESTAS ALTERNATIVAS EN LA EDUCACION.

2.1 Características generales de la escuela tradicional..	27
2.2 Los proyectos alternativos en la educación.....	33
2.3 La educación como una praxis política.....	43

CAPITULO III. BALANCE DE UNA DECADA DE LUCHA POR CONSTRUIR - UNA ESCUELA DEMOCRATICA. EL CASO DE LA TELESECUNDARIA FEDERAL 211.

3.1 Origen y desarrollo de la telesecundaria.....	48
a) El origen.....	48
b) La lucha por el inmueble escolar y la contratación de los nuevos profesores.....	53
c) Sale la primera generación.....	58
d) Nuestras formas de lucha, el mejor legado educativo - para los jóvenes de nuestras primeras generaciones....	60

3.2 La participación de la comunidad y los padres de familia en su fundación y consolidación.....	62
3.3 Perfil general del alumno de la telesecundaria 211...	67
3.4 Concepciones pedagógicas desarrolladas.....	75
a) Principales etapas del trabajo académico.....	75
-Primera etapa.....	76
-Segunda etapa.....	77
-Tercera etapa.....	82
b) Acerca de la relación maestro-alumno.....	95
c) Configuración del ambiente escolar como preludeo de una escuela diferente.....	104
d) Nuestros principios: una nueva ética de trabajo docente.....	114

**CAPITULO IV. EL MOMENTO ACTUAL Y LAS POSIBLES PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS DE LA TELESECUNDARIA 211.**

4.1 Del pragmatismo al establecimiento de un proyecto pedagógico.....	118
4.2 Perspectivas y limitaciones como posible escuela democrática y humanista.....	126
4.3 La gran disyuntiva: la escuela que puede ser o la escuela que pudo haber sido.....	139

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>142</b>
--------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>144</b>
--------------------------	------------

**EPILOGO.**

## INTRODUCCION

En el mes de septiembre de 1982 el autor de este trabajo, con un grupo de compañeros, fundamos la Escuela Telesecundaria Federal 211. La misma, para ser reconocida oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, requirió de la movilización de decenas de jóvenes y padres de familia, demandantes de educación secundaria en esta zona perteneciente al municipio de Naucalpan, Estado de México.

Nuestra escuela nace con el sello de la lucha social. Sus integrantes se organizaron para exigir ante las autoridades respectivas se atendieran sus necesidades de educación.

Han transcurrido muchos años desde aquellos primeros días. Estamos en nuestro onceavo año de trabajo, y decir esto es hablar de muchos años de esfuerzo, durante los cuales hemos generado una experiencia pedagógica muy peculiar y que ahora se pretende recoger en este trabajo. No se habla aquí de lo que el autor ha hecho, sino de las experiencias que hemos generado un colectivo de 10 compañeros, la mayoría, por cierto, pedagogos egresados de la ENEP-Acatlán.

Este intento de teorizar sobre nuestras vivencias pedagógicas en esta "nuestra escuela", como a veces cariñosamente la llamamos, indudablemente representó una tarea ardua y difícil, pues son muchos años de trabajo sobre los cuales muy poco se ha escrito; no obstante, hoy estamos persuadidos sobre la obligación moral y profesional de hacerlo, de lo contrario sería lamentable, pues se echarían por la borda tantos años de lucha por consolidar una escuela diferente a la escuela tradicional capitalista.

La importancia de este trabajo radica en la posibilidad

que nos ofrece de recapacitar sobre nuestro intento por forjar una escuela diferente. A este intento de construir una nueva escuela le hemos llamado de diversas maneras en diferentes épocas, hoy el autor prefiere llamarla ESCUELA DEMOCRÁTICA Y HUMANISTA, por considerar que finalmente esta expresión sintetiza lo que históricamente hemos buscado construir y el sentido que hemos dado a nuestras acciones pedagógicas.

La nuestra es una experiencia llena de contradicciones, a veces tan agudas que casi nos hacían o nos hacen renunciar a nuestra lucha; por eso hoy consideramos impostergable hacer un alto para meditar sobre lo andado y, sobre todo, para intentar trascender de la intuición a la razón científica, y del pragmatismo de nuestro quehacer cotidiano al establecimiento de un proyecto pedagógico alternativo.

Otra variable que justifica este trabajo es la siguiente. Es triste observar como miles de maestros se retiran de la labor docente después de haber dejado su vida en las aulas, sin haber escrito una sola nota valorativa de tantos años. La falta de estímulos y de reconocimiento hacia nuestra labor indudablemente es una de las razones que nos lleva a este desinterés y apatía por escribir y reflexionar sobre nuestras vivencias como profesionales de la educación.

El maestro siempre vive las angustias de cumplir con el programa, aunque sin cuestionar mucho sus contenidos; pocas veces recapacita sobre las consecuencias de su desempeño frente al grupo. Muchas prácticas las repite año con año sin mayores críticas. En reiteradas ocasiones asume roles de los cuales no tiene plena conciencia, más a pesar de todo eso se apropia de una experiencia que no llega a reconstruir en un proceso de apropiación más conciente y científico. Esto es lo que hoy queremos evitar en nuestro caso, de aquí nuestro interés por recons-

truir y asimilar nuestra experiencia docente. Por otra parte sentimos la necesidad, como dice Fuentes Molinar de contribuir a "...reconstruir la memoria de las fuerzas populares que hoy actúan en educación y que no son en modo alguno, un movimiento sin historia." (Educación y política en México, p. 30).

La nuestra es una investigación militante, no porque en el pasado hayamos diseñado un proyecto de investigación sobre lo que hacíamos o pretendíamos hacer con nuestra práctica docente, sino porque al momento de hacer esta investigación no podíamos renunciar a ser protagonistas del fenómeno en cuestión. Somos parte de la escuela y por lo tanto era imposible quedarse en el plano del espectador.

Ahora bien, aunque esto no sea una investigación etnográfica si nos interesó retomar algunos aspectos del enfoque que Elsie Rockwell le da, sobre todo en el sentido de interpretar el proceso concreto estudiado a partir de sus relaciones internas, buscando su dimensión histórica y evitando reducirla a la dicotomía escuela-comunidad.

En otro orden de ideas queremos señalar que este trabajo esta delimitado por cuatro momentos, como que cuatro son los capítulos que aquí se abordan.

El primer momento es el reconocimiento de las circunstancias históricas generales que justifican nuestra existencia. En el segundo se plasma nuestra perspectiva teórica sobre la educación. Pasamos en seguida al relato emotivo de la epopeya, aquí los protagonistas son revelados como seres humanos con sentimientos muy propios y dueños de su propia historia, seres sublimados ante su propia obra. Combinado con este momento, viene el instante más duro: el de la reflexión serena, evitando hasta el límite de lo posible los juicios de valor producto de la emotividad. Trata de ser el momento frío e inteligente de lo que

hemos hecho y somos, es el juicio esclarecedor, no sin dolor, de nuestros errores.

Finalmente viene el fundamento de nuestra razón de ser y de nuestro derecho a seguir existiendo. Es el capítulo de la esperanza, el que pretende decirnos que aún hay posibilidades de construir algo nuevo basado en la razón histórica que nos asiste.

Para terminar deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que apoyaron la realización de este trabajo con sus comentarios siempre críticos: a las profesoras Martha Barrios, María de Jesús Echeveste, Lucía Zugarazo, Ana María Ruiz, Silvia Dongú, Irma Iriberrí e Irma Paulina Ramírez; a los profesores Mario Munguía, Pedro Ramírez y Carlos Velázquez. A las compañeras Silvia Marín y Felicitas Huitrón y a José Luis Andrade, todos ellos del personal administrativo, pero que también han asumido tareas docentes. A todos mi más sincero reconocimiento.

## CAPITULO I

### ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TELESECUNDARIA EN MEXICO

Este capítulo tiene como objetivo el brindar un marco de referencia histórico sobre la Telesecundaria en México. Dicha modalidad educativa, a pesar de que lleva ya 25 años de existencia es poco conocida en nuestro país, inclusive por los mismos pedagogos y educadores. De aquí que consideramos pertinente hacer esta breve caracterización de la misma a fin de ayudar a una mejor comprensión de nuestro tema central.

#### 1.1 El contexto histórico en el que surge.

La Telesecundaria se inicia en el mes de enero de 1968, bajo el régimen de Gustavo Díaz Ordaz, en medio de una profunda crisis económica y política del modelo "desarrollista estabilizador" implantado en el país desde el inicio de la década de los años cuarenta.

El modelo desarrollista, que establecía la industrialización del país a marchas forzadas, sin importar la creciente dependencia del extranjero en cuanto a la importación de tecnología y de otros insumos, llevó al fortalecimiento de diversos monopolios, generándose un proceso de acumulación capitalista que sólo beneficiaba a la nueva clase industrial y financiera de México, la cual se enriqueció al amparo del Estado y vivió acrecentado su poder económico y político.

A mediados de los sesentas viene la crisis, explicable, según Mendoza Rojas, por varios elementos:

"El estado -nos señala- había cumplido un papel decisivo en el proceso de acumulación de capital, dando un apoyo irrestricto al proceso de industrialización, mediante

el otorgamiento de subsidios; por la realización de cuantiosas inversiones públicas que posibilitaron el establecimiento de industrias (suministro de electricidad, agua, caminos, etc.); aplicando estímulos fiscales y, finalmente, por la venta de insumos a la industria, producidos por el estado a bajo precio. En otros términos, el Estado subsidió el desarrollo de la industria en México; garantizó la recuperación de las inversiones privadas; posibilitó las altas ganancias de los empresarios; apoyo la producción de alimentos a bajo costo fijando precios de garantía que permitieron dotar a la población urbana de alimentos baratos; posibilitó la estabilización de los bajos salarios y la baratura de las materias primas. El Estado tuvo, así, un papel de primera importancia en el proceso de acumulación de capital, a través de este mecanismo de transferencia de capital de Estado a la empresa privada." (1)

Sin embargo, continúa diciendo el autor, a mediados de la década de los sesentas, comienza a presentarse un obstáculo a este proceso de acumulación de la riqueza, como consecuencia del abandono en el que se tiene al campo y de los bajísimos ingresos que perciben los campesinos minifundistas, quienes forman la mayor parte de la población rural del país.

Al abandonarse el campo la producción de alimentos baja y estos tienen que ser importados, teniéndose que destinar divisas que se utilizaban para adquirir equipo y maquinaria en el extranjero, lo cual llevó al Estado a la imposibilidad de mantener su apoyo al desarrollo

---

1. Javier Mendoza Rojas. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980). En Perfiles Educativos, CISE, No. 12, abril-mayo-junio, p.11.

industrial como hasta el momento lo había hecho. (2)

Para 1968, el 52% del ingreso nacional se concentraba en el 10% de la población, que en ese momento se constituía de 48 millones de habitantes. En 1950, el 49% absorbía la misma proporción del ingreso. (3) Estos datos muestran la tendencia histórica de acaparamiento de la riqueza nacional en un número reducido de familias burguesas, en detrimento de la mayoría compuesta por las clases trabajadoras.

Estas circunstancias, combinadas con la ausencia de democracia y la cerrazón política del régimen hacia las demandas de la sociedad civil, llevaron al sistema a una crisis que sacó a la luz pública, entre otras muchas cosas, el terrible abandono en el que se tuvo durante el gobierno en turno a la educación. Tan sólo, al final de su mandato, Gustavo Díaz Ordaz nos hereda las siguientes cifras:

"...de los casi 17 millones de personas que tenían más de 24 años, el 38% nunca había asistido a la escuela, el 29% había cursado entre uno y tres años, el 6% tenía estudios del nivel medio y sólo el 3% había acreditado algún grado universitario." (4)

Las primeras experiencias de televisión educativa en México se dan desde 1965. En ese año concluían el sexto grado de primaria 489,404 alumnos, de los cuales sólo 231,453 alcanzaron inscripción en la enseñanza secundaria, provocándose un rezago de casi el 50% en este renglón

---

2. Javier Mendoza Rojas. op cit., p. 11.

3. Martha Robles. Educación y sociedad en la historia de México, Siglo XXI, México 1981, p. 205.

4. Olac Fuentes Molinar, en México hoy, Siglo XXI, México 1980, p. 23.

educativo. (5)

Esta realidad, producto de la insuficiente atención al aspecto educativo representaba un cuestionamiento permanente hacia las políticas sociales del régimen. Esto lo obligó a tomar medidas para abatir, en este caso, el rezago educativo. De alguna forma esto explica algunas de las causas que obligaron a la creación de la Telesecundaria en nuestro país; la misma representó la opción menos costosa, desde el punto de vista económico, para el gobierno, claro está.

La secundaria por televisión hizo posible llevar este servicio a las zonas rurales y cinturones de miseria que iban rodeando a las ciudades. Este servicio educativo fue creado con la idea de atender fundamentalmente la demanda de aquellas comunidades rurales más marginadas y de difícil acceso; las que por su ubicación, número de habitantes y escasos egresados de la escuela primaria del lugar hacían casi imposible al gobierno establecer una secundaria directa en dichos sitios.

Aunque obviamente pudieron existir otras alternativas para atender la demanda educativa de este tipo de comunidades, el gobierno se decidió por la que indudablemente le representaba un menor gasto del herario público. Tan sólo los albergues, tal como se utilizaron en la época de Lázaro Cárdenas, para abrir mayores oportunidades a los hijos de las familias proletarias, brindándoles techo y comida y garantizándoles de alguna manera la continuidad de sus estudios, bien pudo ser una experiencia digna de retomarse, no obstante no ocurrió así.

---

5. Anselmo Arellanes Mexueiro. "La Telesecundaria. Origen y funcionamiento." En: Rev. Audiovisual, No. 1, 2a. época, septiembre-octubre, México 1974, p. 39.

Para 1965 la televisión llevaba más de 10 años funcionando en México. Esta situación, aunada a una serie de experiencias internacionales en cuanto al uso de la televisión con fines de enseñanza en países como Estados Unidos, Inglaterra, España e Italia, entre otros, indudablemente influyeron en el gobierno, para decidirse a tratar de adaptarlas a las circunstancias concretas de nuestro país.

Las investigaciones realizadas sobre las experiencias de la televisión educativa en Europa, principalmente en Italia, donde eran significativos los avances en este terreno, determinaron que se optara por el esquema de la teleescuela italiana, la cual "constaba de tres elementos fundamentales: el 'telemaestro', el maestro 'monitor' (llamado en México, al principio, coordinador) y el salón de clases provisto de un aparato receptor o 'teleaula'. El telemaestro se encargaba de dar la lección desde los estudios de televisión, mientras que el coordinador conducía la clase recibida a través del televisor en la teleaula." (6)

Finalmente, bajo este modelo, el maestro coordinador era -y sigue siendo- el responsable directo de buscar otras formas de resolver las dudas de los alumnos y de evaluar el aprendizaje. Tal esquema sirvió de base en la fase experimental y posteriormente durante varios años, aunque fue sufriendo modificaciones.

## 1.2 Fase experimental y proyección nacional.

La telesecundaria mexicana pasó por un largo proceso de -

---

6. Rosario Encinas Mendoza. Evolución histórica del Sistema Nacional de telesecundaria. CNTE-SEP. México 1980, p.191.

experimentación antes de ser autorizada, etapa que duró de 1965 a 1967.

Para 1965, y previo a la telesecundaria, la Dirección General de Enseñanza Audiovisual (DGEAD), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), inició la primera campaña de alfabetización por televisión. En base a esta experiencia la SEP nombró a DGEAD como la responsable de la planeación y realización del proyecto de telesecundaria.

Para efectos de experimentación abrió una escuela "piloto" en la calle de Donceles # 100, la cual inició su funcionamiento el 5 de septiembre de 1966. "Hubo 341 aspirantes para el primer curso, pero se aceptaron sólo 83 alumnos que se repartieron en cuatro grupos; tres de ellos tuvieron maestro coordinador y el cuarto trabajó sin maestro de grupo, guiado únicamente por las indicaciones y sugerencias de los maestros. Las lecciones fueron grabadas en videocinta y transmitidas desde la Dirección General de Audiovisual." (7)

Concluida la etapa de experimentación y evaluados los resultados, además de hacer los ajustes correspondientes viene la etapa de proyección nacional. Para tal caso se contrataron a maestros de primaria con experiencia en quinto y sexto grado. Se consideró que eran los más adecuados para atender un grupo de telesecundaria por estar acostumbrados a impartir todas las asignaturas; además, claro está, porque representaban un menor costo económico para el gobierno.

Todos los maestros coordinadores que aceptaron fueron contratados en calidad de "comisionados", lo cual quiere

---

7. Emma López Pérez. "La telesecundaria mexicana." Archivo de la Dirección General de Audiovisual, México 1975, pp. 177-178.

decir que no se les entregó un nuevo nombramiento como profesores de enseñanza secundaria, simplemente se les daba esa comisión pero sin ninguna repercusión escalafonaria, cosa que repercutía directamente en su salario, pues seguirían ganando lo mismo más una pequeña compensación. Fue hasta el mes de enero de 1974 que dejaron de ser maestros comisionados, al crearse para ellos una plaza específica de "maestro coordinador de telesecundaria".

Dichos maestros, para ser contratados recibieron un curso de capacitación, del cual se expresa así el Profesor Anselmo Arellanes Mexueiro, uno de los primeros maestros coordinadores: eran "de baja calidad académica y sin ninguna validez escalafonaria. Sus pésimos resultados se debían a la desorganización y carencia total de personas adecuadas para impartir dichos cursos." (8)

No obstante, estos primeros maestros, con todas las deficiencias propias del inicio, fueron los pioneros de una experiencia pedagógica de la cual no se sabía con certeza hasta donde llegaría; ellos fueron los verdaderos realizadores de la telesecundaria, los que se enfrentaron directamente a los problemas de su difusión por el territorio nacional, a su expansión y consolidación como nuevo proyecto pedagógico, el cual por sí mismo no tenía muchas posibilidades de hacerse realidad.

El 21 de enero de 1968, a las 8 de la mañana, se inician las primeras transmisiones de telesecundaria en circuito abierto, por medio del canal 5 de la televisión comercial. Para este día ya había 6569 alumnos inscritos en 304 teleaulas distribuidas en el Distrito Federal y en los Estados de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo y Veracruz. (9)

---

8. Anselmo Arellanes M. op cit., pp. 40-41.

9. Emma López P. op cit., p. 178.

Previamente, el 2 de enero de 1968, el titular de la SEP, Agustín Yañez, acuerda que la telesecundaria pase a formar parte del sistema educativo nacional, otorgándosele plena validez oficial a los estudios que en ella se realizaran. Más adelante, el 31 de agosto de 1973, con Víctor Bravo Ahuja como secretario de educación pública, se sujeta a la telesecundaria a las normas académicas que autorizara el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), y por otra parte la obliga a coordinarse con la Dirección General de Planeación Educativa.

Por otra parte, al comenzar el servicio, la secundaria por televisión tenía los siguientes objetivos:

1. Complementar el servicio educativo de enseñanza media que ofrece la SEP.
2. Dar los créditos correspondientes a los alumnos que realicen sus estudios dentro de este sistema.
3. Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales y abrir nuevas perspectivas de trabajo y experimentación pedagógica a los maestros.
4. Proporcionar un recurso didáctico a los profesores de las escuelas secundarias de enseñanza directa que estimen conveniente utilizar las transmisiones de telesecundaria como auxiliares de la enseñanza.
5. Mejorar el nivel de vida de los trabajadores y las amas de casa mediante la enseñanza sistematizada de conocimientos útiles que podrán aprovechar desde sus hogares. (10)

Hoy, de alguna manera, se vienen dando nuevas valoraciones sobre el funcionamiento y objetivos de la telesecundaria buscando replantear su modelo educativo. Todo esto dentro del contexto de los cambios educativos que se pretendieron generar con la actual reforma educativa.

---

10. Emma López P. Ibid., p. 178.

### 1.3 Evolución y cambios fundamentales.

En los anteriores apartados hemos abordado el contexto social en el que nace la telesecundaria y nos hemos referido a grosso modo, a algunos aspectos importantes de su planeación; ahora abordaremos la definición de lo que es la telesecundaria, es decir, cómo funciona en los hechos el modelo educativo, qué importancia tiene dentro del contexto educativo nacional y, finalmente, cómo se ha reestructurado.

#### a) ¿Qué es la telesecundaria?

La enseñanza media básica o secundaria se divide en diferentes modalidades o servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta, a excepción de la abierta todas las demás modalidades componen la educación secundaria escolarizada.

Los objetivos generales de enseñanza para cada una de estas modalidades son los mismos. Las secundarias generales, técnicas y para trabajadores brindan una enseñanza directa, llamada así porque existe un maestro para cada materia y directamente desarrolla su programa frente al grupo. En la telesecundaria no ocurre así. De acuerdo al modelo pedagógico inicial, el televisor es la base fundamental de la enseñanza, pues mediante este recurso los alumnos se allegan el conocimiento.

El maestro, en teoría, sólo es un coordinador de las actividades de aprendizaje; porque además no es un especialista en las 8 áreas de estudio o de todas las asignaturas, tal como quedó establecido con la reforma a los planes y programas de estudio en 1992. Es más, en muchísimos casos, ni siquiera es especialista en alguna.

En general el nivel medio básico de estudios tiene

la finalidad de brindar una educación propedeútica, que busca establecer ciertas estructuras lógico-mentales de un raciocinio elemental. No buscar especializar en el conocimiento, aunque se realicen algunas actividades tecnológicas, sino brindar los elementos generales para una formación cultural básica; además de desarrollar ciertas habilidades y aptitudes que les permitan un desenvolvimiento social y poder competir en el mercado de trabajo. Aspectos que irán profundizándose en otros niveles educativos o bien en las actividades productivas.

La telesecundaria fue creada como un complemento a la demanda de educación secundaria en el país. La misma se puede definir como una combinación de la televisión educativa con una forma escolarizada de educación. Teóricamente esto significa que un grupo de alumnos desde su "teleaula" ven las clases, que actualmente les transmiten por el canal 9 de la televisión comercial, en un tiempo de 15 minutos aproximadamente por cada área o asignatura.

Posteriormente repasan la lección mediante la lectura del texto que viene en su libro llamado "gufa de aprendizaje" o "libro de conceptos básicos", y bajo la orientación del maestro coordinador resuelven los ejercicios o actividades que les sugieren.

Todo esto: clase televisada, explicación del maestro coordinador y realización de actividades, se pretende dar en un lapso promedio de 50 minutos por área o de 30 minutos por asignatura. (11)

---

11. En 1992 se plantea la Modernización Educativa, pero al momento de concluir esta memoria, aún no entraba en vigor en los tres grados de enseñanza secundaria el nuevo plan de estudios, de tal forma que en primero y segundo grado ya se trabajaba por asignatura y en 3o. por áreas.

Las escuelas telesecundarias son escuelas pequeñas, máximo de tres grupos en las zonas rurales y de 9 en las urbanas o semiurbanas. (12)

La telesecundaria obedece a una propuesta rígida de trabajo: un grupo de alumnos, una transmisión televisiva, un maestro coordinador por grupo y una programación única a nivel nacional. Si todos los maestros de grupo se hicieran el propósito de acatar estrictamente los tiempos de la programación sencillamente no podrían; dada la gran cantidad de dudas que surgen entre los alumnos sobre cada tema; los maestros tienen que dejar el tiempo necesario para resolverlas o bien pasarlas por alto, aunque esto último no es nada ético.

En los hechos los maestros han flexibilizado el modelo pedagógico, al complementarlo con diversas prácticas educativas que lo hacen más accesible a los jóvenes. Hoy es difícil admitir (aunque no negamos la posibilidad de que los haya) de que existan maestros que sólo se limiten a encender el televisor y a resolver unas cuantas dudas de sus alumnos, antes de volverlo a encender para ver la siguiente transmisión. No, por propia experiencia hemos podido constatar que los maestros llevan más allá su labor pedagógica, de la establecida por el modelo institucional.

**b) Su importancia en el contexto educativo nacional.**

Han transcurrido 25 años desde que se fundó la telesecundaria, en este tiempo a crecido su importancia en la

---

12. Aquí queremos señalar que algunas telesecundarias urbanas han llegado a tener hasta 15 grupos, pero han sido la excepción.

atención a la demanda educativa. Hoy podemos decir que se ha consolidado y es reconocida como una alternativa de educación, sobre todo en las zonas rurales y urbanas más marginadas. No obstante de este reconocimiento y de que ha probado su efectividad, no ha dejado de verse, sobre todo en las zonas urbanas o semiurbanas, como una institución "de segunda".

Por nuestra experiencia de trabajo en telesecundarias urbanas, hemos podido constatar como es vista ésta. De hecho para muchos jóvenes representa la última oportunidad que tienen para concluir sus estudios de secundaria. Muchos de ellos han reprobado varios años en la primaria al igual que en la secundaria. A nuestras telesecundarias llegan también porque ya han sido expulsados de secundarias directas, no teniendo otra opción que aceptar la oportunidad que representan este tipo de escuelas.

Pero también se da otra actitud en las telesecundarias urbanas, y es que en aquellas escuelas que ya se han acreditado ante su comunidad, logran captar a un buen número de jóvenes que saben ya como se trabaja en las mismas, dado que hermanos, parientes o amigos han cursado en ellas.

Indudablemente que la situación económica es una factor determinante para los padres de familia, en su decisión de inscribir a sus hijos en una telesecundaria. Este tipo de escuelas le ofrecen la garantía de un menor gasto en la educación de los mismos. El hecho de que el gobierno ofrezca los libros de texto mediante un pago simbólico por parte de los alumnos, ayuda mucho a la economía familiar. (13)

---

13. Actualmente el alumno paga la cantidad de \$ 33.00 por un total de once libros de texto.

Ahora bien, en lo que se refiere a las telesecundarias rurales, éstas son una auténtica alternativa, sobre todo en comunidades muy aisladas o alejadas de los centros de población, y donde no hay otras opciones. De aquí que la actitud de su población ahora sea diferente que la de las zonas urbanas.

Es necesario remarcar que la telesecundaria no nace simultáneamente en todo el territorio nacional, es más apenas para este ciclo escolar 1993-94 se decreta la instauración de la misma en el estado de Coahuila, siendo el último en establecerla, y en donde se proyectó una inscripción inicial de 125 alumnos. (14)

En su origen, el subsistema surge bajo la iniciativa del gobierno federal, más conforme se fue acreditando se dió también la participación de los gobiernos estatales, de aquí que hasta el mes de mayo de 1992 hayan existido dos administraciones: la federal y la estatal para ofrecer el mismo servicio. En esta fecha se firman los acuerdos para la federalización de la educación pública, pasando cada estado de la federación a administrar la educación que sea impartida en su jurisdicción; de esta manera el gobierno federal sólo seguirá controlando la organización de los planes y programas de estudio y la emisión de los libros de texto.

Durante el ciclo escolar 1992-93 cursaron la secundaria

---

14. El número de alumnos que se proyectó atender para este estado, indudablemente es muy insignificante; no obstante puede ser comprensible a partir del trabajo que le cuesta a la telesecundaria acreditarse. Si se observa el cuadro 2 se verá, sobre todo, en los estados norteros, que la población atendida es muy poca en comparación con las del resto del país.

a nivel nacional 4,203,098 jóvenes. De los mismos 2,436,751 lo hicieron en secundarias generales; 1,165,920 en secundarias técnicas; 512,765 cursaron la telesecundaria y 88,062 en la secundaria para trabajadores. De esta manera la telesecundaria atiende al 12 % de la demanda educativa en este renglón, ocupando el tercer lugar en importancia nacional (Ver cuadro # 1). (15)

Finalmente queremos señalar que el desarrollo de la telesecundaria ha sido desigual, en algunos estados de la república tiene una gran relevancia por el número de alumnos que atiende, en otros su presencia sigue siendo todavía pobre. Por ejemplo, mientras el estado de Veracruz atiende a 92,264 alumnos, en Baja California (donde apenas se inició el servicio) se atendieron a 37. Para ver como se distribuye el servicio en todo el país recomendamos que se vea el cuadro # 2.

---

15. Sabemos que en torno a las estadísticas siempre hay problemas, dependiendo de la fuente que se tome. Para elaborar el cuadro uno acudimos a una fuente diferente a la del cuadro dos; la primera fuente establece que en el ciclo escolar 1992-93 cursaron la TS 512,765 jóvenes, y la segunda fuente nos da la cifra de 518,635. En el caso del cuadro uno decidimos tomar dicha fuente porque además nos proporcionó todos los datos que ahí se manejan. La segunda fuente, aunque difería de la primera, nos permitía el análisis de distribución de la telesecundaria en el territorio nacional.

c) Teoría y práctica en el desarrollo de la telesecundaria.

La telesecundaria mexicana se funda bajo los lineamientos pedagógicos ya establecidos en otros países con un mayor desarrollo en el uso de la televisión didáctica. Los planes y programas de estudio son organizados en base a los objetivos conductuales y la taxonomía de Bloom.

"El inicio de la explotación del medio televisivo como instrumento didáctico tuvo lugar en países donde la tecnología educativa estaba más avanzada, y podían, en teoría, hacer un uso más eficaz de la enseñanza por televisión. ...Estados Unidos e Inglaterra fueron las naciones pioneras en el uso de la televisión didáctica. Las taxonomías de aprendizaje de los pedagogos Bloom (1956) y Gagné (1974) sirvieron de base para la taxonomía del medio televisivo desarrollada por la Open University británica y guiaron también a la televisión didáctica de los Estados Unidos." (16)

En nuestro país la televisión didáctica nace bajo la idea de sustituir al profesor, y de hecho, en la telesecundaria, es el esquema que se sigue, al dejar a un sólo profesor por grupo para atender la coordinación del mismo, bajo el supuesto de que únicamente se limitaría a evaluar el aprendizaje y a tratar de resolver algunas dudas; más la realidad siempre impone cosas distintas a lo que se proyecta en la planeación institucional.

Por propia experiencia sabemos que un maestro de telesecundaria tiene que buscar formas alternativas de tratamiento de los contenidos programáticos. La rigidez del modelo pedagógico de telesecundaria no permite una asimilación

---

16. Magda Alberó Andrés. La televisión didáctica. Ed. Mitre, Barcelona 1984, p. 13.

serena de los contenidos. De hecho, el maestro preocupado por el aprendizaje de sus alumnos es puesto contra la pared: si no apaga el televisor para dar el tiempo suficiente para que asimilen la clase, tiene que continuar a un ritmo tal que se corre el riesgo de dejarlos con muchas dudas.

Este es el "talón de Aquiles" de la telesecundaria: su rigidez como parte del sistema escolarizado.

Aunque entendemos que así tiene que ser bajo la forma de organización actual que presenta, no implica que dejemos de reconocer su importancia. Si bien el tratamiento de muchos temas deja mucho que desear, muchos más son verdaderamente insustituibles como clases que se prestan en gran medida para una reflexión profunda y que atraen grandemente a los alumnos.

De hecho, lo que desde aquí estamos subrayando, es que la telesecundaria no brinda el espacio de tiempo suficiente para una asimilación más efectiva de los temas tratados.

Sabemos que la tecnología educativa ha sido una alternativa en diversas partes del mundo para abatir rezagos educativos, el problema es que en muchos casos no ha sido utilizada como un auxiliar, sino como un fin en sí mismo. En el fondo de esto subyace la incapacidad o la falta de voluntad política de muchos gobiernos para usarla como un medio y no como fin. Este es el caso de nuestra telesecundaria, en donde el maestro no puede controlar este importante recurso para ponerlo al servicio de las condiciones concretas que se le presentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La telesecundaria, como parte del sistema educativo nacional, ha seguido los planes y programas oficiales en vigor. De esta manera de 1968 a 1973 manejó el curriculum por asignaturas; después, a partir del año escolar 1973-

1974, la telesecundaria se incorporó a la Reforma Educativa, impuesta bajo el régimen de Luis Echeverría, con la cual se decidió trabajar por áreas. Finalmente, a partir de 1992, bajo el Plan de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari, se vuelve al currículum por asignaturas.

En la naturaleza teórica de estos cambios en el currículum la verdad es que hay argumentos o muy confusos o poco sostenibles; sin embargo no es nuestra intención entrar en debate con los mismos, de esta manera sólo nos limitaremos a señalar algunos que se mencionan.

Para la reforma a los planes y programas de estudio de 1974 se señalan, entre otros argumentos los siguientes:

"Dicho plan de estudios contempla dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas, en ambos casos se pretende ampliar y profundizar los conocimientos adquiridos en la educación elemental y -Su organización, permite su aplicación a las modalidades escolar y extraescolar y el tránsito fluido del educando entre tipos, modalidades y grados del sistema, además de la posibilidad de correlacionar materias afines y de responder a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos." (17)

La ambigüedad de estos argumentos nos ilustra claramente sobre lo abigarrado de la fundamentación teórica de los cambios ejercidos a los planes y programas de estudio de esa época, entre los cuales hay mucha demagogia y poca seriedad. Más adelante, con la Modernización educativa de 1992, se hace un esfuerzo más serio por sustentar con mayor rigor académico los cambios propuestos. Ante el fracaso, aparente, porque a nuestro entender no fue

---

17. SEP-Dirección General de Telesecundarias. Actualización docente, México 1987, p. 25.

lo suficientemente argumentado, del estudio por áreas, se habla ahora de regresar a los programas por asignatura.

Entre los argumentos que se esgrimen para impulsar los nuevos cambios están el exceso de contenidos programáticos, su falta de integración y de coherencia, lo cual ha llevado a los alumnos a una memorización irreflexiva de los mismos. Ahora se critica que los contenidos están desvinculados de la realidad y al margen del interés de los educandos. En este tenor también se critica como un error la tendencia anterior a priorizar los aspectos cognocitivos sobre los formativos.

Por todo lo anterior, ahora se propone fomentar el "aprendizaje significativo", es decir, el aprendizaje que parta de la realidad concreta y del mundo valoral del alumno. Para ello se propone, entre otras cosas, la integración de los programas de estudio en núcleos básicos de información. La idea es tratar de brindar lo más esencial de cada tema, haciéndolo más accesible a las vivencias de los jóvenes. (18)

Particularmente en telesecundaria se habla de generar "un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupos, escuelas, padres de familia y comunidades". (19)

Creemos que esto es lo más rescatable de los argumentos de la Modernización Educativa de 1992, a nuestro juicio todo lo demás raya en el discurso educacionista clásico del Estado, en donde se ve a la educación como la panacea del desarrollo nacional y del combate a las desigualdades

---

18. Confer. Hacia un nuevo modelo educativo. SEP-USEDEM-CONALTE, México 1991.

19. SEP-Unidad de Telesecundarias. El modelo pedagógico de la educación básica. México 1990, p. 96.

sociales. Sin pretender ser escépticos creemos que el Estado deja de lado, pues no las reconoce en los hechos las condiciones materiales de la educación que contradicen cualquier discurso por muy progresista o revolucionario que sea, ya que la educación pública en nuestro país se lleva a cabo en condiciones muy deprimentes, lo que indudablemente afecta el desarrollo armónico de los educandos.

#### d) Análisis del costo-efectividad de la telesecundaria.

En el año de 1973 la Agencia para el Desarrollo Internacional y el Instituto de Investigaciones de la Universidad de Stanford California, iniciaron un estudio sobre la telesecundaria mexicana; el mismo se orientó hacia el análisis del costo-efectividad de ésta.

La importancia de tal estudio reside, dicho en términos muy generales, en que demuestra la eficacia de la telesecundaria en comparación con la secundaria directa. Consideramos pertinente señalar algunos aspectos significativos que se mencionan en dicha investigación. En ella se decía:

- "Las telesecundarias tienden a ser centros educativos pequeños que en raras ocasiones atienden a más de 75 alumnos en sus tres grados, mientras que las secundarias de educación directa (ED) son instituciones formales que, por lo común, atienden a más de 500 estudiantes.

- Las teleaulas no cuentan con tantas instalaciones ni ayudas de enseñanza tradicionales como las que tienen las escuelas de ED.

- Considerados como grupo, los coordinadores de TS (maestros de telesecundaria) tienen menos educación general, preparación profesional que sus colegas de ED.

- A pesar de las diferencias en educación general, preparación profesional y años de experiencia en la docencia

hay muy pocas diferencias significativas en la conducta docente de los grupos de maestros. En ambos grupos se encontró que lo normal era la exposición del maestro en forma de dictado o de técnica expositiva en la cual dedicaba muy poco tiempo a dialogar con los estudiantes o a responder a sus preguntas. En efecto, en cuatro de cada cincuenta observaciones los estudiantes no hicieron pregunta alguna.

- El pizarrón es el único auxiliar didáctico usado frecuentemente por maestros de ED y de TS.

- Los maestros de ED y TS dan a sus estudiantes muy poca oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje, y la participación de los estudiantes se limita casi enteramente a trabajar individualmente en sus pupitres." (20)

Mejor descripción de como funciona la escuela tradicional no pudimos haber encontrado, además nos sirve más adelante cuando analizamos con mayor detenimiento la escuela tradicional. Recuérdese que dicha investigación se hizo hace poco más de 20 años, no obstante muchas de las situaciones descritas no han cambiado, por mucho que hoy se manejen discursos innovadores.

Efectivamente, como aquí se señala la mayoría de las telesecundarias son escuelas pequeñas, las excepciones se dan en la periferia de las zonas urbanas. En cuanto a la forma tradicional de conducirse los maestros ante sus alumnos es claro que persista la situación, muchos factores la determinan. Sobre el perfil profesional del magisterio ya mencionamos que la TS se inició con maestros

---

20. John Mayo. op. cit. La telesecundaria mexicana. Análisis del costo-efectividad. Institute for Communication Research. Stanford University, marzo de 1973, pp. 14-21.

de primaria, muchos de ellos siguen laborando sólo con el título de normalistas de primaria; aunque desde 1983 la autoridad ya exige el título de Normal Superior o equivalente y claro, en ese equivalente, dicho sea de paso, entran todo tipo de profesionistas (que no profesionales de la educación): odontólogos, doctores, ingenieros, etc., que no cuentan con la más mínima preparación para enfrentar las tareas educativas.

Respecto al aprendizaje en telesecundaria, dicha investigación realizó una serie de pruebas comparativas de esta modalidad con respecto a la educación directa, siendo favorables los resultados para la TS. En el documento se describe así el proceso y sus resultados:

"Con el fin de comparar el aprendizaje en ambos sistemas, se les administraron pruebas de aprovechamiento en Matemáticas, Español y Química. La muestra se tomó de grupos de tercer grado y las pruebas se hicieron al principio y al final del segundo semestre del año escolar 1971-72. Los resultados muestran que, aún cuando los alumnos de escuelas secundarias directas obtuvieron prácticamente iguales puntajes en las prepruebas, los estudiantes de telesecundaria avanzaron más en las pruebas de aprovechamiento al fin del semestre. Los análisis de los datos de aprendizaje revelan que no hubo diferencias significativas entre los dos grupos. Por tanto se llegó a la conclusión que los alumnos de ambos sistemas tienen el mismo grado de aprendizaje." (21)

De alguna forma nuestra experiencia de más de una década nos ha reafirmado las aseveraciones hechas en este estudio. Por otro lado, en lo referente a los costos por alumno el estudio establece que "la telesecundaria es -

---

21. John K. Mayo. op cit., p. XI.

más barata en casi todos los componentes del costo: administración, instalaciones, maestros y otros." Para 1974, se dice, los costos de la telesecundaria llegan aproximadamente a \$ 1,887.50 anuales por alumno, comparado con los \$ 2,500.00 anuales por estudiante en las secundarias directas, lo cual implicaba un ahorro de casi el 25% para telesecundaria. (22)

Para ese tiempo el dolar tenía una paridad de \$ 12.50 con respecto al peso mexicano, este dato nos puede servir para hacer una conversión a pesos actuales, y al hacerla obviamente saldrían similares porcentajes de ahorro de parte del Estado en los gastos de funcionamiento de la TS.

Posteriormente, en otro estudio realizado por Raúl Molina, se concluye nuevamente que "la telesecundaria se constituye en el medio más idóneo y barato que ofrece escolaridad secundaria en el medio rural". (23)

En otro orden de ideas, hay que reconocer que no sólo para el Estado resulta más barato brindar este servicio, sino que también es muy económico para sus usuarios. De una comparación de gastos concluimos que un alumnos de secundaria directa gasta cinco veces más en su educación que uno de telesecundaria, lo cual resulta atractivo para aquellas familias carentes de recursos económicos en nuestro país.

---

22. John K. Mayo. Ibid., p. X.

23. Raúl Molina Salazar. "Estimación de costos unitarios del Sistema Nacional de Telesecundaria." En: Televisión y enseñanza media en México: el Sistema Nacional de Telesecundaria. GEFE, Vol. III. p. 356.

CAPITULO II  
LA ESCUELA TRADICIONAL Y LAS PROPUESTAS  
ALTERNATIVAS EN LA EDUCACION

A partir de que fundamos la Telesecundaria 211 tuvimos la intención de construir algo diferente a la escuela tradicional. El origen común de la mayoría, de provenir de un ambiente de lucha democrática, probablemente influyó para hacer obvia dicha intención; no obstante nunca discutimos para consensar una caracterización sobre la escuela tradicional, ni menos definimos un proyecto alternativo que nos orientara en lo sucesivo.

Por lo anterior, pensamos que este apartado puede servir como una primera propuesta de definición sobre ese algo a lo que nos hemos opuesto, a lo mejor "prejuiciadamente" en algunos casos y en otros con auténtico conocimiento de causa. Por otra parte, en consecuencia con esta caracterización, nos adentramos en lo que son los proyectos alternativos y sobre todo cómo debemos entenderlos en función de nuestra experiencia. Sirva pues lo que aquí establecemos para empezar a atar cabos y para clarificar mejor la ruta del barco en el que navegamos.

### 2.1 Características generales de la escuela tradicional.

Pensamos que sería una locura de nuestra parte pretender resumir todo lo que durante muchos años se ha dicho sobre la escuela tradicional. Son ríos de tinta los que han corrido para criticarla y para anteponerle nuevas alternativas; sin embargo compartimos los puntos de vista de varios autores, muchos van implícitos en nuestro análisis.

La escuela tradicional, bajo el contexto histórico que vivimos, es la escuela capitalista burguesa. Es la

escuela que en nuestro país abarca el Sistema Educativo Nacional. Es la escuela que fortalece la burguesía en el mundo y en México, particularmente después de la revolución mexicana.

Hablando en términos generales, la escuela como tal no está aislada de la sociedad, por el contrario, vive el acontecer social porque forma parte del entramado de relaciones sociales establecidas; por lo mismo absorbe en su seno toda la gama de contradicciones que en la sociedad se generan. La escuela es un espacio a donde se extienden o se reflejan los contrastes sociales, en ella se manifiestan también los rejuegos políticos e intereses de clase que en la sociedad existen.

"Las escuelas -nos dice Giroux- son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan una cierta lucha sobre que formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes." (1)

La escuela tradicional es la escuela hegemónica en nuestro país, llámese escuela pública o privada, laica o confesional. En ella conciente o inconcientemente se reivindica un proyecto histórico de clase y de nación que asume de alguna manera los intereses burgueses como

---

1. Henry A. Giroux. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós, p. 177.

propios.

México es un país que vive bajo un régimen autoritario y la escuela pretende socializar a los educandos en esa misma línea; al respecto Segovia nos dice lo siguiente:

"La naturaleza autoritaria del régimen político mexicano se adapta y adapta a los niños. Los ajustes funcionan en el plano de la realidad cotidiana a través de las diferenciaciones: no hay en este terreno mejor regulador que la educación... En esta situación se centra el conflicto: el régimen político de México tiene una vocación democrática pero es autoritario en su funcionamiento. La socialización política de los niños se hace a través de pautas autoritarias; están socializados para el presente y para el futuro previsible...

El mantenimiento del sistema, la razón de Estado de los clásicos, no parece, en lo que se refiere a l futuro inmediato, correr ningún peligro serio. La socialización, en gran parte responde a ello." (2)

La escuela tradicional es una suma de prácticas escolares que defienden y buscan reproducir los valores de la cultura burguesa basados en la explotación y la desigualdad social, en la limitación de la libertad y los derechos ciudadanos y en la cultura autoritaria que se reproduce en todas las esferas de la vida nacional. Se guía como decía Freire por una "concepción bancaria"; es la que busca como lo refiere Bohoslavsky, el "adoctrinamiento para la servidumbre"; en ella se priorize la formación memorística o enciclopedista y el cumplimiento del programa por sobre los problemas de aprendizaje que presentan los educandos; es una educación, como le añade Nassif, de "predominante carácter intelectualista y libresco", que desliga de

---

2. Rafael Segovia. La politización del niño mexicano. El Colegio de México, México 1977, p. 153.

la realidad.

La escuela tradicional es la que quiere tener, "bajo control" a los alumnos, y claro, para eso también tienen que estar bajo control los maestros y todos los que participan en la planeación y administración de la enseñanza. El secretario de Estado y el Director General, los jefes de departamento y si se puede también los inspectores y directores de escuela deben ser declarados hombres del sistema, sólo así funciona el "disciplinamiento" al orden social establecido y el respeto a las instituciones autoritarias.

"Para alcanzar sus fines -nos dice Susana Barco- y respaldar su accionar, el régimen burocrático-autoritario, amparado en su carácter autoritario, produce medidas de excepción, decretos, leyes, y se impone una tarea de "reordenamiento" de la sociedad civil. 'Seguridad del Estado', 'razón del Estado', son expresiones que bastan para justificar cualquier medida, cualquier exceso, cualquier coerción.

La represión y el control se ejercen también en el interior de la burocracia, y mediante las disposiciones de prescindibilidad son eliminados los funcionarios de poca confianza ideológica.

...En este contexto, la cultura sufre un proceso de disciplinamiento, por lo que se le denomina cultura disciplinaria...El disciplinamiento implica la existencia de una normatividad externa, rígida, apoyada en un poder coercitivo." (3)

---

3. Susana Barco. "La situación del maestro en el régimen burocrático autoritario. En: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología preparada por Elsie Rockwell. Ediciones El Caballito-SEP, México 1985, pp. 79-80.

Al referirnos a la escuela tradicional lo hacemos en términos de que "pretende", "busca", "tiende", etc., en el afán de evitar los absolutos, es decir, que los propósitos de esta escuela nunca abarcarán al cien por ciento de la sociedad. Afortunadamente siempre surgen y surgirán voces discrepantes que enarbolan intereses opuestos a los hegemónicos y que como tales buscarán desarrollar prácticas alternas. De alguna manera las tendencias de la escuela tradicional chocan con la realidad, provocando fuertes contradicciones sociales que finalmente se resuelven con acciones políticas de los involucrados.

La escuela tradicional no podrá por siempre evitar el estallamiento de las contradicciones sociales, agudizadas por la dinámica económica, social y política de la sociedad en su conjunto. No puede oponerse por siempre a los anhelos de justicia, libertad y democracia que cada día y con más fuerza enarbola una sociedad civil más despierta y más consciente de la necesidad de luchar por una sociedad más humana en el ejercicio pleno de sus derechos. Si bien fomenta la pasividad de los educandos, existen factores externos que alientan la movilización política por una nueva sociedad.

En nuestro país, por ejemplo, los bajos salarios hacia los maestros ha provocado fuertes descontentos y movilizaciones políticas para presionar al Estado a que eleve sus incentivos económicos, y esta movilización se ha dado ya por más de una década. Esta situación de descontento social en el magisterio puede llevarlo a estimular en sus alumnos y comunidades la idea de luchar por una sociedad más justa; puede llevarlo a superar los remanentes de autoritarismo con los que aún se maneja en el aula y a vislumbrar la posibilidad de un nuevo proyecto histórico de nación, en fin, puede conducirlo a la toma de una conciencia histórica.

Lo anterior lo señalamos porque queremos destacar esos factores externos que de alguna manera van transformando la visión de los profesores y que algún día los lleva a identificarse con sus alumnos, padres de familia y comunidad en una lucha de intereses comunes, por elevar sus niveles de vida y acceder a otros derechos que le han sido conculcados.

Por otra parte, nos interesa precisar que, aunque parezca contradictorio, la escuela tradicional también se reforma, y tal parece que se reforma para que nada cambie. En los últimos años se han venido dando una serie de reformas educativas en nuestros días, pero es a partir de la llamada "Modernización Educativa" de 1992 en donde se establecen nuevas teorías que orientan los cambios en los planes de estudio, que no podemos negar, en cierto sentido, son de avanzada.

Sin desechar al conductismo se retoma la psicogenética de Piaget en las nuevas formulaciones. Por lo mismo hoy se habla de que la enseñanza debe realizarse a partir de considerar los intereses cognocitivos de los niños, de buscar el "aprendizaje significativo", de buscar formas más participativas de los educandos en el proceso de su aprendizaje, etc., más por eso, nos preguntamos, las escuelas ¿dejarán de ser tradicionales? Estamos convencidos de que no.

Lo tradicional de una escuela no le nace de una teoría, por muy reaccionaria que esta sea, sino de el conjunto de intereses de clase que se manejen fuera de ella, pero que le afectan. Sería tonto no reconocer que las nuevas formulaciones hechas a los planes y programas de estudio en nuestro país representan un avance, porque dignifica la visión sobre los educandos; pero estas reformas se vuelven funcionales cuando no van precedidas de un cambio cultural en la sociedad y de que el magisterio las asimile

a la luz de una nueva visión histórica de nación.

El reformismo del Estado mexicano es, no hay que olvidarlo, un reformismo funcional, puesto en ejercicio para lograr nuevos consensos que le permitan al bloque social dominante seguir manteniéndose en el poder. Y si tiene que ceder, pues cede, porque al fin y al cabo no puede mantenerse por siempre indiferente a los reclamos sociales, de lo contrario estaría agudizando más las contradicciones sociales, ya de por sí antagónicas en muchos sentidos.

En conclusión, la escuela tradicional no la caracterizamos sólo por los métodos y técnicas de enseñanza que en ella se siguen, sino por el conjunto de prácticas escolares que en ella se dan, determinadas por los intereses históricos de las clases sociales, soterrados o abiertos, pero siempre manifiestos en las políticas educativas, en los planes y programas de estudio, en los saberes docentes y sus prácticas cotidianas frente al grupo y en las actitudes de los alumnos, los padres de familia y la comunidad hacia la escuela.

## 2.2 Los proyectos alternativos en la educación.

Cualquier educador, con el más mínimo sentido común, siempre, necesariamente, se enfrenta al problema de definir que tipo de hombre ha de contribuir a formar, y su respuesta estará en función de su concepción del mundo y de la sociedad que maneja, influyendo desde luego los intereses a los que responde. Esto último lo especificamos porque queremos evitar al máximo caer en los esquematismos, pues no podemos afirmar tajantemente que la concepción del mundo necesariamente corresponde con los compromisos prácticos que un individuo adquiere en su vida cotidiana; por decir algo, seguramente existen sujetos que están de acuerdo, por ejemplo, con la democracia, más desde

desde los cargos que ostentan se ven obligados a reprimir sus propias convicciones, temerosos de las represalias de las que podrían ser objeto al manifestarlas publicamente y luchar por ellas.

Los educadores en su práctica cotidiana enfrentan el trabajo de capacitar a las nuevas generaciones para asumir una forma determinada de vida social. En este proceso asumen de alguna manera una serie de prácticas escolares institucionales o instituidas.

Las prácticas institucionales las entendemos como aquellas prácticas impuestas por la autoridad sin ninguna consulta a los docentes, por la vía coercitiva (ceremonias cívicas, exámenes departamentales, llenado de formas administrativas, informes control de avance programático, etc.). Las prácticas instituidas son las formas concretas que asumen los docentes en la interpretación de las directrices institucionales, como las matizan y como las asumen de acuerdo a las condiciones concretas que se les presentan.

En esas prácticas instituidas los docentes pueden estar o no de acuerdo con las directrices institucionales y en ese momento se ven reflejadas su visión del mundo y de la sociedad, así como los intereses a los que conscientemente o inconscientemente responden.

Los intereses que los profesores desarrollan al seno de la escuela la empujan siempre en varias direcciones: unos pugnan por mantener su status tradicional, otros se muestran indiferentes, algunos más emprenden lo que ya hemos dado en llamar reformas funcionales, y hay quienes desde una postura más radical la empujan hacia transformaciones más fuertes, que llegan a enfrentarse incluso con los intereses dominantes.

En la lucha por transformar la educación y por ponerla al servicio de uno u otro proyecto histórico de nación, de una u otra forma de ideología, de uno u otro interés polí

tico, etc., es donde se deslindan los campos de batalla de las diferentes clases sociales. Es en esta lucha donde unos se aferran a sostener el orden social establecido y otros a transformarlo, algunos emprenden ciertas reformas evitando no cuestionar los intereses predominantes, otros luchan por poner la educación al servicio de las clases económicamente más humildes de nuestro país. Y es aquí, bajo este contexto histórico, donde nacen los proyectos alternativos en la educación.

Ya hoy casi nadie cree por completo en la idea althusseriana de que la escuela como aparato ideológico del Estado reproduce la ideología burguesa, así, como un absoluto. Hoy más que nunca estamos convencidos de que al seno de la escuela se da la lucha de contrarios, y en ella hay quienes le apuestan a fomentar una cultura que se oponga a los valores burgueses.

Muchos estamos más de acuerdo con la idea que Gramsci tiene sobre la escuela cuando "subrayó el carácter transformador de la educación... (y cuando) Utilizó la palabra educación como sinónimo de proceso político pedagógico" (4) La historia reciente ha demostrado ese carácter transformador de la educación; como ya lo señalamos, la escuela podrá ser muy tradicional, pero jamás podrán absolutizarse sus intenciones.

Berstein nos alecciona muy bien al respecto cuando dice:

"Para cambiar las posibilidades de cambio en la escuela se requieren cambios fuera de la escuela, en las estructuras políticas y económicas; por tanto, a menos que haya cambios a nivel político y económico, es difícil introducir cambios

---

4. Adriana Puiggrós. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ed. Los noventa, México 1990, p. 18:

en las posibilidades de cambio. Pero esto no debe hacer olvidar que en cualquier circunstancia hay cosas que siempre se pueden hacer: uno puede empujar, siempre que sea posible se debe empujar, se deben poner al descubierto los presupuestos ideológicos escondidos tras las prácticas educativas, se debe hablar y publicar porque esto hace que el debate y la discusión se mantengan, que las contradicciones se vayan poniendo de manifiesto, vayan saliendo a la luz, esto es lo que debemos hacer siempre." (5)

En México se han dado experiencias de educación alternativa muy importantes. Como ejemplo tenemos los proyectos de universidad pueblo impulsados en las universidades de Guerrero, Sinaloa y Puebla, verdaderos proyectos que nacen de la necesidad de poner la educación al servicio de un proyecto histórico de libertad y justicia para las clases humildes de nuestro país. Experiencias similares se han dado en nuestro país, sobre todo después de la crisis del 68 hasta nuestros días. Son experiencias, que en algunos casos las ha asimilado el estado, pero en la gran mayoría brotan y aunque son momentáneamente derrotadas por el bloque social hegemónico, logran rehacerse y se multiplican por doquier.

México es rico en experiencias de educación alternativa. Aparte de las ya señaladas, tenemos, por ejemplo, los proyectos de autogobierno en la facultad de arquitectura de la UNAM, dado desde la década de los setenta, otro ejemplo lo tenemos en las experiencias que nos legaron las Preparatorias Populares, que en sus buenos momentos aportaron muchas cosas positivas para los proyectos de educación liberadora.

---

5. Basil Bernstein. 15 personas en busca de otra escuela. Cuadernos de Pedagogía, Ed. LAIA, p. 18.

Por los barrios populares de la ciudad de México, también se multiplicaron las experiencias de primarias, secundarias y hasta escuelas normales populares. Todas ellas patrocinadas por un pueblo ávido de educación y que respondiera a sus anhelos de libertad y de justicia.

Desgraciadamente muchas de estas experiencias no han sido documentadas y aunque en lo personal fuimos partícipes de algunas de ellas, no es el motivo de este trabajo analizarlas, por eso sólo nos conformamos con enumerarlas por el momento.

Ahora pasemos a precisar qué entendemos por educación alternativa.

Por principio de cuentas es necesario señalar que este concepto, como muchos más, está muy maleado y se ha vuelto tan laxo que sólo adquiere su dimensión real en la práctica concreta. Una simple reforma puede comprenderse como una alternativa a una práctica existente, los mismos profesores tienen como referencia común la búsqueda constante de alternativas a los problemas que se les presentan en el aula. Pero esto para nosotros no constituye la esencia de un movimiento de educación alternativa, pueden ser parte, más no es lo sustantivo.

Francisco Gutiérrez, desde una perspectiva que nos parece radical, la define así:

por "proyecto alternativo en educación entendemos la transformación radical de los sistemas de enseñanza de modo que posibilite la 'creación de una cultura alternativa como expresión de un hombre nuevo' ". Un proyecto alternativo, nos dice más adelante, debe contemplar el cambio de estructuras sociales y la formación de un hombre nuevo. Asimismo el proyecto alternativo "por ser también político, de alguna manera tiene que impulsar la concreción del proyecto histórico nacional" que se reivindica. (6)

—————→

Para F. Gutiérrez el proyecto alternativo opuesto a la educación burguesa, debe contemplar la concientización, la cual no puede ser fruto del espontaneísmo ni el voluntarismo, sino como consecuencia de la participación y organización políticas, y sobre esto los educadores deben estar claros. Al igual que Gramsci entiende que la educación es un proceso político pedagógico. En este sentido, establece, el proyecto alternativo no tanto debe recrear nuevas formas pedagógica, sino nuevas metas sociales. De esta manera señala:

"Educar ya no consistirá en adaptar al niño al 'orden' existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente. No se buscará como 'aprender a ser' y como adaptarse a una sociedad hecha, sino más bien cómo 'llegar a ser' en una sociedad que está por hacerse (...) Así, por ejemplo, si queremos educar para la democracia es imprescindible que el estudiante viva en una institución en la que realmente se den relaciones democráticas y participativas; (...) si deseamos educar para la libertad es necesario un clima de libertad..." (7)

De manera general se está de acuerdo con esta perspectiva teórica, aunque es necesario desmenularla en referencia a experiencias concretas, pues como generalidad puede estar bien, pero con la práctica concreta se puede matizar en muchos sentidos. Por ejemplo, en otra parte de la obra a la que hacemos referencia, el autor señala que la aplicación de exámenes son una "inmoralidad", pero noso-

---

6. Francisco Gutiérrez. Educación como praxis política.

Ed. Siglo XXI, México 1988, pp. 63-65.

7. F. Gutiérrez, op cit., pp. 66-67.

tros tenemos que hacerlos, y más si son departamentales; por tanto, si aceptáramos esta expresión en todo su sentido, resultaría que nosotros seríamos unos inmorales y esto no puede ser así.

Por nuestra experiencia sabemos que la "oficialidad" exige su cuota de poder y sometimiento de la escuela a su normatividad, que aunque en muchos sentidos arbitraria, no podemos soslayar por completo. Por eso es que querer hacer algo nuevo desde dentro del sistema educativo implica cumplir hasta cierto grado con una serie de exigencias político burocráticas, amén se ser puestos a disposición o ser dados de baja; aunque claro está, siempre habrá algo o mucho que se pueda hacer, puesto que lo hemos hecho.

Por otra parte, desde una perspectiva curricular, lo alternativo es comprendido también de diversas maneras. Por un lado hay quienes hacen referencia a las prácticas que los docentes instituyen en su labor cotidiana frente al grupo y que en cierto sentido desarrollan algo nuevo al discurso tradicional y a las prácticas acumuladas o ritos establecidos. Desde aquí hay quienes sostienen que:

"En la práctica docente cotidiana, que es heterogénea por su conformación histórica, se concretan los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional. En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan." (8)

Planteadas así las cosas lo alternativo se reduce a lo situacional, a las alternativas que los docentes tienen que generar ante los imprevistos que se presentan en el trabajo cotidiano, a lo que tiene que cambiar porque ya no es susceptible de ser usado en los nuevos contextos que se generan.

Existen, en este mismo sentido, otras perspectivas más amplias, en donde el currículo es concebido "como un proceso complejo en el cual, los sujetos protagonistas se constituyen conciente y comprometidamente con la transformación de su realidad, a través de la apropiación crítica de corpus teóricos, la construcción social de concepciones nuevas y la emergencia de nuevos saberes especializados." (9)

En esta perspectiva lo alternativo es más trascendente y adquiere un mayor compromiso histórico y social; además de que existe un fuerte compromiso con los procesos de transformación de la realidad social.

Pasando a otro aspecto de la misma temática, vamos a comentar, aunque sea brevemente, la relación que existe entre los conceptos de educación alternativa y de educación popular. Consideramos pertinente hacer esta diferenciación porque, a nuestra forma de ver, son conceptos que si bien están muy relacionados, se desarrollan en contextos sociales diferentes.

Aunque en cierta medida estamos de acuerdo con las tres perspectivas señaladas más arriba sobre lo que repre-

---

no de los maestros." En: Infancia y aprendizaje. Madrid, Universidad Complutense, p. 60.

9. Juan Luis Hidalgo Guzmán. "Alguna contradicciones en la instrumentación de una propuesta curricular." En Foro de educación continua. Año II, No. 5, p. 20.

senta lo alternativo ante diferentes circunstancias, consideramos pertinente precisar que la educación alternativa es un concepto que nace en los marcos de la escuela oficial, como un concepto que pretende sintetizar el sentido de la lucha por transformar los ritos tradicionales de la educación y el cuestionamiento de los intereses de clase que se manejan a su interior. Y es, al final de cuentas la línea de trabajo docente que pretende poner la educación al servicio de las causas populares.

En cuanto a la educación popular, pensamos que implica una visión mucho más amplia de la educación bajo el contexto social en el que vivimos. La educación popular, si bien también es alternativa a la educación tradicional, no nace en la escuela oficial, sino en el seno de las luchas populares de las clases trabajadoras. Este tipo de educación desde el primer momento que surge se convierte en un instrumento de lucha de los trabajadores en su proceso de liberación.

La educación popular abarca una gran gama de procesos, puede ser formal o informal, puede darse dentro de los marcos de las escuelas oficiales, puede ligarse a ciertos tiempos y necesidades políticas, puede revolucionarse a si misma en función de ser siempre operativa como arma de lucha contra la opresión y explotación.

Como un ejemplo de lo que para nosotros es la educación popular, nos referiremos a una experiencia, no se si muy conocida, sobre proyecto de educación popular que un grupo de compañeros impulsó en Ciudad Netzahualcoyotl en la década de los setentas, a través de los Servicios Educativos Populares A.C. (SEPAC).

Desde la década de los setentas un grupo de estudiantes y de sacerdotes católicos constituyeron los SEPAC; la idea era vincularse con el pueblo, promoviendo diversos servicios (salud, cooperativas de producción, centros

de alfabetización, primarias, etc.) entre la población carente de los mismos. En su primera etapa de trabajo (1975-1977) lograron avances considerables. Crearon dos cooperativas de producción con cerca de 30 trabajadores, una cooperativa de consumo con más de 600 miembros; conformaron un grupo de diez estudiantes de medicina avocados a dar consulta externa; crearon un grupo de 70 promotores para atender 28 centros de alfabetización, primaria y secundaria para adultos, todo esto entre muchas cosas más.

Sin embargo dentro de SEPAC hubo quienes vieron esto como un trabajo "asistencialista"; otros lo veían como un trabajo "promocional" o de desarrollo de la comunidad; pero hubo quienes lo vieron como un proyecto político y pedagógico, que debiera servir para estimular la organización y opción política del pueblo. Estos últimos son los que, a través de su experiencia nos legaron los conceptos de educación popular que a continuación enumeramos:

PRIMERO: conciben la educación popular como un instrumento al servicio del proyecto histórico del pueblo trabajador.

SEGUNDO: debe ser un instrumento de apoyo a sus procesos organizativos y de lucha independiente.

TERCERO: no puede darse dentro de los marcos institucionales entendiéndolo por institucional "algo que es parte inherente del Estado" o está a su servicio.

CUARTO: por lo anterior, la educación popular es fundamentalmente una labor "extrainstitucional", es decir que se da al margen de los programas y presupuestos oficiales.

(10)

---

10. Eduardo Cervantes Díaz Lombardo. Educación popular extrainstitucional. "Una práctica y una concepción". Experiencias de SEPAC, mimeografiado, sept. 1982.

De alguna manera estamos de acuerdo con esta visión, por eso es que decidimos referirnos a ella, y sobre todo, con la pretensión de dejar claramente establecido que si bien al seno de las escuelas oficiales nacen procesos alternativos de educación, fuera de ellas hay otra inmensa cantidad de procesos educativos que buscan la concientización y organización política del pueblo.

### 2.3 La educación como una praxis política.

Finalmente, queremos concretar este capítulo en el siguiente aspecto, que es trascendental para nosotros: la educación es una praxis política, asumida conciente o inconcientemente por sus protagonistas.

No queremos hacer aquí una reiteración sobre lo ya dicho, pero si nos interesa analizar las consecuencias prácticas que produce o produciría asumir concientemente esta perspectiva de la educación; además a partir de aquí empezamos a delinear los aspectos estratégicos de lo que podríser un proyecto alternativo en concreto para nuestra escuela.

A estas alturas creemos que se puede establecer con claridad que la escuela es un resultado histórico de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de un pueblo o de una nación. Y los fines de la educación no los determina ni la ética, ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante en consecuencia con los fines de su poder. De esta manera, asumir la educación como una praxis política, es estar tomando partido y estableciendo una militancia franca y abierta por un proyecto de hombre, de nación y de sociedad.

En el marco de la escuela oficial las prácticas escolares esconden la intención política, conformando así un "curricu-

lum oculto", del cual a veces es conciente el maestro, pero que la gran mayoría practicamos sin darnos cuenta. Bajo las circunstancias actuales de la escuela entre "las varias funciones que se atribuyen a ese 'currículum oculto' se cuentan: la inculcación de valores, socialización política, entrenamiento para la docilidad y obediencia, perpetuación de la estructura de clase tradicional. En fin funciones que en su conjunto pueden ser caracterizadas como de control social..." (11)

Concientizarnos sobre la esencia política de la educación nos lleva necesariamente a estar más atentos con nuestra práctica cotidiana, significa sacar a la luz aquellas actitudes que inconcientemente asumimos, pero que indudablemente influyen en la educación de nuestros jóvenes.

Desde la perspectiva de una educación alternativa y liberadora, los que nos asumamos como educadores no podemos seguir conformando currículos ocultos o prácticas que contradigan nuestro discurso e intenciones por cultivar un hombre nuevo. La historia del movimiento democrático esta llena de contradicciones en sus protagonistas, pues aún no alcanzamos a ser preludeo de algo nuevo (hablando en términos generales, porque excepciones siempre existen), todavía pesa en nosotros la cultura tradicional en la que nos hemos formado.

Entender la educación como una praxis política implica dejar "la creencia de que pueda existir, hoy o mañana, una enseñanza neutra que se encuentre por encima de las clases" (12), implica "dejar la creencia de que los proble-

---

11. Orlando Arciniegas Duarte. "Sobre el currículum oculto". En: Antología para la actualización de profesores de enseñanza media superior. Ed. Porrúa-UNAM, México 1988, p. 74.

12. Ch. Baudelot et al. La escuela capitalista. Ed. Siglo

mas de la enseñanza están fuera de toda cuestión política, de que son problemas de método o de procedimientos puramente técnicos". (13)

Son muchos los ejemplos que a partir de nuestra propia experiencia podemos señalar respecto a las incongruencias que se presentan en esta lucha por configurar un proyecto alternativo de educación, asumiéndolo como una praxis política; podemos señalar que aún nos movemos entre el autoritarismo y la democracia, entre la represión y la libertad, entre el populismo educativo y el realismo de lo posible (estos conceptos los aclaramos más adelante). Y es que construir algo nuevo requiere de descubrir sus leyes y de un nuevo aprendizaje para desarrollarnos en el nuevo ambiente que pretendemos construir o que estamos construyendo.

Reconocer que el sistema educativo es político implica plantearse "una contrapolítica que se oponga a la política establecida" y en este sentido -dice Bohoslavsky- "debemos enfrentarnos a esta sociedad como ella lo hace, a través de una movilización total. Debemos enfrentarnos al adoctrinamiento para la servidumbre con el adoctrinamiento para la libertad. Debemos generar en nosotros mismos y tratar de generar en otros la necesidad instintiva de una vida sin miedos, sin brutalidad y sin estupidez, y debemos ver que podemos generar la repugnancia intelectual e instintiva ante los valores de una opulencia que propaga la agresión y el sometimiento por el mundo entero." (14)

---

XXI, México 1980, p. 226.

13. Ch. Baudelot, op cit., p. 226.

14. Rodolfo Bohoslavsky. "Psicología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante." En: Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. Antología

Quizás a estas alturas alguien diga que en teoría esto se escucha muy bien y es hasta emocionante, pero que en la práctica es muy difícil de concretarse y claro, dicho reclamo sería muy justo; sin embargo, así son los procesos sociales: una lucha cotidiana de posibilidades por alcanzar a hacer algo diferente.

En muchas ocasiones hemos sido testigos de las declaraciones de muchos maestros definiéndose como apolíticos y manifestándose por mantener alejados a los centros educativos de la política. También tenemos el caso de muchos maestros que aparentemente "callan", pero en su indiferencia, les guste o no, también asumen una postura política; sobre esto F. Gutiérrez es muy claro cuando dice:

"Pedagogía y política son partes constitutivas de un todo. Que no se pretenda hacernos creer que la pedagogía nada tiene que ver con la política; y que no se afirme engañosamente que la escuela no debe ser profanada por ideologías y doctrinas políticas que nada tienen que ver con el proceso de aprendizaje. Que 'los guardianes del orden', guiados por un celo incomprensible, no tomen medidas para lograr la incontaminación del proceso educativo porque esas medidas ya están contaminadas.

La escuela hace política no sólo por lo que dice sino también por lo que calla; no sólo por lo que hace sino por lo que no hace. Callar lo que debe ser proclamado a los cuatro vientos es una de las formas políticas más frecuentes en los que tienen 'la sartén por el mango'.

La política es una práctica totalizadora y diaria que impregna y matiza todo cuanto hacemos. Todos -cada uno en su trabajo- hacemos política permanente, pero

---

preparada por Elsie Rockwell. Ediciones El Caballito-SEP, México 1985, pp. 92-93.

el educador lo hace de una manera privilegiada, ya que el estado pone a sus órdenes un determinado número de futuros ciudadanos para que los 'socialice', es decir para que los politice." (15)

En la medida que hagamos conciencia de la esencia política de la educación y de la necesidad de transformar la realidad estaremos en condiciones de configurar un currículum alternativo, el cual debe ser anticipatorio de una nueva historia. A través del currículum alternativo debemos de cuestionar nuestra propia experiencia y debe llevarnos a desechar las prácticas caducas y retrógradas que se sigan manifestando en nuestro quehacer docente. A partir del mismo debemos cuestionar nuestros saberes en el afán de desarrollar nuevas estrategias de trabajo.

El currículo alternativo debe resumir lo mejor de nuestras tradiciones de lucha y los aspectos pedagógicos que hayamos generado. Nos debe llevar a rescatar todas aquellas prácticas educativas acumuladas en el aula y en nuestra relación con la comunidad, que se diferencien sustantivamente de las prácticas educativas tradicionales; esto nos podrá en condiciones, además, de definir principios y normas para una práctica alternativa.

Entonces, sólo así, podremos sentar las bases de un trabajo colectivo, que estimule la participación creadora y unificada de todos los miembros de la comunidad escolar. A partir de aquí se definirán con mayor claridad los compromisos personales por hacer de la educación una militancia política y pedagógica por una nueva escuela, una nueva sociedad y un nuevo mundo.

---

15. F. Gutiérrez, Ibid., pp. 24-25.

### CAPITULO III

#### BALANCE DE UNA DECADA DE LUCHA POR CONSTRUIR UNA ESCUELA DEMOCRATICA. EL CASO DE LA TELESECUNDARIA FEDERAL 211.

Ya lo hemos dicho en la introducción general, el objetivo central de este trabajo es reflexionar sobre nuestras vivencias como profesionales de la educación. Queremos reconstruir nuestra historia de lucha y rescatar lo mejor de nuestra experiencia pedagógica.

Dice Olac Fuentes que la "reconstrucción de la educación como historia social no sólo tiene un sentido científico, sino también político." (1) Y es precisamente ese sentido el que venimos reivindicando.

La versión oficial sobre los procesos históricos ha presentado sólo un discurso legitimador, en el que el Estado y sus hombres asumen el principal papel de protagonistas. Por eso mismo, en el terreno educativo, "otra historia tiene que mostrar la presencia de las masas, de los educadores populares y de los intelectuales radicales en la acción educativa, con orientación e impulsos propios, actuando dentro y fuera de la política estatal." (2)

A eso nos avocamos en este capítulo, a mostrar esa "otra historia".

#### 3.1 Origen y desarrollo de la telesecundaria.

##### a) El origen.

Corría el año 1982, el sexenio de López Portillo llegaba

- 
1. Olac Fuentes Molinar. Educación y política en México. Ed. Nueva Imagen, p. 31.
  2. Olac Fuentes M., op cit., p. 30.

a su fin; en su último informe de gobierno aseguraba haber proporcionado educación primaria "a todos los niños mexicanos y secundaria al 90 por ciento de los egresados de primaria". (3) Esto, a pesar de que en su sexenio fueron una constante las protestas por la falta de escuelas y los miles de niños que eran rechazados por el sobrecupo existente. Pero comb la mayoría de las cifras oficiales nos parecen engañosas o demasiado maquilladas, preferimos referirnos a la realidad, y de ella a lo que nos consta.

En 1982 nace la Escuela Telesecundaria Federal 211, integrada por jóvenes rechazados de la escuela a la que aspiraban ingresar. El fenómeno se desarrolla dentro del municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México, que es un municipio de geografía accidentada y se encuentra rodeado de colonias proletarias. Sus características son la sobrepoblación, el hacinamiento y las carencias de servicios, circunstancias no superadas hasta el momento.

Los jóvenes que querían estudiar tenían "que bajar" hasta el Distrito Federal para lograrlo, pues cientos de ellos no alcanzaban cupo en las escasas escuelas del lugar.

En ese año la Escuela Telesecundaria 09, ubicada estratégicamente en la colonia el Molinito (pues por aquí es paso obligado de toda la gente que baja a la zona comercial o a las zonas industriales de Naucalpan y tialnepantla), atendía hasta 500 alumnos en el turno matutino, algo inusual, dado que, como ya lo vimos, este tipo de escuelas son de escasa población. Los maestros de dicha escuela, preocupados por este sobrecupo, tenían que soportar la presión que la población ejercía para que admitieran a más -

---

3. José López Portillo. Sexto Informe de Gobierno. En: Rev. El gobierno mexicano, No. 70, Sept. 1982, 3a. época.

jóvenes y no los rechazaran, más por algunos años se vieron obligados a hacerlo. No obstante en 1982 se abre una coyuntura muy importante: la creación del turno vespertino de telesecundaria, que transmitiría exclusivamente sus clases para el Valle de México a través del canal 22.

Esta coyuntura permitió a los maestros (de amplia vocación democrática), organizar a la población para exigir ante la autoridad que en esa escuela se abriera el turno vespertino, pues -caso patético- a pesar de la evidente necesidad del servicio en la zona, ésta se reusaba a autorizarlo. Más la razón se impuso y finalmente se admitió su funcionamiento.

En un principio los maestros de esta escuela quisieron atenderla, para ello exigían a la autoridad se les pagara el doble turno; como no lo lograron buscaron quien se hiciera cargo de los grupos ya formados. En ese momento llegamos los cinco compañeros en quienes finalmente recayó el trabajo de fundar la escuela: Guillermo (normalista), Lucía (psicóloga), Irma, Carlos y Felipe (estudiantes de pedagogía en ese momento). Carlos, quien fuera egresado de esta telesecundaria fue quien nos invitó a los dos últimos compañeros.

En cuanto llegamos nos hicimos cargo de la situación y corrió bajo nuestra responsabilidad el lograr que la autoridad reconociera oficialmente la escuela. De esta manera, y después de un período de movilización para presionar a la autoridad, la escuela queda formalmente reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional, en su modalidad de telesecundaria el 15 de octubre de 1982, con la clave de identificación 15DTVO211B. Posteriormente también fuimos contratados los cinco maestros.

Fueron 175 alumnos, distribuidos en cinco grupos (sin contar los que se fueron en el inter de la lucha por el reco

nocimiento legal de la escuela) los que fundan esta nueva escuela. Quedándonos a trabajar por un tiempo en el inmueble de la telesecundaria 09.

Al siguiente año se incrementa la demanda de educación y se inscriben 225 alumnos distribuidos nuevamente en cinco grupos, haciendo un total de 10 para el ciclo escolar 1983-84. Ante este incremento ya previsto, decidimos invitar a otros cinco compañeros para que los atendieran, a los que propusimos ante la autoridad para su contratación. Aquí llegan Martha y Pedro (pedagogos), Mario (filósofo) y Alejandro (que sólo estuvo unos meses, siendo sustituido por Julian). Con ellos conocimos el despotismo ignominioso de la burocracia educativa. ¡Tresa años duró la lucha por su contratación! Y tres años, sobre todo, que ellos aguantaron. La burocracia política, revestida de autoridad educativa y sindical, siempre, desde el primer momento se opuso a nuestra vocación democrática y a toda nuestra actuación en ese sentido. Por eso siempre quisieron desaparecernos, acabar con nuestra escuela.

A la distancia nos confirman por qué resistieron tanto tiempo sin salario:

fue "la convicción...de que íbamos a hacer algo nuevo que valiera la pena. Por otro lado, nos llenaba...sobre todo en los primeros años de la escuela, en donde veíamos la entrega de los alumnos, veíamos la entrega de los padres; teníamos siempre presente que en el futuro íbamos a llegar a ser una escuela distinta...y al final estábamos seguros que íbamos a conseguirlo." (4)

En el mes de septiembre de 1983, teniendo 10 grupos inscritos y cinco nuevos maestros sin contratar nuestra

---

4. Martha Barrios Martínez. Entrevista grabada, 25 de febrero de 1994.

situación se agudiza. Un lugubre comunicado nos informa la determinación unilateral de la autoridad de desaparecer el turno vespertino, recién fundado, de telesecundarias, el cual, entre otras cosas, decía:

"1. Los alumnos de primer grado que fueron preinscritos en el turno vespertino, serán colocados en las diferentes telesecundarias matutinas hasta donde la capacidad de éstas lo permitan.

2. Los alumnos de segundo y tercer grados, serán reubicados gradualmente en el turno matutino de telesecundarias matutinas (sic); mientras tanto dichos grados, recibirán sus lecciones televisivas en sus domicilios, debiéndose presentar obligatoriamente en el turno vespertino para que refuercen sus conocimientos con su profesor respectivo." (5)

Una explicación del por qué de dicha determinación jamás la conocimos.

A esta situación se aunó la presión que el director de la telesecundaria 09 ejerció sobre nosotros para que nos retiráramos de sus instalaciones; presión atribuible, seguramente, a las discrepancias ideológicas que en el camino surgieron. Ante esto ¿qué hacer? No podíamos permitir que ante tanta necesidad de educación en la zona nuestros jóvenes fueran desperdigados por escuelas lejanas, la lucha inicial no podíamos tirarla al cesto de la basura; nuestra formación de lucha no podía permitir que defraudáramos a la comunidad que tanto se nos había entregado y había sabido confiar en nosotros. No hubo titubeos, decidimos que nuestra escuela tenía que vivir; profundizamos

---

5. Oficio girado por el jefe del Depto. de Telesecundaria, Manuel Gracida Camacho, 10 de septiembre de 1984. Archivo Escolar.

la lucha por la contratación de los maestros que estábamos proponiendo y por contar con un inmueble escolar propio, como única alternativa para seguir funcionando, pero como telesecundaria matutina.

b) La lucha por el inmueble escolar y la contratación de los nuevos profesores.

Nos dice el maestro Rafael Ramírez que la escuela "es una invención social" y le damos toda la razón. Nosotros inventamos nuestra escuela atendiendo a una necesidad y condiciones concretas. En esta lucha conjugamos voluntad política con vocación docente; quisimos hacer algo, por humilde que fuera, para beneficiar a los trabajadores y sus familias, en este caso, aportando nuestro esfuerzo para una "escuelita". A ella le imprimimos nuestro sello personal y político, producto de nuestras convicciones de lucha. Bien dice Citlali Aguilar que:

"El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. En cada escuela, expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Este se construye en la cotidianidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella." (6)

Nuestra escuela nace sin patrimonio material, sin

---

6. Citlali Aguilar. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros." En ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología preparada por Elsie Rockwell. Ed. El Caballito-SEP, México 1985, p. 88.

un inmueble donde desarrollar su vida escolar. Esta condición histórica define sustancialmente su perfil social, político y educativo. La autoridad nada nos quiso dar por la buena, al contrario siempre pretendió desaparecernos; de su parte siempre recibimos el boicot hacia nuestro trabajo. Ante esto tuvimos que defender nuestro derecho a existir, nuestro derecho a pensar diferente y a cuestionar las estructuras verticalistas de los que durante muchos años han sido al mismo tiempo autoridad educativa y sindical, en ese afán de control político de los trabajadores.

Desde el momento mismo en que tomamos la decisión de luchar porque el Estado nos dotara de un inmueble escolar y que contratara a los profesores que proponíamos, realizamos toda una labor de gestoría y de presión política ante diversas autoridades. Trabajo que siempre realizamos unificadamente maestros, alumnos, padres de familia y colonos (que aunque no tenían hijos inscritos en la escuela comprendieron la necesidad de luchar por ella).

Después de haber agotado las instancias para que nos ayudaran en nuestras demandas, decidimos que era el momento de apropiarnos por la vía del hecho de un terreno, que en este caso era de propiedad municipal. El mismo se localizaba en el declive de una barranca, y que era utilizado como basurero por los vecinos del lugar. A su lado se encontraba un campo de fut bol, que junto con la parte tomada había sido cedido para la construcción de un CONALEP años atrás (pero que no se construyó sino hasta después de nuestra llegada).

Fueron los mismos padres de familia los que nos informaron de la existencia de dicho terreno, y fueron ellos quienes estuvieron dispuestos a tomarlo. La decisión emanó de una asamblea general y a partir de la misma se prepararon las condiciones para trasladarnos. Lo primero que hicimos fue asegurarnos el apoyo de la comunidad

del lugar. En este proceso los únicos que se opusieron fueron algunos prifistas de la zona, quienes tenían interés por quedarse con el mismo terreno y otros aledaños al mismo; fueron ellos quienes nos estigmatizaron con el mote de "paracaidistas" y "comunistas".

Por otra parte se buscó darle algún fundamento legal a nuestra lucha, para lo cual buscamos la asesoría de un abogado; asimismo, al interior de la escuela decidimos reforzar nuestra Sociedad de Padres de Familia. A partir de este momento nace la "Asamblea de Activistas", la cual, al paso de los años, se convirtió en un baluarte de lucha de nuestra escuela. La Asamblea de Activistas la integran la Sociedad de Padres de Familia, nombrada en su Asamblea General, pero también la conforman todos aquellos padres que, sin haber sido electos en la Asamblea General, están dispuestos a apoyar las tareas de la escuela de manera sistemática, es decir, que están dispuestos a asistir regularmente a las asambleas de este núcleo selecto (desde el punto de vista de que son los más combativos y comprometidos), así como a asumir las responsabilidades que de este órgano emanen.

Con el paso del tiempo hemos aprendido a agrupar de esta manera a los representantes formales y a los, por decirlo de alguna manera, representantes solidarios de los padres de familia.

Una vez reunidas estas condiciones, decidimos posesionarnos del multicitado terreno. El 11 de noviembre de 1984 fue el día más esperado, era ir al encuentro de una nueva historia. Para este día se dió cita nuestra escuela a partir de las 8 de la mañana, el objetivo era uno: reinagurar nuestras actividades escolares en este sitio, de la colonia Valle Dorado, y que ironicamente era conocido también como "la punta", o sea, lo último. Este día cerca de 350 jóvenes llegaron a reafirmar su decisión de ser

los protagonistas de una aventura educativa que no sabíamos a donde nos llevaría, pero que estábamos seguros de salir airoso.

El 11 de noviembre de 1984 apenas contábamos con unos miserables cuartuchos para albergarnos, que el fin de semana habíamos logrado construir con láminas de cartón y desperdicios industriales; además de muchas piedras y basura aún por remover. Transformar un basurero en una escuela no fue una bonita frase literaria, sino una cruda realidad que modificamos, con el esmero y el esfuerzo de decenas de brazos que hombro con hombro, junto a sus maestros, se convirtieron en un sólo hombre dispuesto a todo. A partir de este día se trazó una trayectoria educativa nueva, diferente y quizás inédita en la región: estudiar, trabajar, luchar y transformar fue nuestra consigna.

Seis meses duramos cuidando nuestro terreno las 24 horas del día. Seis meses en los que vencimos amenazas de desalojo y múltiples provocaciones, en los que enfrentamos a las bandas de pandilleros y nos impusimos a los que deseaban nuestra destrucción. Seis meses en los que maduró una conciencia colectiva y se consolidó una tradición de escuela diferente.

Nuestros jóvenes, sus tutores, los colonos y sus organizaciones sociales, y hasta sindicatos obreros, estuvieron presentes en esta lucha. La solidaridad fue manifiesta en las guardias nocturnas, a la hora de llevar comida a la gente de guardia, en las marchas y plantones que realizamos, en los cuentos, chistes y canciones que entonábamos en esas noches, que a la larga, no podemos evitar que nos invada la nostalgia al recordarlas.

Después de que ejercimos diversas formas de presión ante múltiples instancias gubernamentales (como por ejemplo, el plantón que efectuamos en la explanada municipal el

2 de julio de 1984), logramos que el 7 de febrero de 1985 el cabildo municipal acordara la donación de la superficie tomada. Inicialmente fueron 1,836.00 metros cuadrados, pero después nos los extienden a 4,375.00 metros cuadrados, que es lo que realmente llegamos a ocupar. Más adelante, el 16 de mayo del mismo año, se autoriza la construcción de nuestro primer edificio por parte del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE).

Al final nuestros esfuerzos fueron coronados y recompensados con creces. El 23 de febrero de 1986 estábamos inaugurando nuestro primer edificio escolar. El júbilo de ese día tenía una razón histórica, ¡habíamos ganado una gran batalla a favor de la cultura de los trabajadores! El lirismo de la frase "transformar la realidad" con nosotros se desmoronó como cliché, pose o teoricismo, y asumió su dimensión práctica, concreta y palpable.

Más adelante logramos otros triunfos materiales. El 12 de marzo de 1989 inauguramos cuatro aulas más, y así se fueron sucediendo otros avances; pero para no aburrir mejor recomendamos que se vea la reseña histórica que sobre este aspecto incluimos en el epílogo.

Durante esta trayectoria no desfallecieron nuestros compañeros maestros que todavía no habían sido contratados. Ahí permanecieron fieles a la lucha Julian, Pedro, Mario y Martha, porque además en ningún momento desistimos de la demanda de su contratación. Los padres de familia, la comunidad en su conjunto siempre los rodeó con su solidaridad y cuando pudieron les brindaron algún apoyo material, más simbólico que efectivo para satisfacer sus necesidades económicas.

Precisamente, como producto de la constancia en esta demanda, y apoyados en un plantón frente a las oficinas de la SEP en Naucalpan, logramos que el 14 de octubre

de 1985 se contrataran a dos de estos profesores, después de casi dos años y medio sin salario; los otros dos fueron seis meses más adelante, cerrándose así un ciclo muy importante y trascendental en la historia de nuestra escuela.

c) Sale la primera generación.

El primer día que llegamos a lo que sería nuestro nuevo centro escolar, fue algo verdaderamente impresionante. Ese día se presentaron con toda puntualidad nuestros jóvenes, por cierto la gran mayoría bien uniformados. Los formamos en el campo de fútbol y ahí inauguramos nuestra nueva estancia escolar; los vecinos no enterados y enterados nos miraban incrédulos, ¿de dónde salieron estos? con seguridad se preguntaron, más tarde los alumnos se encargarían de disipar sus dudas.

Como se comprenderá el trabajo académico fue limitado durante todo este período; sin embargo hubo esfuerzos significativos que más adelante comentamos. Desde el día que llegamos al terreno, tuvimos que acondicionar el lugar, varios grupos no tenían ni una sombra para resguardarse de los implacables rayos del sol, por tanto, no quedaba otra alternativa más que trabajar, quitarse el sueter, arremangarse la camisa y a remover piedras y basura.

En estas condiciones trabajaron nuestras tres primeras generaciones. Para ellos fue el honor de colocar los cimientos de lo que es hoy nuestra escuela. Esta experiencia, lo sabemos, no la vivieron con sufrimiento, sino con el orgullo de ser los protagonistas de algo nuevo. No los idealizamos, eran terribles, pero jamás su conducta puso en duda su nobleza de espíritu. Las circunstancias históricas que generamos con este movimiento les abrió paso-

a la liberación de su energía y su creatividad.

Vimos como se esmeraron en hacer agradable su permanencia a pesar de la miseria material que nos rodeaba. Apiñados en nuestros "salones" de desperdicio se sentía el calor humano; a pesar de que cuando llovía los mismos se convertían en auténticas regaderas, siempre estaba presente el optimismo.

Los maestros, los padres de familia, varios alumnos siempre tuvimos la necesidad de ausentarnos para cumplir con alguna comisión; pero la actividad académica jamás se detuvo. Ellos veían como le hacían pero las clases se daban. Sí, hay que reconocerlo, se la pasaban resumiendo su guía, pero también realizaban exposiciones o leían algunos textos, etc.; no obstante, lo que aquí cuenta era su voluntad de hacer las cosas. Obviamente, como en todo proceso social, siempre existen las excepciones, y hubo quienes, aunque minoría, no lograron la más mínima concentración en el trabajo académico; no obstante, la mayoría siempre estuvo a la altura de las circunstancias.

Justo es reconocer que en este período tuvimos algunos expulsados, y a la distancia nos parece que injustamente; más a pesar de ello, fue más fuerte esta experiencia de lucha, que algunos de estos compañeros expulsados no nos guardaron ningún resentimiento. Recientemente en un encuentro con exalumnos los hemos invitado y han asistido; ahí hemos podido constatar como a ésta la siguen considerando su escuela.

Los compañeros de la primera generación no pudieron disfrutar los frutos que con ahínco sembraron. Se fueron antes de que se inaugurara el primer edificio escolar. Ellos fueron la generación 1982-85, la de los fundadores de la telesecundaria 211. Iniciaron 175, terminaron 106. El saldo pudo haber sido peor, dadas las circunstancias, más no fue así. El 28 de junio de 1985 los estamos despi-

diendo con un emotivo homenaje. Su paso por la escuela dejó profundas huellas; nuestra plaza cívica lleva el nombre de uno de ellos: Anselmo Ramírez Hernández, joven valeroso, de origen indígena, que siempre destacó por su responsabilidad en el estudio, en el trabajo y en la lucha -como muchos otros-. Falleció en lamentable accidente, un día ya no supimos de él, lo buscamos porque además en esos días estaba trabajando solidariamente en tareas de la escuela, a pesar de haber egresado ya.

De estas primeras generaciones no son muchos los que han hecho una carrera universitaria, tal como sucede en toda la pirámide educativa de la educación pública. Una minoría es la que logra hacer algo en este sentido. En nuestro caso podemos decir con orgullo que hoy tenemos a un Prisciliano (que siempre se consideró un "burro") como abogado; a un Fernando, nuestro querido "pelos", hoy arquitecto; a una Adriana, ahora nuestra colega con su licenciatura en educación, a un Felipe tratando todavía de terminar su carrera de leyes, y a otros tantos más también en carreras técnicas, la mayoría sintiéndose orgullosos de seguir colaborando con su escuela cuando su tiempo se los permite.

d) Nuestras formas de lucha, el mejor legado educativo para los jóvenes de nuestras primeras generaciones.

Con este movimiento nuestra comunidad aprendió a luchar y pudo constatar de lo que un pueblo es capaz cuando suma voluntades dispuestas a cambiar el mundo o realidad más inmediata. Este es el mejor legado político, educativo y cultural que pudieron recibir todos los que aquí participaron desde el primer momento. Fue gracias a la movilización política que abrimos puertas cerradas a nuestro paso.

El factor subjetivo, presente en los maestros, por

su experiencia política en otros ámbitos, indudablemente definió el carácter del movimiento. La mayoría estuvimos en el movimiento de 1963 de la carrera de Pedagogía, en la ENEP-Acatlán, por el cambio del plan de estudios. Y si bien no fue aquí donde nos formamos políticamente, sí fue el sitio donde nos conocimos.

Volviendo al punto, en la lucha de la telesecundaria supimos aplicar con creatividad el principio de la solidaridad de clase y pudimos comprobar dos tesis políticas muy importantes del movimiento popular, que Rojas Soriano resume magistralmente:

1. "En la medida que un movimiento popular trasciende el ámbito local y se difunde a nivel nacional habrá, bajo ciertas coyunturas políticas, mayor probabilidad de que se atiendan las demandas y se evite la represión.
2. (y) un movimiento popular que cuente con el apoyo de diversas organizaciones y sectores de la población podrá aumentar la presión hacia el sistema sociopolítico a fin de lograr satisfacer las demandas de la población, todo ello bajo determinadas circunstancias políticas."

(7)

Y efectivamente así fue, la prensa nacional dió cuenta a la opinión pública de nuestra lucha. Es claro que no fuimos noticia de primera plana, pero sí es cierto que estos "periodicazos" sirvieron para ablandar a muchos funcionarios. No hubo marcha, mítin o plantón en donde no convocáramos a la prensa nacional y local: conferencias, cartas a los diarios y programas de radio fueron efectivos medios para difundir nuestra lucha, para rodearnos de comprensión y solidaridad y para evitar la represión.

---

7. Raúl Rojas Soriano. Teoría e investigación militante. Ed. Plaza y Valdes. México 1989, p. 80.

Este fue el mejor aprendizaje de nuestra comunidad escolar, algo que indudablemente nunca se olvidará.

### 3.2 La participación de la comunidad y los padres de familia en su fundación y consolidación.

Uno de los requisitos que exige el Estado a las comunidades que desean en su territorio una telesecundaria es el que se forme un patronato con gente de la población y que cuente con un terreno. El patronato será el encargado de organizar, con recursos de la comunidad, la construcción del inmueble escolar, además de hacerse cargo de su mantenimiento. Esta lógica del Estado, más que buscar hacer participativas a las comunidades, busca delegar en ellas la responsabilidad que constitucionalmente los gobiernos en turno deben asumir: brindar educación laica, gratuita y obligatoria, tal como lo establece el artículo tercero de nuestra carta magna.

Las comunidades que cuentan con este servicio educativo, por lo general se encuentran en condiciones de pobreza. Por esta situación, desde que nace el sistema de telesecundaria, muchas se vieron obligadas a presionar políticamente a diversas autoridades para que fueran estas quienes dotaran de la infraestructura educativa necesaria.

Este fue nuestro caso, tuvimos que presionar, pues al fin de cuentas es el único lenguaje que, al parecer, entienden los representantes del Estado en nuestro país.

Desde el primer día que nos establecimos en la comunidad de Valle Dorado y también desde antes, levantamos un censo entre la población, buscando firmas de apoyo a nuestra causa. Nuestros jóvenes recorrieron casa por casa para solicitar el apoyo de las familias, no hubo quien no donara un tabique, una tabla, una lámina, etc. para levantar nuestras primeras aulas. Ese fue el pulso

político que evidenció la amplia solidaridad que nos rodeaba. También nuestros muchachos acudieron a otras escuelas a pedir apoyo, se tuvo la osadía de formar brigadas para ir a difundir el movimiento en los camiones y solicitar apoyo económico.

Nuevamente nos dice Citlali Aguilar que:

"Cada escuela precisa en mayor o menor medida para su existencia material de las relaciones con la comunidad, dado que de ella depende desde la continuidad de la población escolar asistente hasta el financiamiento.

El cuidado de esas relaciones implica mucha actividad escolar..." (8)

En esta lucha estuvieron presentes las organizaciones sociales. La UCP (Unión de Colonias Populares), UCONAC (Unión de Colonias de Naucalpan), NAUCOPAC (Unión de Colonias Populares de Naucalpan), etc. nos dieron apoyos concretos. La UCP nos brindó toda la información sobre el terreno que tomamos, la UCONAC apoyó la gestoría ante el municipio; por su parte la principal dirigente de NAUCOPAC estuvo apoyando las negociaciones por la contratación de nuestros cuatro maestros ya señalados y también los trámites para la donación del terreno.

Logramos que estas organizaciones, con un peso político importante en Naucalpan, confluyeran en nuestro apoyo a pesar de su alejamiento por diferencias políticas. De igual manera obreros sindicalistas del Frente Auténtico del Trabajo (FAT) nos apoyaron económicamente (que si bien su ayuda económica fue simbólica no dejaba de ser significativa).

Por sus características, nuestra escuela siempre ha sido una escuela de puertas abiertas. Cuando no teníamos edificio escolar la población del lugar transitaba y

---

8. Citlali Aguilar, *Ibid.*, p. 89.

se detenía entre nosotros. Hoy que contamos con una barda perimetral no hemos cerrado las puertas, no hemos caído en el engaño de la escuela tradicional de cerrar las puertas a la comunidad y sólo permitir la entrada de los padres de familia cuando se les llama, bajo el supuesto afán de no interrumpir las actividades académicas de los maestros, nosotros siempre hemos permitido que nuestra gente nos visite cuando quiera, aunque tenemos permanentemente una guardia de alumnos, jamás se niega la entrada a nadie. Al contrario, nuestra lucha siempre ha sido por mantener la presencia de los padres de familia y amigos de la escuela en ella.

Somos muy poco personal para atender la inmensa tarea educativa y cultural que nos hemos impuesto. Casi siempre hemos sido nueve maestros (entre los que se han ido y los que han llegado) y el director; después llegaron los compañeros de apoyo, que entre trabajadores administrativos y manuales suman cuatro. Y de ellos uno (José Luis, que también egresó de la escuela), atiende el taller de computación; otra persona (Felicitas, también exalumna) que apoya el trabajo docente dando el taller de taquimecanografía.

Esta situación de carencia de recursos humanos para apoyar las tareas educativas la hemos tratado de superar permitiendo y a veces estimulando la participación de miembros de la comunidad o de otras organizaciones en el trabajo educativo. De esta manera hemos recibido el apoyo para la creación, en un tiempo, de un taller de danza, en las clases de educación física y en el apoyo hasta en las clases de Inglés. Así han desfilado por nuestra escuela diversos personajes que han entendido nuestra idea de forjar algo nuevo. Compañeros que han dado igualmente conferencias sobre sociedad y política en México: sobre la situación de la mujer han hablado

las costureras del Sindicato "19 de Septiembre", médicos democráticos han tratado los problemas de salud, sexualidad y drogadicción, etc., y así muchos compañeros más.

En esta experiencia hemos constatado la combatividad y valentía de las señoras, que de hecho en vez de estar utilizando el concepto "padres de familia", deberíamos decir las compañeras Madres de Familia, así, con mayúsculas. Muchas de ellas madres solteras, viudas o abandonadas, y si no, con grandes dificultades para participar en la lucha, ante el autoritarismo machista de sus esposos. No puedo dejar de mencionar por su nombre a algunas de ellas que hoy guardan un significado muy especial en la historia que estamos escribiendo. No podemos dejar de mencionar a nuestra primera presidenta de la sociedad, la Señora Blanca Estela Rosas, las señoras Julia, María Tránsito, Braulia Colín, Santa, Hortencia, Martitha, Margarita, Sara, Josefina, Doña Eva, y tantas, pero tantas que lograron trascender la imagen de la mujer pasiva.

Mujeres que se apasionaron por esta causa y nos dieron parte de su vida. Mujeres de la comunidad que entre sus vecinos buscaron la comprensión y apoyo al movimiento que aprendieron a luchar y a enfrentarse al poder político de los burócratas, que aprendieron a increparlos. En fin mujeres que aquí conocieron el sabor de la libertad ganada a todo pulso.

Las condiciones materiales de pobreza en las que nos encontramos nos llevó a crear toda una institución de trabajo colectivo, la cual también sirvió para orientar la participación de los padres de familia: LAS FAENAS DOMINGUERAS. Entre semana trabajaron y siguen trabajando nuestros alumnos, pero los domingos fundamentalmente, desde entonces, se cita a los padres de familia para realizar diversas obras de mejoramiento material. Gracias a esto se fue transformando nuestro entorno. El CAPFCE

sólo nos construyó los dos edificios con los que contamos y últimamente la barda perimetral; pero todo lo demás corrió por nuestra cuenta: canchas deportivas, plaza cívica, gradas, etc. fue fruto del trabajo colectivo.

En una reflexión hecha por 1987 sobre este trabajo Carlos (Director de la escuela), en el afán de recuperar parte de nuestra experiencia, escribió lo siguiente:

"El trabajo de faenas debe ser una actividad que permita la integración de los padres de familia a la problemática general de la escuela. Su trabajo en faenas debe ser concebido como una acción social. El padre de familia debe darse cuenta de las posibilidades del trabajo social en la transformación de su entorno social y político. El trabajo social debe convertirse en un arma, el padre de familia debe concebir su faena como una batalla, en la lucha por cambiar su situación social (educativa en este caso).

Esta concepción de las posibilidades del trabajo social les deberá impulsar para que de la misma forma emprenda con y en su comunidad otras tareas igualmente necesarias e importantes que enfrenten la política austera y represiva del Estado. Esta es la importancia política del trabajo de faenas." (9)

En este proceso tuvimos diversas experiencias significativas porque reflejan el carácter democrático que se imprimió a todas nuestras actividades. Por otra parte queremos rescatar en este sentido al famoso comité de construcción, integrado por compañeros albañiles o que al menos sabían más sobre construcción que otros y que dirigieron varias de las obras. Otras formas han sido las

---

9. Carlos Velázquez H. "Proyecto de organización de faenas del ciclo escolar 1987-1988". Documento Interno. Archivo Escolar.

brigadas, que no son sino grupos de trabajo para asumir una tarea concreta, la comida colectiva y las charlas para opinar sobre los avances, al término del trabajo. Mención aparte merecen las múltiples reuniones de convivencia que con ellos organizamos y que además de ser ya una tradición entre nosotros, han servido para consolidar nuestros lazos afectivos y políticos.

### 3.3 Perfil general del alumno de la telesecundaria 211.

¿Para quién fue creada la telesecundaria? Es una pregunta que pudiera ya parecernos ociosa. Más no lo es si ahora la abordamos de otra manera. Ya no basta con afirmar que fue creada para atender la demanda de educación secundaria de los campesinos pobres y jornaleros, o para los hijos de obreros y demás trabajadores del salario mínimo. Ahora se impone desmenuar sus características socioeconómicas y psicológicas:

Ya lo señalamos más atrás, la telesecundaria fue creada como alternativa al rezago educativo. La misma existe en las comunidades rurales de escasa población y en las zonas suburbanas y/o periféricas de las ciudades. Hemos dicho que a las telesecundarias urbanas llegan jóvenes que presentan muchísimas deficiencias, han sido repetidores en la primaria o han sido expulsados de otras secundarias, o han dejado de estudiar por algún tiempo y sólo aquí han sido admitidos. Muchos de ellos traen fuertes problemas de conducta y ausencia de hábitos en el estudio, en el trabajo colectivo y en la limpieza, además de graves problemas de desnutrición y de drogadicción en algunos.

En el año de 1989 un informe de la Cruz Roja mexicana señalaba que en México "nacen cada año 2 millones 200 mil niños y de estos, 100 mil mueren antes de cumplir

cinco años de edad y un millón sobrevive con defectos físicos y mentales debido a insuficiencias alimentarias. De los 46 millones de mexicanos minusválidos, enfermos, indigentes, o desprotegidos totales que existen en el país, 20 millones presentan un grave déficit en el consumo de calorías y proteínas. De este total de mexicanos, 17 millones se encuentran en las zonas rurales y cinco millones en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades." (10)

¿Y esto ha cambiado?, francamente opinamos que no, que por el contrario (aunque no encontramos datos más recientes en este sentido) se ha agudizado con las políticas económicas neoliberales del régimen salinista. Y si alguna duda tenemos, ahí esta la situación chiapaneca como un sólo ejemplo para despejarla.

Muchos de nuestros jóvenes son rostro fiel de estas estadísticas. Sus padres en su mayoría son obreros o trabajadores de seguridad (ejército, policía auxiliar, judicial, etc.), además de pequeños comerciantes y muchos subempleados. Dada la cercanía del campo militar No. uno, muchos jóvenes se ven atraídos hacia las actividades militares y posteriormente cuando desertan del ejército o termina su contrato buscan trabajar en servicios de seguridad.

El hacinamiento familiar es grave por estos rumbos, aunque la mayoría de las familias son propietarias de sus casas, los hijos que van formando su hogar tratan de acomodarse en su misma casa. Hay mucha gente que renta pero es una minoría. Se puede decir que la zona está saturada, hasta el mismo fondo de las barrancas ha utilizado

---

10. Amparo Rufz del Castillo. Crisis, educación y poder en México. Ed. Plaza y Valdes, México 1992, p. 66.

para vivienda.

Los problemas de alcoholismo y drogadicción son graves, la desintegración familiar es una cáncer que corroe los hogares; muchos hombres salen a laborar a los Estados Unidos y pocas veces regresan, la existencia de muchas parejas separadas y madres solteras es notoria.

Aunque no tenemos índices podemos decir que en la década que llevamos trabajando en la zona hemos conocido de innumerables casos de jovencitas embarazadas y al poco tiempo abandonadas a su suerte, o bien de matrimonios prematuros de jovencitos que no alcanzan la madurez y ya contrajeron nupcias o viven en unión libre. Esta situación hace que muchas madres de familia tengan que ver por el sustento y la educación de sus hijos. Son obreras, policías, militares y trabajadoras domésticas.

Como se comprenderá la ausencia del padre es un factor en estos casos de desequilibrios emocionales en nuestros niños y jóvenes. Llevan dentro muchos resentimientos que tarde o temprano los convierten en actitudes que van desde la pasividad e indiferencia a las tendencias autodestructivas y de encono hacia lo que les rodea.

Los problemas económicos son muy fuertes en sus hogares, aunque quisieran tener una actividad cultural o recreativa sana, esto es una limitante que agudiza su situación. Estos muchachos no tienen más distracción que la de las famosas "tocadas" con sonidos estridentes y dañinos para su salud y unas calles estrechas para una "cascarita" de futbol. Huelga comentar la infaltable televisión.

Los fines de semana van a los contadísimos campos de futbol y a tres o cuatro canchas de futbol, para jugar sus partidos de liga locales; además de acudir, aunque no sean invitados, a las fiestas familiares que siempre se dan. Y son miles de personas que habitan estos lugares, sin embargo el Estado, lo sabemos, por su esencia de

clase burguesa, jamás ha hecho, ni hará si no se le presiona, nada por elevar las opciones culturales en estas zonas marginadas. Existe una casa municipal de la cultura pero su acción es muy limitada; por eso los fines de semana ante la ausencia de perspectivas y un futuro inseguro los vemos emborrachándose en las esquinas, tragándose de esta manera tantas frustraciones que cargan desde la infancia.

Renner, et al, nos dicen:

"El niño de áreas pobres pertenece a un mundo culturalmente diferente al del niño que dispone de todo lo necesario. Su medio ambiente se caracteriza por la inmundicia y la violencia, y tiene que aprender a enfrentarse a estas condiciones si se desea sobrevivir...El barrio bajo respira irresponsabilidad y violencia, fomentando la desconfianza hacia la sociedad, hacia sus leyes y hacia sus instituciones." (11)

En este medio hostil fundamos nuestra escuela. Este ambiente innegablemente condiciona muchas de las actitudes que nuestros alumnos manifiestan en la escuela. De esta gente se nutren nuestros grupos académicos. En el aula hay todo tipo de "emergentes" (retomando los conceptos que Bauleo desarrolla en su teoría de grupos operativos): muchachos cansados, poco atentos, indiferentes, tímidos, grotescos, arrebatados, etc. A lo mejor en este sentido no decimos nada nuevo, pero si es así estaremos confirmando algunas de las tendencias que se respiran en el ambiente escolar de muchísimas escuelas públicas ubicadas en zonas marginadas.

Snyders sobre este asunto hace una caracterización muy interesante, señala que:

---

John W. Renner, et al. El maestro subversivo. Ed. Pax, México 1975, p. 222.

"...los niños del proletariado son unos niños terribles y revoltosos, incapaces de hacer un dictado sin plagarlo de faltas originadas tanto en su ignorancia como en su falta de atención. Cuando rompen el material o se niegan a reconocer los participios no hacen avanzar en absoluto la causa revolucionaria, sino que dan testimonio de su 'degradación'. Y sin embargo, indisolublemente, su inconducta implica una validez esencial: proviene del rechazo de una escuela seleccionadora que los desprecia y toma todas las precauciones para cerrarles el camino; proviene del rechazo de una cultura penetrada de espíritu de clase..." (12)

Y continúa más adelante diciendo: "...estos niños no tienen la sensación de que les espera una carrera, no sienten la necesidad de 'abrirse caminos', no cuentan con los estudios y con el tesón en ellos para salir adelante. De ahí las acusaciones de pereza, inercia, de apatía. Los educadores se sienten desarmados, estos niños dejan pasar las pocas oportunidades, las magras oportunidades que nuestra sociedad les veda absolutamente." (13)

Cuando fundamos nuestra escuela, nuestros jóvenes se entregaron a ella. Fue una alternativa para su vida y para transformar su medio. La situación de lucha los sublimó. Nada teníamos y había que cuidar lo poco material que lográbamos recabar: la tabla, el tabique, la silla donada, etc., eran cuidados con esmero pues esfuerzo nos costó. No obstante, lamentablemente no supimos conservar esta actitud de cuidado de nuestro patrimonio escolar y en las generaciones más reciente se comenzó a desarrollar

---

12. Georges Snyders. Educación, clase y lucha de clases. Ed. Comunicación, España 1978, p. 374.

13. Georges Snyders, op cit., p. 385.

la actitud destructiva, afectando el inmueble escolar, particularmente esto último lo analizamos más adelante.

A pesar de las circunstancias tan difíciles de la zona la gente sabe aprovechar sus oportunidades de recreación (como ocurre con toda la clase trabajadora). Sus fiestas familiares (bodas, quince años, presentaciones, etc.) son un motivo ineludible y una tradición fuertemente arraigada. Por eso existe la oportunidad de "echar la casa por la ventana" pues lo hacen. El mismo Snyders nos explica esta actitud tan acentuada en la clase trabajadora:

"La clase obrera es poco amiga de economizar llegando incluso en oportunidades a gastos 'fastuosos' y no se siente culpable ni de dedicarse al placer ni de gastar. Tantas veces uno se ve obligado a restringirse ¿cómo rechazar entonces los momentos de compensación de exceso? La burguesía se indigna y distribuye las culpas: mejor harían en ahorrar ya que ganan poco; mejor harían en pensar su porvenir y en preparar el de sus hijos.

En primer lugar tenemos que comprender lo bien fundado de sus comportamientos: ¿para qué puede servir economizar? ¿cómo se puede detener su voluntad de economizar cuando apenas se posee lo necesario? Y puesto que los días de trabajo están determinados de manera tan regular, tan inexorable, romper la monotonía es una necesidad. Por medio de estas distracciones el trabajador quiere probar él también, que ni menos durante algunos instantes es capaz de hacer a un lado tantos constreñimientos y de afirmar su libertad. Es muy simple: puesto que hay tan pocas ocasiones que aprovechar, es preciso aprovecharlas cuando la ocasión se presenta." (14)

---

14. Georges Snyders, *Ibid.*, p. 378.

Buscar la oportunidad de divertirse es una forma de recrear la vida y una forma de combatir esa especie de "vacío existencial" que invade sus vidas y que está presente en nuestros jóvenes, como producto de sus condiciones materiales de vida. "En realidad -nos dice Ana Maríalez-hoy no nos enfrentamos, como en los tiempos de Freud con una frustración sexual, sino con una frustración existencial. El paciente típico de nuestros días no sufre tanto, como en los tiempos de Adler, bajo un complejo de inferioridad, sino bajo un abismal complejo de falta de falta de sentido, acompañado de un sentimiento de vacío, razón por la cual me inclino a hablar de un vacío existencial." (15)

¿Y cómo no va a existir frustración y vacío existencial entre nuestra juventud y en sus familias ante tantas limitaciones? ¿Cómo no les va a parecer absurdo y carente de sentido muchas cosas impuestas en la escuela pública al margen de su realidad? ¿Cómo evitar que en ellos se arraigue ese vacío existencial ante la ausencia de perspectivas y de un futuro nada promisorio?

Este es el panorama de nuestra juventud, estas son sus características y este es nuestro campo de trabajo. Aquí más que construir quimeras se requiere de una actitud realista, abierta, tolerante y siempre dispuesta a cambiar todo lo que sea necesario para apoyar a nuestros alumnos, buscando que su estancia en la escuela no se convierta en una lucha de sobrevivencia, sino un sitio donde se le facilita cierta formación cultural y la posibilidad de aprender algo para la vida; todo esto dentro de lo

---

15. Ana María González Garza. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Ed. Trillas México 1991, p. 34.

humanamente posible.

En nuestra escuela se ha conformado una realidad dramática sobre la cual aún no se tiene conciencia plena: los altos índices de deserción en la misma. Apenas en el ciclo escolar 93-94 se dió cierto énfasis al asunto, más no hubo la capacidad para profundizar en éste.

Probablemente se pueda justificar este fenómeno durante los primeros años de nuestra escuela, por nuestra inexperiencia y por las condiciones tan difíciles de la lucha en la que nos vimos envueltos ¿pero después?. En una década se han inscrito en nuestra escuela 1,836 jóvenes de los cuales únicamente han egresado 739, es decir, sólo el 53.3% ha logrado terminar su secundaria. ¿Este altísimo porcentaje de deserción será atribuible sólo a causas externas a nuestra práctica docente? ¿Si no es así, como nos implica a nosotros? Las respuestas no las vamos a encontrar en este trabajo, porque no es su objetivo resolver dichos cuestionamientos, pero ahí los dejamos asentados, como una tarea de investigación a resolver por todos.

Una cosa si es real y que bien puede quedar planteada como un primer acercamiento hipotético a la explicación de esta realidad: la escuela no ha sabido ajustarse a todas las necesidades y problemas de la comunidad. Una escuela alternativa como aquí se ha dejado ver, orientada a contribuir en la liberación de los trabajadores ¿podrá serlo con estos problemas de por medio? En los apartados siguientes esperamos dar algunos elementos más para este debate.

### 3.1 Concepciones pedagógicas desarrolladas.

Hemos llegado al punto más controvertido y crucial de nuestro trabajo. ¿Qué concepciones pedagógicas hemos desarrollado después de una década de trabajo docente? ¿Qué podemos recuperar de la misma? Las preguntas debieron de ser contestadas por todos los profesores protagonistas, lamentablemente hasta el momento no ha sido posible.

Aquí tratamos de acercarnos a algunos puntos de vista que en los hechos nos ha unificado, aunque probablemente no todos estemos concientes de ellos. A la vez tratamos de formular una posible explicación sobre lo realizado y las diversas circunstancias tan difíciles que en el campo pedagógico hemos enfrentado.

#### a) Principales etapas del trabajo académico.

Organizar nuestra historia tratando de ubicar las principales etapas por las que ha atravesado es cuestión de método, significa reconocer aquellos acontecimientos que marcan el inicio o el declive de una época y que definen un curso histórico determinado.

En los más de diez años de trabajo que llevamos en la telesecundaria 211, ubicamos tres etapas históricas:

PRIMERA: DE FUNDACION Y LUCHA POR NUESTRO PATRIMONIO MATERIAL, que va del ciclo escolar 1982-83 al 1985-86.

SEGUNDA: DE CONCENTRACION EN EL TRABAJO ACADEMICO Y DE BUSQUEDA INDIVIDUAL Y AISLADA DE ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS, la cual abarca del período 1986-87 al 1988-89.

TERCERA: DE SOCIALIZACION DEL TRABAJO DE LOS GRUPOS ACADEMICOS EN UNA ESTRATEGIA GLOBAL Y CRISI DE LA PRIMERA PROPUESTA UNIFICADORA Y COMO CONSECUENCIA DE INCERTIDUMBRE, que corre del ciclo escolar 1989-90 a la fecha.

## PRIMERA ETAPA: DE FUNDACION Y LUCHA POR NUESTRO PATRIMONIO MATERIAL.

El primer ciclo escolar apenas fue de aprendizaje por parte de los cinco primeros maestros. Había que aprender cómo funcionaba una telesecundaria, cuáles eran los programas de estudio, cómo desarrollarlos, qué características tenían nuestros alumnos, cuáles eran sus problemas, cómo abordarlos, etc. Fue un período de aprendizaje de los movimientos administrativos y de cómo relacionarnos con la autoridad.

Nuestras preocupaciones en esta etapa eran, por decirlo así, de mayor preocupación hacia afuera del salón de clase. El reconocimiento oficial de la escuela, la lucha por tener nuestro edificio escolar y la contratación de los maestros fue el centro de todas nuestras preocupaciones; en el aspecto académico cada quien hizo lo que pudo.

En los primeros años la autoridad nos obligaba a aplicar exámenes departamentales, la jefatura de telesecundarias nos los enviaba y nuestros alumnos los resolvían sin mayor preocupación de nuestra parte. Por otro lado, atendíamos algunas invitaciones para participar en eventos culturales y deportivos con otras escuelas, esforzándonos por desempeñar un buen papel.

Como ya lo señalamos en otro apartado nuestros alumnos hicieron lo humanamente posible para mantenerse dentro del aula y hacer alguna actividad académica que les dejáramos al ausentarnos por alguna comisión. Estando presentes dábamos la clase o se organizaba alguna exposición por parte de los alumnos, aparte de sus resúmenes. No hubo en este tiempo mayor discusión pedagógica, el único pensamiento que nos unificaba era el de crear una escuela diferente, pero sin ninguna teorización, aunque fue la etapa más bella por todo lo narrado anteriormente.

El fin de esta etapa lo ubicamos con la inauguración del primer edificio escolar en febrero de 1986 y con la contratación de los dos primeros maestros, en marzo del mismo año. A partir de aquí tenemos un respiro en la lucha y de manera natural nuestras preocupaciones se van desplazando al plano del trabajo académico.

## SEGUNDA ETAPA. DE CONCENTRACION EN EL TRABAJO ACADEMICO Y DE BUSQUEDA INDIVIDUAL Y AISLADA DE ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS.

Después de los triunfos obtenidos viene un período de reflujo en la lucha, el cual nos permitió comenzar a reflexionar sobre lo que eramos hasta ese momento en el aspecto académico y a trazar algunas primeras propuestas de trabajo. En algunos documentos, para fortuna nuestra y de este trabajo, quedaron plasmadas esas nuevas preocupaciones.

Días antes de la inauguración formal del primer edificio escolar habíamos concluido nuestra primera encuesta aplicada a los alumnos para conocer sus opiniones sobre la actividad académica de cada grupo. Asimismo el 12 de febrero de 1986, Mario nos hacía un enérgico llamado en estos términos:

"El análisis preliminar de nuestra escuela en su papel fundamental se resume del siguiente modo: en los últimos tres años hemos hecho el edificio escolar sin asumir relativamente el compromiso de elevar la calidad académica del plantel. Uno y otro aspecto se ligan a la necesidad de plantearnos el impulso de un trabajo académico fuerte y prolongado que responda a un sólo interés: levantar el estudio del alumnado en general en los próximos años.

Dicho de otro modo, la primera batalla educativa por elevar el nivel educativo en el plantel no se puede postergar, lo exige la crítica situación académica..." (16) ----->

Más adelante el mismo compañero volvía a insistir:

"Por encima de las limitantes que impone la sociedad capitalista, el propósito y la forma principal de celebrar el quinto aniversario sólo puede ser el de ofrecer una mayor calidad educativa a nuestras presentes generaciones." (17)

Este mismo compañero desarrolla iniciativas muy importantes en ese afán de superar los niveles académicos, son formas experimentales que nunca fueron valoradas y al paso del tiempo olvidadas. Concretamente, junto con Irma durante el ciclo escolar 1987-88 desarrollan una experiencia sumamente interesante que consistía en lo siguiente:

Los alumnos de los dos grupos de tercer grado eran reunidos en el patio y ahí eran sometidos a diversas dinámicas de evaluación del aprendizaje. Todos, de manera individual o por equipo, tenían que exponer diversos temas, o bien contestar a las preguntas que sus compañeros les hacían; además de realizar, por ejemplo, pequeñas representaciones teatrales, para los temas de ciencias sociales. También se pedían trabajos de redacción, sobre todo para la materia de Español, todavía recuerdo, nos dice Irma "los cuentos como 'la cucarachita feliz' y redacciones como 'mi escuela telesecundaria 211' y los momentos más felices que he pasado en ella' ".

Iniciativas como estas pasaron desapercibidas por estar aislados unos de otros, refugiados cada quien en sus propios experimentos. Por eso es que a falta de una conciencia histórica colectivizada, más adelante desarrollan -

---

16. Mario Munguía Avila. "Una batalla educativa". Documento interno. Archivo escolar, 12 de febrero de 1986.

17. Mario Munguía Avila. "Quinto Aniversario". Documento interno. Archivo escolar, s/F., p. 1.

iniciativas similares sin considerar las experiencias ya acumuladas. ¿Y los demás que hacíamos?, pues igual, buscando innovar el trabajo pedagógico.

La compañera Martha, junto con quien esto escribe, avanzábamos, por ejemplo, por el lado de unificar a nuestro grado formando equipos de trabajo y de investigación con integrantes de ambos grupos, en donde un equipo no podía formarse con elementos de un sólo grupo. Aún recordamos como se presentaron importantes investigaciones, las cuales eran expuestas ante un auditorio que las evaluaba y daba una calificación, aparte de la que el equipo se adjudicaba. Es importante destacar que ambos maestros nos turnábamos para dar clases en los dos grupos.

Otros compañeros se fueron a buscar experiencias, a mirar lo que docentes de otras escuelas habían logrado. Algo innegablemente plausible, visto con la serenidad lograda con el paso del tiempo, pero que en aquel tiempo no supimos comprender. Al menos este autor pensaba que había desprecio hacia lo nuestro, hacia lo que internamente veníamos generando. Hoy pensamos que no hubo desprecio, sin embargo, como todos, no supimos valorar nuestros propios experimentos. Esto explica, por nuestra parte, el rechazo a asistir a ciertas reuniones de transmisión de experiencias con otras escuelas, por el malestar que nos generaba la forma de interpretar estas acciones. Claro que la explicación de esta actitud no termina aquí, sino en el análisis de un contexto más amplio.

Por otra parte, también había quienes asumieron una actitud pasiva, del "todo está bien", aunque claro sin dar mayores argumentos que los de encerrarse en su salón y sufrir a discreción la situación general de la escuela.

En esta dinámica de búsqueda no hubo seguimiento, no existió la centralización del trabajo, por eso le llamamos a esta etapa de búsqueda individual y aislada de

estrategias pedagógicas. La verdad nadie reparaba en lo que hacía el otro, nadie continuaba el trabajo del otro. Hoy para el autor está claro que dicha tendencia a aislarnos del trabajo de los otros nacía de la necesidad egocéntrica que todos teníamos de adquirir un perfil propio como docentes, una identidad que hasta ese momento no habíamos adquirido. Este egocentrismo profesional además nos llenaba en lo individual pero obviamente dañó el trabajo de conjunto en la escuela.

La primera etapa de lucha no permitió ubicarnos en el quehacer docente, ni de confrontar nuestros saberes en este sentido, por eso es que cuando tenemos la oportunidad cada quien "se lanza", por así decirlo, a poner en juego toda su capacidad creativa con sus alumnos.

Había una necesidad muy justa de que cada quien se reconociera en lo individual, nos dice Castillo Bustamante que la identidad es el "conjunto de circunstancias que distinguen a una persona de las demás". (18)

Y efectivamente cada uno de nosotros queríamos diferenciar-nos de los demás, queriendo aportar con nuestro esfuerzo a una definición del trabajo académico global de la escuela. Más no supimos comprender este momento, no se supo apreciar la riqueza que aportaba para llegar al trazo de estrategias didácticas; por el contrario nos friccionamos porque el trabajo que uno iniciaba no era continuado por otro, en lo que era creatividad sólo vimos dispersión y disparidad en el quehacer cotidiano.

Para el ciclo escolar 1987-88 Carlos hizo un tímido intento de llamarnos a la reflexión y a tratar de unificar

---

18. Justino Castillo Bustamante. "La identidad del docente". En: Foro de educación continua. Año 2, Junio-julio-agosto de 1989, No. 6, p. 33.

el trabajo académico. En el decía:

"A lo largo de sus ya cinco años de existencia, quienes hemos venido trabajando en la telesecundaria 211, lo hemos hecho con la perspectiva de consolidar una escuela democrática. Este esfuerzo se ha caracterizado por ser una práctica experimental en muchos aspectos. La lucha por contrarrestar las normas y procedimientos organizativos tradicionales y formales de la SEP no ha podido concretizarse en un proyecto orgánico (académico, administrativo, social y político) alternativo que responda a una ideología comprometida con la lucha e intereses de la clase trabajadora.

Las actividades escolares en general, han tratado de ser siempre abordadas desde un punto de vista diferente a lo dispuesto por la SEP, lo cual ha permitido explorar las posibilidades de ideas alternativas y por otro también ha provocado la espontaneidad, los errores y contradicciones.

Esta situación hace necesario e impostergable que se vaya avanzando en la reflexión acerca de la experiencia acumulada en estos cinco años. Hay aspectos de nuestro quehacer escolar en los cuales no podemos seguir experimentando o tomando medidas espontáneas, so pena de estancarnos o retroceder." (19)

Finalmente esta etapa termina en la confusión casi total: malos entendidos, discusiones altisonantes, descalificación de unos hacia otros y nula reflexión teórica, llevaron la relación profesional y personal al más bajo nivel de la historia de esta escuela hasta ese entonces.

Durante tres ciclos escolares se asentaron los estereotipos sobre las actitudes, sobre la personalidad y el trabajo de cada uno. Esto perjudicó la actividad de cada compañero y nos estancamos; ya no hubo capacidad para escuchar las razones del otro. En el camino se juntaron una serie de

factores (como por ejemplo, la discusión absurda sobre las causas que provocaron el cese administrativo del autor de este trabajo en 1988, por parte de la autoridad) que nos llevaron a friccionarnos irracionalmente, afloraron las actitudes personalistas y no supimos más; ya nadie seducía a nadie y en consecuencia nadie tuvo más la capacidad de ligerazgo.

En conclusión, no fuimos ya capaces de trasladar, parafraseando a Boris Gerson "la práctica educativa cotidiana al terreno del análisis y la discusión". No tuvimos la habilidad para "observar los principios informativos reguladores y valorativos" que transmitía nuestra práctica educativa en relación con su mundo circundante. Por eso no vimos avances significativos en el dominio de nuestra propia creatividad ante el trabajo docente. (20)

Por si esto fuera poco, entre los alumnos se desarrollaron con gran fuerza las tendencias destructivas afectando severamente el patrimonio escolar: destrucción de baños, pintas en los muros, rebeldía casi generalizada, etc. Nuestra incapacidad fue manifiesta ante esta realidad durante un buen tiempo.

### TERCERA ETAPA: DE SOCIALIZACION DEL TRABAJO DE LOS GRUPOS ACADEMICOS EN UNA ESTRATEGIA GLOBAL Y CRISIS DE LA PRIMERA PRIMERA PROPUESTA UNIFICADORA.

Poco a poco fuimos saliendo de la terrible crisis en la que caímos en el último ciclo escolar de la segunda etapa, la cual es posible explicarla también así, retomando las ideas de Bertely Busquets:

---

20. Boris Gerson. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". En: Perfiles educativos, No. 5, CISE-UNAM, México 1979, pp. 3-22.

"...una práctica distinta, o en pretensiones de serlo, ha de enfrentar serias dificultades y obstáculos. Si bien los maestros se encuentran a las expectativas reproductivas, presionados por distintos agentes de tales expectativas pueden hacer de su práctica docente un espacio de construcción permanente de estrategias. Las transformaciones implican enfrentamientos, contradicciones y luchas al seno de la escuela" (subrayado nuestro). (21)

Muchas discusiones de la segunda etapa se centraron sólo en algunos compañeros que mucho contribuyeron a que se desvalagara la situación. Hubo incluso quien en estas discusiones vió una "lucha" "por el poder" de la escuela; sin embargo, consideramos, no sin que nos cueste empacho en reconocerlo yendo por delante quien escribe estas líneas-, que en muchas de las actitudes asumidas en discusiones no precisamente académicas, hubo más que nada tendencias narcisistas y afanes protagónicos, aprendidos en una cultura política que en nuestro país es hegemónica y que irracionalmente llevamos al seno de la escuela.

Habría que despejar desde ahora que alguien pretendió dañar conscientemente, todos cometimos y seguiremos cometiendo errores, algunos más que otros, el problema reside en hacerlos conscientes a tiempo.

Así llega el ciclo escolar 1989-90, el primer semestre fue de asentamiento de las contradicciones internas. En este impasse surge una propuesta de trabajo, hecha por la compañera Lucía, a la cual de alguna manera nos acercamos todos, muy probablemente en este intento de

---

21. María Bertely Busquets. "La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes." En: Etnografía e investigación educativa. Antología preparada por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado De México.

ayudar a superar nuestras contradicciones no entendidas fue una propuesta que si bien no convenció tajantemente a todos si permitió realizar un trabajo más unificado.

La misma no era más que una forma determinada de aplicar los exámenes semestrales en la escuela. No fue necesario para aceptarla hacer un "ajuste de cuentas" con el pasado reciente, porque además no existían las condiciones para ello. Quizás por eso tuvo diferentes grados de aceptación.

La preparación de este tipo de exámenes definieron una nueva época de trabajo. Los mismos consistían en lo siguiente:

1. Los maestros de cada grado se ponen de acuerdo sobre los temas relevantes de cada unidad en cada una de las áreas de estudio.
2. Estos temas serán los básicos a estudiar durante el semestre y al final serán expuestos de forma oral y por equipos.
3. Cada equipo deberá estudiar todos los temas y en el examen sólo se expondrá aquel o aquellos que por sorteo les corresponda.
4. Los temas serán expuestos frente a todos los alumnos del grado reunidos en el patio para este fin.
5. Se integrará un jurado con maestros, los cuales calificarán el desempeño de los equipos, promediando sus resultados para dar una calificación total por grupo y por grado.
6. La exposición de cada equipo deberá tener introducción, desarrollo y conclusión.
7. Los puntos a evaluar por el jurado serán: "a) contenido, b) secuencia, c) claridad y precisión del tema, d) coordinación y participación del equipo, e) cooperación y disciplina del grupo y f) aportaciones." (22)

---

22. Lucía Zugarazo Tamayo. "Propuesta de examen semestral". S/F. Documento interno. Archivo escolar.

Esta propuesta inicial fue sufriendo modificaciones, pero en lo general siempre se mantuvo. Por ejemplo, en un momento se integró a algunos alumnos como parte del jurado. También se introdujeron las representaciones teatrales sobre temas de ciencias sociales, logrando cosas impresionantes, después se permitieron las preguntas por parte del jurado a los equipos expositores y por igual, más tarde se permitió que los alumnos hicieran preguntas.

Este tipo de exámenes se aplican por primera vez del 24 de enero al 2 de febrero de 1990, es decir en el segundo semestre. Podemos decir que esta forma de evaluar el aprendizaje de nuestros jóvenes en los hechos impuso una forma similar de trabajo en todos los grupos, pues había que enseñar a los alumnos esta nueva forma de trabajo; de esta manera las clases se convierten en ensayos de los exámenes semestrales. Sin embargo la primera experiencia se convirtió en un verdadero dolor de cabeza para todos, nuevamente por malos entendidos, producto de esas discusiones viciadas que aún no se superaban por esos días.

A la luz de los primeros resultados sobre este tipo de exámenes y de las fricciones que nuevamente provocaron entre los maestros, el compañero Mario nuevamente volvía a la carga haciéndonos otro llamado:

"En el marco de análisis sobre el trabajo escolar de los exámenes semestrales considero sumamente importante externar mi siguiente punto de vista:

Uno, es vital superar las posiciones atrasadas y antagónicas de cualquier índole que prevalezcan al seno de la escuela como si fuera la tarea más urgente del momento presente.

Dos, convocar a todos los maestros democráticos (¿?, interrogante porque queda la duda si por el nivel de las contradicciones él ya veía que algunos compañeros ya no éramos tan democráticos en ese momento) del plantel -

a crear iniciativas, aportes, esfuerzos e ideas en torno a las soluciones de aquellas situaciones que pesan negativamente en nuestro trabajo escolar y repercuten del mismo modo en todos los miembros de la comunidad educativa, y que a la vez tiendan a resolver los problemas cotidianos de la labor docente.

Tres, iniciar un análisis con su reflexión serena y madura y una discusión fresca e inédita en el verdadero sentido de definir los mecanismos de acuerdo y los acuerdos...

Cuatro, debemos plantear el punto uno, tocar luego el número dos y resolver ineludiblemente el tres..."(23)

Al leer el punto cuatro no podemos evitar una sonrisa por esa forma tan peculiar y muy propia del compañero de referirse a las cosas, aunque a veces éstas no prosperen como volvió a ocurrir con este otro llamado.

Para el ciclo escolar 1990-91 Carlos de alguna manera retoma el llamado de Mario, sin querer decir con esto que no hubiera preocupación en otros por salir de la crisis, tan clara era la preocupación en todos que aceptamos la propuesta de exámenes semestrales referida, sólo que con ella se presentaron nuevos problemas. De esta manera Carlos proponía para este ciclo una serie de "objetivos estratégicos", donde planteaba entre otras cosas:

A. Mejorar las relaciones personales y profesionales entre los trabajadores de la escuela. Que no se produzcan más fricciones que nos separen, que, si se dan las fricciones, sean para aclarar posiciones y situaciones que nos acerquen a un trabajo de respeto y entendimiento. Que mejoremos nuestra relación con todos los miembros del personal, que no haya un compañero al cual no le "hablemos"

---

23. Mario Munguía. Documento interno, sin título, 21 de febrero de 1990. Archivo escolar.

(y es que a ese nivel llegaron las contradicciones).

B) Mejorar nuestra relación con los padres de familia. Para esto será necesario escuchar, tomar en cuenta y apoyar sus inquietudes, intereses y propuestas; pero sobre todo, poner toda nuestra capacidad en el trabajo escolar. Esto nos permitirá recobrar la confianza y credibilidad en ellos." (24)

Particularmente en este llamado se refleja la tendencia que empezaba a invadirnos, en el sentido de trascender y superar la crisis, la cual entre otras cosas nos había llevado a perder un tanto la relación con los padres de familia.

Todo este ciclo fue de aprendizaje de una nueva forma de trabajo; el tipo de exámenes acordados nos empujaron a resumir el programa y sus contenidos, y a preparar a los alumnos en la dinámica acordada. Dejamos de lado la valoración sobre lo hecho antes y nos fuimos tras de esta alternativa, los más convencidos obviamente le pusieron más empeño, otros "bailoteamos" entre el escepticismo y la necesidad de hacerlo. A la larga esta propuesta comenzó a degerar y a no llenar las expectativas que sobre ella se pusieron, y ante el nuevo fenómeno no ha existido la capacidad para explicarlo.

En un documento que el autor de este trabajo realizó, se aventuró una posible explicación, la cual tampoco fue tomada en cuenta, porque las discusiones siguieron su mismo curso. En él afirmábamos lo siguiente:

"Desde que iniciamos la nueva forma de abordar los exámenes semestrales, hemos generado una polémica que resulta interminable porque no se toman acuerdos precisos y

consensos reales. Más allá del problema de la memorización-comprensión existen otra serie de situaciones que se han generado en torno a dichos exámenes. La controversia se centra fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Contenidos muy abreviados o muy largos.
- Modificación constante de los contenidos.
- Cuestionamientos sobre la honestidad y parcialidad de los jurados.
- Desacuerdos entre los maestros sobre los criterios de unos y de otros al dar una calificación.
- Cuestionamientos hacia las formas particulares de presentar un determinado examen.
- Cuestionamientos sobre las formas de dirigirse de los jurados hacia los alumnos.
- Memorización versus comprensión..." (25)

Este documento fue presentado el 14 de mayo de 1992; sin embargo tampoco sirvió para tomar acuerdos más claros, la ambigüedad continuó y hasta el presente no se ha superado. En este mismo documento ubicamos los pros y los contra de la nueva forma de trabajo. En primer lugar reconocíamos que la misma nos llevó a colectivizar el trabajo de los grupos, así, cada maestro quedaba obligado a mostrar los resultados de su liderazgo académico frente a toda la escuela. De esta manera el salón de clase dejaba de ser un feudo personal del maestro para convertirse en una actividad abierta hacia toda la comunidad escolar, con la posibilidad de ser criticada por ésta.

En segundo lugar, abría la posibilidad para un mayor intercambio de experiencias entre los maestros sobre su tra-

---

25. Felipe Echeveste Z. "Memorización, comprensión y evaluación en la telesecundaria 211". Documento interno, 14 de mayo de 1992. Archivo escolar, p. 1.

bajo docente, lo cual todos sabemos no sucedió así.

Por otra parte, respecto a las objeciones de esta propuesta son las que nacieron en el proceso mismo, son aspectos negativos que afloraron y la distorcionaron entre estos citábamos los siguientes:

"-La marrullería que se ha desarrollado tanto en los alumnos como entre nosotros los maestros para cuidar nuestra imagen y la de nuestro grupo. A veces pareciera que ya no es lo importante demostrar el trabajo desarrollado sino pasar 'a como de lugar' los exámenes.

-Por otro lado, los alumnos se ponen de acuerdo o permiten que sólo determinados equipos desarrollen los temas. Asimismo los maestros nos entusiasamos porque a determinado equipos (de nuestro grupo) le toque la suerte de desarrollar tal o cual tema. Mucho nos preocupa que haya equipos fuertes." (26)

Efectivamente, las primeras experiencias nos provocaron fuertes discrepancias entre los maestros. Como ya se dijo las mismas iban desde la desconfianza generalizada tanto de alumnos y maestros hacia los jurados, hasta la inconformidad porque algunos maestros "aparentemente" les querían facilitar el examen a los alumnos de su grupo o de su grado; al reducir mucho los contenidos y viceversa, también se criticaban aquellas tendencias a exagerar el volumen de los contenidos a examinar.

El tener que mostrar nuestro trabajo ante la escuela implicaba cuestionamientos para los que no estábamos preparados, por eso, de alguna manera reaccionamos tratando de cuidar nuestra imagen. Pasar los exámenes, aunque así no lo reconocieramos, implicaba prestigio ante la escuela, por eso los convertimos en una competencia casi

sin darnos cuenta.

Este fenómeno ya lo avisábamos en el documento al que nos estábamos refiriendo, en donde expresábamos:

"-Distorciones como las anteriores y otras muchas más que seguramente todos hemos observado, nos están llevando irremisiblemente a una competencia. Hoy por más que se diga que los exámenes no son una competencia, en eso hemos caído." (27)

Finalmente, este tipo de exámenes generaron una polémica más fuerte. Algunos maestros criticaban la memorización mecánica de contenidos, "hasta con puntos y comas", pero el problema no era ese, sino que sostenían que sus alumnos no memorizaban, sino que trataban de apropiarse de los temas con "un lenguaje propio", por lo cual obviamente "comprendían". Ejemplo de esta polémica que nos empeñamos en reeditar porque sigue vigente, en el mismo documento les salíamos al paso expresando lo siguiente:

"-Desafortunadamente nuestra profesión es en muchos sentidos intuitiva y pragmática, por lo que muchas de las explicaciones que damos al explicar determinados fenómenos pedagógicos nacen del sentido común y no de la reflexión teórica. Desde este punto de vista sostenemos que muchas de las cosas que se afirman en torno a la memorización y la comprensión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, carecen de sustento teórico.

Entorno a la memorización-comprensión se han formado dos corrientes de opinión. Hay quienes sostienen que algunos alumnos han hecho una exposición mecánica de los contenidos, y que otros han manejado aparentemente la comprensión. En el primer caso reconozco que si se ha dado una memorización mecánica por parte de muchos

---

27. Felipe Echeveste z. op cit., p. 2.

estudiantes, algunos han hecho su exposición hasta con puntos y comas, como bien se ha señalado (aunque no estemos de acuerdo con la forma de criticarles a los alumnos esta deficiencia); pero también hay otros casos en que los alumnos resumen muy bien su tema y lo exponen adecuadamente.

En el caso de la aparente comprensión, ha habido alumnos que al parecer se expresan "con sus propias palabras", aunque muchas veces no dicen nada y terminan confundiendo todo; indudablemente también se han dado aquellos casos en donde se demuestra cierta comprensión, no sólo porque se desenvuelven bien, con elocuencia, sino porque proyectan un manejo lógico y no mecanizado. Es necesario señalar aquí, que probablemente estemos efectivamente de acuerdo en que ha habido alumnos que han demostrado comprensión, lo que quizás no estaremos de acuerdo es en qué alumnos lo han logrado en este tipo de exámenes.

Un ejemplo sobre este asunto que recuerdo al momento es el caso de una compañera del grupo tercero "A", una compañera que hizo, a mi forma de ver un manejo excepcional de un tema de matemáticas, si mal no recuerdo expuso como se llega a la fórmula general de una ecuación de segundo grado y resolvió varios problemas; no obstante una parte del jurado lamentaba la memorización mecánica, con lo cual no estaba de acuerdo. Y así, creo, todos podríamos poner ejemplos similares.

La esencia de este problema de interpretación de la memorización-comprensión, es que no hemos sido capaces de diseñar algunas pruebas experimentales que nos demuestren al final quien asimila mejor los contenidos, por lo que no sabemos hasta que grado se viene dando la comprensión.

Tenemos que entender, ahora más que nunca, que nuestros exámenes semestrales los hemos diseñado sólo para la memorización, lo que al final del proceso de enseñanza-apren

dizaje que se realiza en los salones desemboca en el mero vaciado y repetición de los contenidos académicos está ligada al manejo de ciertas categorías, conceptos y procedimientos; la comprensión está ligada a la resolución de problemas, a la capacidad de discernir, de comparar, de diferenciar, correlacionar, clasificar, sistematizar, generalizar, inducir, deducir, etc.

Si nosotros afirmamos que alguna parte de nuestros alumnos están comprendiendo tenemos que demostrarlo con hechos fehacientes, y no sólo bajo el argumento de que aparentemente manejan un determinado tema "con sus propias palabras", pero sin problematizar en lo más mínimo con los contenidos que exponen. Si aceptamos que lo anterior es comprensión estaremos distorcionando el concepto, pues la misma va mucho más allá de lo que nuestros alumnos presentan en sus exámenes. De ser así, y si todos lo aceptamos, lo más seguro es que para darnos gusto, por decirlo de alguna manera, para los próximos exámenes todos estaremos cuidando de que nuestros alumnos se desenvuelvan "con sus propias palabras" en vez de que lleguen a analizar y resolver problemas.

Compañeros, es necesario reconocer que los jurados no hemos tenido la oportunidad de valorar el grado de comprensión de nuestros alumnos; en tanto no diseñemos los mecanismos que nos demuestren esto, es muy arriesgado afirmar que unos están comprendiendo y otros no. Tengo la plena convicción de que así como hay alumnos que hacen una exposición mecánica de los contenidos y otros no tan mecánica, existen entre ambos casos compañeros que a pesar de la forma de exposición son capaces de resolver problemas con cierta lógica que ya dominan, pero que también hay otros a los que se les dificulta el razonamiento el razonamiento lógico." (28)

---

28. Felipe Echeveste Z. Ibid., pp. 4-6.

Pues en estos términos más o menos se ha venido dando el debate a raíz de que fue aceptada la propuesta de exámenes que nos ocupa. La intensidad ha bajado, más las preocupaciones no han sido resueltas. Ante la ausencia de un diálogo franco y de un análisis teórico de nuestros problemas sólo han surgido las explicaciones emotivas como un producto fiel de los estereotipos que aún viven aferrados en nuestra mentalidad, y que antepone a cada compañero. "No lo entiendo", "en el fondo hay otras cosas", "es siempre parcial", "no ve lo que otros hacen", "es que como le fue mal con su grupo, por eso hoy cuestiona" etc. son las explicaciones superficiales que damos en vez de plantearse una discusión a fondo.

Durante muchos años hemos sacrificado el análisis teórico de nuestra realidad en aras del inmediatismo, de las respuestas, ni siquiera de coyuntura, sino de lo cotidiano y "gris" de nuestro trabajo. La premura el momento nos ha invadido y en aras de ella durante más de una década descuidamos la visión estratégica de nuestro quehacer docente.

Hoy de nueva cuenta ha tocado fondo una nueva crisis desarrollada a lo largo de esta tercera etapa histórica a la que hemos llamado de socialización del trabajo de los grupos académicos en una estrategia global y crisis de la primera propuesta unificadora y como consecuencia de incertidumbre.

La incertidumbre es la nota característica en este momento de esta última etapa, estando viviendo el ciclo escolar 1993-1994. Los alumnos acaban de presentar sus exámenes semestrales con evaluaciones reprobatorias para la mayoría, los maestros se muestran desconcertados, pues sostienen haber puesto todo su empeño y sin embargo sus grupos no respondieron. Durante los exámenes sólo se vió indiferencia y aburrimiento generalizado, ante

esto ¿qué hacer? El responsable de este trabajo pugna porque no se siguieran tomando medidas sin hacer de una vez por todas un "ajuste de cuentas" con nuestro pasado, como única forma de rescatar lo más valioso de nuestra experiencia pedagógica y a partir de esa conciencia y de la evaluación certera de nuestros errores, nos replanteamos el trabajo buscando definir estrategias pedagógicas a largo y a mediano plazo.

Por lo anterior no querramos encontrar aquí la tabla salvadora, pues las respuestas deben ser de todos, este trabajo es sólo un aporte, que puede ser importante en la medida que se discuta realmente. Sabemos que la salida no está en las respuestas fáciles ni en las medidas "concretitas", lo nuestro es un problema de conciencia histórica y de visión sobre el presente. Proponer medidas de "contingencia" sin haber sacado todo lo que cada quien lleva dentro sería un error fatal, pues sería estarse jugando un futuro más promisorio para esta escuela.

Tendríamos que aprovechar que las relaciones personales y profesionales han mejorado para tratar de escucharnos y de responder de una manera más unificada a la problemática que nos aqueja.

No quisieramos dar por terminado este inciso sin señalar que muy a pesar de nuestra falta de comprensión colectiva el trabajo siempre continúa lleno de creatividad; nuestros alumnos memorizarán sí, pero es innegable que en esta escuela es mucho el esfuerzo que se les demanda. Los que logran permanecer hasta el tercer grado de alguna forma aprenden a ser más independientes en sus estudios, a no depender tanto del maestro para trabajar y adquieren una significativa desenvoltura. Y sobre esto hay muchísimos casos.

Para muestra un botón basta. Si bien los maestros "nos agarramos del chongo" por una u otra causa "todos

nos quitamos el sombrero" ante aquellos jóvenes que reflejan de algún modo el ideal que nos hemos forjado para ellos. Cuando hemos visto a un Jaime (alias "el copetes") dirigiendo festivales maratónicos con gran desenvoltura y sentido crítico; cuando vimos a un Huicochea lanzando discursos en los camiones difundiendo nuestra causa; cuando vimos a un Roberto (ese que se aprendía sus temas también "con puntos y comas") encaramándose al toldo de un camión para arengar a miles de maestros democráticos de Oaxaca en algunos de sus mítines, y que seguramente muchos no daban crédito a lo que veían; cuando vemos eso, nosotros decimos -disculpando la expresión-, ¡carajol a pesar de todo estamos haciendo y logrando cosas diferentes.

Esto último tiene una explicación, a esbozarla nos atrevemos en los siguientes incisos.

b) Acerca de la relación maestro-alumno.

Trabajar particularmente en telesecundaria es, parafraseando un conocido texto, una auténtica joda educativa, sin pretender con esto demeritar a nadie. Pero es que aquí un sólo maestro tiene que enfrentar mil vicisitudes. El maestro de telesecundaria urbana se ve obligado a tensar al máximo su esfuerzo por las características tan peculiares del medio que debe enfrentar.

Aquí el maestro que quiere hacer algo diferente, que pretende salirse de los marcos tradicionales choca muchas de las veces con realidades que nos parecen insuperables, que casi nos hacen desfallecer. El alumno que no estudia, que no hace la tarea, que se duerme en el salón de clase, que está desnutrido, que se le dificulta aprender como nosotros queremos que aprenda, etc., son realidades ineludibles y que nos causan mucha angustia.

Nos dice Elsie Rockwell que: "cualquier registro de

actividades cotidianas escolares muestra incongruencias, saberes y prácticas contradictorias, acciones aparentemente inconsecuentes." (29)

Así ha sido nuestro trabajo, a veces viéndonos muy serenos y claros en lo que hacemos y en otras ocasiones incomprendibles e incomprendidos por los demás. A veces estables y a veces inestables, quien nos mira nos puede juzgar de incongruentes y vistos desde lejos, pareciera que damos bandazos de aquí para allá, sin una lógica que justifique nuestras acciones frente al grupo.

Pero este es el precio que tienen que pagar los que se atreven a dejar aquellos esquemas que les proporcionan seguridad y se lanzan en la búsqueda de lo nuevo. Por esto en gran medida nuestra práctica se ha mostrado ambivalente. Es la práctica del que busca, del que todavía no alcanza la claridad plena (si es que existe), del que experimenta de una y mil maneras para encontrar respuestas a sus interrogantes y que no puede evitar el cometer errores, aunque estos a veces sean muy agudos.

De esta manera nuestra práctica ha pasado por todo, y es precisamente en la relación maestro-alumno donde obviamente más se ha reflejado. En este sentido siempre nos hemos desarrollado entre dos extremos:

- Entre la represión y la libertad.
- Entre el autoritarismo y la democracia.
- Entre el control y la condescendencia.
- Entre el populismo y el realismo.
- Entre el cumplimiento del programa y lo significativo para el alumno.

---

29. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso." Documento DIE, No. 2, México 1986, p. 23.

- "Entre la seducción y la indiferencia".

Veamos que significa esto.

Cuando recién nos integramos a la lucha de esta escuela, llegamos seducidos por la idea de lo nuevo y diferente, nos olvidamos de cuestionar nuestra propia formación. Nuestra práctica del momento nos salvaba de esta reflexión y dejamos de lado nuestras deficiencias y deformaciones aprendidas en la escuela y cultura tradicional. Por lo mismo nuestro trabajo es conducido con estos referentes que forman parte de nuestra forma de ser, y que aunque siempre hemos deseado una formación diferente para nuestros jóvenes, el desconocimiento o la habilidad profesional para lograrlo nos ha llevado a echar mano de los instrumentos conocidos para dar respuesta a los incontables emergentes presentes en el salón de clases, y que de no darles respuestas inmediatas y efectivas corremos el riesgo de que salgan de nuestro control.

Lo más seguro en una situación de emergencia ante el grupo es lo que conocemos y sabemos que es efectivo, por eso ante situaciones difíciles vienen las amenazas: "te repruebo si no cumples", "de un cinco no te salvas", "mando llamar a tu mamá", "salte del salón", "te vas suspendido por (tantos) días", "yo sí les promedio su calificación que saquen en los exámenes semestrales, y si reprueban pues ni modo", "si no traes el uniforme no entras a la escuela", "te regresas a tu casa si no me traes a tu mamá, etc.

Otra situación frecuentemente observada entre nosotros ha sido la de aquellos maestros que primero les permiten todo tipo de libertades (no se si razonadas) a sus alumnos y luego de que surgen las protestas entre otros maestros por los "aparentes" desmanes que arman, son expulsados sin más ni más.

Es en ejemplos como estos donde se resume represión y au-

toritarismo como mecanismos efectivos de control sobre nuestros jóvenes. Ahora bien, controlar a los jóvenes, meterlos a un orden que viene desde fuera de ellos, impuesto por la necesidad gerontocrática de la disciplina como acatamiento a una voluntad que no nace de ellos, que no es su voluntad, sino la que otros quieren imponer, convierte la relación maestro-alumno en un juego del "gato y el ratón", en donde apenas se descuida el gato, los ratones corren por el queso, se pasean por la mesa, roen todo lo que pueden y hasta pelean y juegan; pero en cuanto se aparece el gato, corren a refugiarse en su hoyo, no salen, permanecen quietos y sólo están a la expectativa de una nueva oportunidad.

Así sucede con nosotros, nos angustiamos de que el joven se salga del salón, de que corra y grite con desmesura, que vaya al baño sin pedir permiso y hasta cuando pide permiso, que se ponga a jugar cuando nos ausentamos, que platique cuando está la clase televisada o cuando nosotros la damos. Su lenguaje soez nos molesta sobremanera, aunque en nosotros sea muy frecuente, nos preocupa su pelo largo, que adornen su cuerpo con todo tipo de colgijos, nos desespera su sonrisa irónica, la vemos como una falta de respeto y un reto a nuestra autoridad, queremos que sean puntuales, aunque últimamente nosotros ya no seamos un ejemplo digno de tomar en cuenta en este sentido, etc. Y finalmente les ponemos un reglamento, que además nosotros los maestros somos los primeros en violar (quizás por eso al poco tiempo de entrar en vigencia ya nadie se acuerde de él).

Por otra parte y sobre todo a partir de la tercera etapa de nuestra historia hemos vivido con la angustia de cumplir con el programa, y aquí se han dado dos tendencias entre los maestros; por un lado hay quienes han exagerado el estudio de los contenidos pretendiendo abarcar

casi todo el programa y por otra parte quienes han pretendido ser más mesurados (aunque no estamos en condiciones de valorar si lo han conseguido), lo que sí es real es que ambas partes viven la preocupación, nos parece, exagerada por el programa. En nuestras observaciones hemos visto como más de una vez algunos maestros ha suspendido una charla muy interesante con sus alumnos, y donde se ve su motivación en aras de ver la siguiente transmisión o porque simplemente la preocupación del maestro es otra.

Ahora bien en qué ha concluido toda esa angustia por el cumplimiento del programa a toda costa, pues en consternación y desánimo por parte de los maestros al no obtener los resultados esperados, y en indiferencia por parte de los alumnos. ¿Cuál es el balance de la aplicación de los últimos exámenes semestrales? Pues como ya se dijo, de incertidumbre.

Hay quien sostiene que el problema no es la metodología de evaluación, sino la falta de trabajo en los grupos, aunque luego se contradice afirmando que hubo dedicación en el trabajo. Otros dicen que es muy poco el tiempo para estudiar todas las asignaturas y que por eso "se atiborra y fastidia al alumno"; además, agregan otros, esta forma de trabajo está provocando "una presión anormal" en nuestros alumnos.

Esta discusión sobre el cumplimiento del programa finalmente nos tiene que llevar al problema, hoy en boga, del aprendizaje significativo.

Retomando el eje de lo que venimos planteando. Hasta aquí hemos tratado de caracterizar esas tendencias de represión, autoritarismo y control de nuestros alumnos en las que hemos caído, así como la angustia por cumplir con el programa. A estas tendencias le sumamos eso que hemos dado en llamar "populismo educativo", como una forma de caracterizar esa actitud nuestra de paternalismo -

hacia los alumnos y los padres de familia en la que hemos incurrido.

A nuestra forma de ver hemos confundido democracia con paternalismo. Posturas como "no les pidamos más dinero", "es demasiado", "no pueden", "no van a querer", "hay que hacer las asambleas los domingos para que así vengan", "nosotros nos cooperamos", "yo compro (esto o aquello) para no molestarlos", etc. son sintomáticas de este fenómeno. Y ¿a qué nos ha conducido esta actitud? Pues a la pasividad e indiferencia.

El populismo, lo sabemos, es paternalismo, y el paternalismo lleva a la dependencia y al conformismo. El paternalismo lleva a asumir las tareas y obligaciones de otros, conduce a la pasividad y a la inconciencia de la masa. Esto explica, a nuestro modo de ver, la ausencia de los padres de familia en determinados momentos en nuestra escuela. Actualmente parece que ya se va tomando conciencia sobre esto, y hoy se busca que los problemas de la escuela los resuelvan todos los que se benefician de ella y no sólo una parte, que en este caso serían los maestros.

Pasemos ahora a ver "la otra cara de la moneda", es decir pasemos ahora a ver todas aquellas acciones de nuestro quehacer pedagógico que nos reivindicamos como sujetos que, a pesar del lastre que cargamos de actitudes tradicionales, ponemos en práctica con la intención de desembarazarnos de ellas en la lucha por formar un nuevo hombre.

Es claro que al enfrentar el trabajo con nuestros jóvenes lo hacemos con un ideal de lo que queremos lograr con ellos. Este ideal que al principio puede ser muy general se va volviendo más específico en la medida que crece nuestra experiencia. Así nos ha sucedido. Lo primero que nos unificó fue la convicción de formar "una escuela diferente", este fue nuestro punto de partida. Hoy ya

estamos en capacidad de darle más cuerpo a esta idea.

En algunas entrevistas realizadas entre los maestros recogemos estas palabras, que a nuestro juicio reflejan con mayor nitidez lo que hemos buscado en nuestra práctica alternativa, las primeras palabras que recogemos son de Mario:

"En mi experiencia me guiaba siempre la posibilidad de incursionar en una nueva pedagogía, no una pedagogía que fuera original, pero sí que fuera propia, que pudiera salir de las entrañas de nuestros propios salones, de nuestros propios grupos, de nuestras propias ideas.

Otro de los valores o criterios con los que me moví siempre era que nuestros muchachos tuvieran conciencia de lo que pasaba en el mundo, conciencia de la realidad que se vive en este país. Que su pensamiento se acercara a los padecimientos de la clase trabajadora, de la opresión y de la explotación que sufren día con día; de su condición de hijos de asalariados, de su condición de ser una población que no tiene futuro, en la perspectiva de que no habrá un nivel de vida más digno para ellos en los años que vienen, porque nuestro presente es precisamente de limitaciones sociales, a nivel cultural, a nivel educativo..." (30) Más adelante profundiza sobre el tipo de alumno que venimos formando, según su punto de vista:

"El tipo de alumno que se está formando en la escuela no es el mismo tipo de alumno que tenemos en la escuela de al lado, o de la siguiente colonia o de otra telesecundaria. Es un tipo de alumno que ve en su experiencia de educación que hay un problema en la sociedad, que la sociedad necesita ser mejor, que necesitamos mejores niveles

de vida, que necesitamos la conciencia necesaria para actuar por mejorar nuestro nivel de vida, por mejorar nuestro nivel educativo, por hacer de México un país diferente al que se está viviendo actualmente, donde la mayoría de su población es pobre y oprimida...un alumno que ve que la educación tiene un para qué, pero este para qué es social, este para qué es un mejor porvenir para todo el país." (31)

En otra entrevista recogemos estas palabras de la compañera Lucía:

"La razón que nos unificó fue el deseo de formar una escuela diferente. (Una escuela diferente a partir de que) se le da un valor al alumno y dentro de ese valor se le escucha; no que tomemos decisiones en ausencia (suya) y mucho menos que en estas decisiones no consideremos (su) persona.

Desde el momento en que escuchamos sus sugerencias, sus críticas...nos hace diferentes. Desde ahí rompemos esa línea del autoritarismo en donde solamente el maestro tiene la manera de decirle sus errores al alumno." (32)

Por su parte Carlos, de alguna manera también ya venía dándole cuerpo a esos ideales que sin ser explícitos ni muy específicos nos venían orientando:

"- Avanzamos -nos dice- hacia la construcción de un plantel de educación secundaria por televisión que permita y favorezca el desarrollo óptimo e integral de sus alumnos. Esto es, dándonos a entender un poco más:

a) Un plantel donde el alumno pueda acercarse al conocimiento de las leyes y fenómenos que conforman la realidad natural, social y cultural de la cual él forma parte.

---

31. Mario Munguía A. op cit.

32. Lucía Zugarazo T. Entrevista grabada, 28 de feb. de 1994.

Esto implica un proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilite explicarse los fenómenos que lo rodean.

b) Un plantel que le permita el acceso a los conocimientos y habilidades necesarias para su incorporación como persona conciente al mundo social, económico, cultural, etc.

c) Un plantel que facilite el surgimiento de su personalidad como individuo único, responsable y capaz (que sea capaz de ser él mismo).

d) Un plantel que permita al alumno desarrollar su potencial personal y sea capaz de explorar nuevas maneras de pensar y de ser (alumno creativo).

e) Un plantel que posibilite al alumno situarse en su realidad y saber con certeza hacia donde dirigir sus pasos una vez terminada la secundaria." (33)

Pues son estas ideas que hoy nos son más claras el resultado de esta década de trabajo que estamos analizando, de ninguna manera son ya ideas generales, sino por el contrario, son ideas que nacen al fragor de la lucha y del trabajo escolar cotidiano. Ese pretender ser diferente es lo que nos llevó a buscar dentro de nuestras limitaciones y de las actitudes y circunstancias tan terribles de nuestros pupilos, otra forma nueva e inédita de relacionarnos con ellos. Así ha coexistido lo tradicional y lo alternativo, como una lucha de ruptura con lo viejo buscando afirmar una nueva forma de ser.

Ese espíritu inquieto siempre presente en todos nosotros nos llevó a ir configurando un ambiente diferente de trabajo. En ese espíritu fuimos conformando un nuevo eje pedagógico, que viene siendo el fundamento para una

---

33. Carlos Velázquez H. "Plande trabajo. Ciclo escolar 1993-94." Documento interno, 12 de agosto de 1993. Archivo escolar.

escuela alternativa, es lo que, aunque sin tener clara conciencia de ello, nos parece, venimos oponiendo a la escuela tradicional y que podemos sintetizar de la siguiente manera:

Queremos una escuela de y para la libertad del hombre, con fundamento en la democracia como única forma de hacernos responsables todos los miembros de la comunidad de nuestros actos y de las tareas colectivas que emanen de los consensos de la mayoría. Una escuela que aprenda a ser condescendiente o tolerante con los graves problemas de conducta y de aprendizaje que presentan nuestros alumnos y que con realismo impulse las tareas educativas y sociales posibles de realizar y sean significativas para la mayoría. Una escuela que nos seduzca, es decir, que nos sublime y potencie nuestras facultades creadoras. En fin, buscamos una escuela democrática y humanista: su razón de ser es el hombre y en nuestro caso el hombre oprimido y explotado, a él busca servir hoy y siempre.

En esta lucha por ser diferentes hemos concretizado una serie de acciones que nos vienen configurando como algo diferente. Las mismas las analizamos en el siguiente inciso.

c) Configuración del ambiente escolar como preludeo de una escuela diferente.

Quando a los maestros les preguntamos ¿te consideras un maestro tradicional? así nos respondieron:

"Soy un maestro tradicional...pese a que reconozco que debíamos de romper con eso...Mis alumnos si esperan que este yo...no estoy conforme, pero no tengo los elementos para cambiar todo esto." (Pedro, 34)

---

34. Pedro Ramirez Vázquez. Entrevista grabada, 28 de feb. de 1994.

"Yo considero que sí, yo soy una maestra tradicional, que intento cambiar pero no he hecho, o no he querido hacer todo el esfuerzo para poder superar todas las deficiencias que tengo." (María, 35)

"Yo sigo siendo una maestra tradicional...en este momento no podría definir si soy una maestra tradicional cien por ciento, que no lo quiero pero los mejores jueces son nuestros alumnos..." (Ana María, 36)

"Soy una maestra que tiene bastantes rasgos de la escuela tradicional, pero que definitivamente no me inscribo dentro de ella; siempre he tratado de romper con eso. Y diario es una lucha y un rompimiento, en ocasiones lo logro, pero en ocasiones no se puede lograr porque tampoco se puede romper con la estructura de la telesecundaria. Tenemos que seguir un programa, tenemos que basarnos en las áreas, si no tendríamos que tener una alternativa pero totalmente completa, con contenidos, con otro tipo de objetivos y nos saldríamos de lo que es la telesecundaria oficial." (Martha, 37)

Estas respuestas son más que significativas, pues reflejan la lucha de los docentes por inscribir su trabajo en una perspectiva diferente. A nuestra forma de ver, es precisamente en la respuesta de Martha en donde encontramos algunos de los límites con los cuales no podemos romper. Somos parte del sistema oficial y por lo mismo tenemos que asumir una serie de funciones ineludibles; no obstante hemos concretizado un discurso, una relación con los alumnos y con los padres de familia y -

---

35. María Echeveste Zavala. Entrevista grabada el 4 de marzo de 1994.

36. Ana María Ruiz Ayala. Entrevista grabada el 18 de febrero de 1994.

37. Martha Barrios M. Ibidem.

una serie de acciones diferentes a la escuela tradicional. A continuación enumeramos las más significativas para el objeto de este trabajo.

#### **PRIMERO. UN DISCURSO PERMANENTE DE DENUNCIA Y CRITICA SOCIAL.**

La forma de referirnos a la realidad ha sido un permanente punto de encuentro entre todos los maestros. Aquí jamás han existido diferencias. Nuestra formación innegablemente nos llevó a desarrollar un sentido crítico ante los acontecimientos históricos y sociales de actualidad. Y no podría ser de otra manera. Una escuela que pretenda ser diferente a la escuela tradicional capitalista y que pretenda ponerse al servicio de las mejores causas por la justicia y la libertad no puede evitar el tono de denuncia; no puede callar ante una realidad opresiva, ni puede dejar de develar ante su comunidad los supuestos ideológicos escondidos en las acciones de la autoridad.

Este tipo de discurso atraviesa y se hace presente en todo nuestro accionar, en el salón de clase, en la ceremonia cívica, en las asambleas con los padres de familia, en la acción sindical fuera de la escuela, etc. En este tipo de discurso educamos a nuestros alumnos, y son muchas las pruebas que nos han dado que lo asimilan. Esto es precisamente lo que nos hace valorar, que muy a pesar de que nuestros jóvenes memorizan muchas cosas dentro del aula, también es cierto que en cierta medida se apropián de un contenido crítico.

Tomar conciencia de esto nos debe llevar a darle más coherencia y homogeneidad, en la medida de lo posible, a nuestros planteamientos.

#### **SEGUNDO. UNA PRACTICA DE SOLIDARIDAD DE CLASE COMO BASE PARA UNA FORMACION HUMANISTA.**

Sólo en la acción los sujetos pueden descubrir su mundo y transformarlo, aquí no hay de otra manera. En este sentido en diferentes momentos hemos llevado a nuestros jóvenes (con la anuencia de los padres de familia) a brindar solidaridad a otros movimientos populares. Así hemos estado al lado de otras telesecundarias, apoyando hasta su trabajo de faenas. Nuestros jóvenes y sus padres han salido a exigir al lado de sus maestros mejores salarios y democracia sindical. En las múltiples movilizaciones del magisterio democrático nuestros muchachos han hecho acto de presencia.

Nuestra escuela no puede ni podrá renunciar a su derecho de seguir brindando solidaridad no sólo a quien lo solicite sino también a quien la necesite. Y esto no sólo por mantener una postura política, pues en los hechos también ha realizado acciones que se enmarcan en el más elemental humanismo, por ejemplo, apoyando con sus alumnos diversas campañas de vacunación, o nuestros maestros siempre tratando de visitar en sus hogares a sus alumnos enfermos.

### TERCERO. EL PROGRAMA DE ESTUDIO COMO BASE PARA UNA FORMACION CULTURAL ELEMENTAL COMPLEMENTADA CON LECTURAS ALTERNATIVAS.

Aunque sobre este aspecto nos falta mucho que discutir si queremos, por un lado, rescatar algunas experiencias, y por otro, dejar asentada nuestra visión al respecto.

Cumplir con el programa es una obligación impuesta por la oficialidad, y en ese sentido no podemos dejar de ser tradicionales, más esto es una obligación para los maestros y no para los alumnos. Consideramos por eso que el programa debe ser considerado como lo verdaderamente es: una propuesta académica, que debe manejarse de acuerdo a las condiciones que presenten nuestros alumnos. Esta es la visión que debemos defender, nadie, ni la burocracia política con todo su poder nos puede obligar

a cumplir a cabalidad con los programas de estudio.

Nosotros somos los primeros interesados en elevar el nivel cultural de nuestro pueblo, pero no podemos obligar a nuestros jóvenes a aprenderse o a memorizar una serie de contenidos carentes de sentido para su vida. Hoy, a pesar de que se habla de promover aprendizajes significativos que motiven la investigación y la creatividad de nuestros alumnos, los planes de estudio siguen estando sobrecargados de contenidos. Particularmente en telesecundaria, con la Modernización Educativa del 92, nos sobrecargaron el trabajo: aumentaron las materias y los contenidos, pero no así el espacio de tiempo para su estudio.

Habría que cuestionarse si es correcto estar obligando a nuestros alumnos a ver unas clases televisivas que ni siquiera se ven bien, por no lograrse captar bien la señal. Habría que cuestionarse si esto no es un verdadero tormento al que los sometemos en aras de cumplir con una metodología, que por estas condiciones no ayudan a su formación. Sabemos que se incrementó la carga de trabajo, pero ¿es correcto lo que se está haciendo? ¿Es que acaso estamos huérfanos de experiencia como para no crear otras formas más agradables de trabajo?

La autoridad es feliz con el orden, la tranquilidad institucional y la eficacia del productivismo burgués. Nosotros estamos al margen de tales expectativas, nos interesa y nos preocupa que nuestros muchachos aprendan, pero no al costo de castrar su inventiva y su confort dentro de la escuela, al querer meterles en su cabeza una serie de conocimientos que a veces ni nosotros logramos comprender.

El programa es la base, pero no un fin en sí mismo, sino un medio para trabajar su formación cultural. Debemos promover el estudio entre los educandos pero no sólo en base a nuestras expectativas, sino por el contrario,

debemos aprender a reconocer lo que ellos son capaces de aprender.

Atiborrarlos, someterlos a extenuantes y maratónicas actividades académicas, puede ser una causa de deserción, y sobre esto debemos estar muy pendiente. Sobre el particular ya tenemos casos muy bien documentados.

Sentimos que una metodología de trabajo en una escuela alternativa, como la que nos empeñamos en seguir construyendo debe echar mano de todos sus recursos disponibles sin renunciar a ninguno, siempre y cuando motiven y generen el deseo de aprender con gozo, siempre y cuando fortalezcan el aprendizaje colectivo, siempre y cuando ayuden a problematizar con el conocimiento y no se siga convirtiendo en meras sesiones de repetición y vaciado de respuestas; siempre y cuando el aprendizaje no se convierta en una simulación, en donde el alumno vive su estudio como una búsqueda de aquellas "pistas" (retomando el concepto de Rafael Quiroz), que le permitan no comprender sino pasar el curso, y si para ello tiene que repetir lo que el maestro quiere que repita pues trata de hacerlo, aunque muchas de las veces, lo sabemos, ni esto logra hacer.

No queremos, lo volvemos a repetir, una escuela donde el alumno venga a tratar de sobrevivir, más que a vivir con responsabilidad, con independencia y con seguridad.

Hasta aquí nuestras expectativas, veamos ahora que es lo valiosos que debemos rescatar en este aspecto.

Lo primero es el trabajo grupal, por grado, por grupo y por equipo. Esta forma debe continuar, es irrenunciable, sólo hay que profundizarla y tomar mayor conciencia sobre la necesidad de hacerlo.

Después tenemos la exposición de clases por parte de los alumnos. Esto ya es una tradición casi generalizada en nuestra escuela. No puede ser ya el maestro o el televisor los únicos medios de exposición; a nuestros alumnos

esto los desenvuelve, es una capacidad que se desarrolla y les proporciona el sentimiento de seguridad tan necesario para enfrentarse a la vida.

Los exámenes semestrales orales, si bien reflejaron un trabajo de memorización también nos descubrieron las inmensas posibilidades que tienen siempre y cuando logremos adecuarlos dentro de una dinámica más reflexiva. Y sobre esto ya hay avances; ya existen algunos planteamientos en el sentido de que en ellos se promueva el debate, el intercambio de preguntas, los sociodramas, la muestra de investigaciones o simplemente de algunos temas del programa, etc. Sabemos que hoy existe el desánimo por los últimos resultados en dichos exámenes, sin embargo estamos convencidos que bajo una reflexión serena podremos readequarlos y enriquecerlos.

Otra experiencia digna de destacarse es la de promover las lecturas alternativas; la biblioteca circulante ha sido una actividad circunstancial, hoy debemos rescatarla, comentar nuestras experiencias en este sentido e impulsarla con mayor brío. Pero no sólo esto, otra actividad que debemos sacar del ámbito de lo esporádico es la lectura del periódico y el seguimiento de noticias trascendentales para la vida del país, en el entendido de que es una fuente innagotable de información y debate.

Algo también muy importante que a nuestro juicio ya se ha olvidado entre nosotros es la aplicación de técnicas y dinámicas grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las mismas innegablemente estimulan la participación de los jóvenes ¿pero quién realmente las utiliza? Estamos claros, y ya lo hemos señalado, que el esquema de telesecundaria es rígido, pero si le vemos, vamos a encontrar con que sí tenemos posibilidades de emplearnos a fondo con ellas, siempre y cuando exista la voluntad para hacerlo, porque además ya lo hemos hecho en años anteriores.

Las salidas culturales y recreativas son un fuerte impacto emocional para nuestros alumnos. Sabemos que su frecuencia esta en función de sus recursos económicos y esa debe seguir siendo nuestra limitante, y no la que nazca de nuestra falta de comprensión para seguir impulsando esta actividad que no es uniforme en toda la planta docente.

CUARTO: RESCATAR LA CULTURA Y LA HISTORIA DE LUCHA DE LOS TRABAJADORES, ASI COMO LAS TRADICIONES DE NUESTROS ANCESTROS COMO ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA DESARROLLAR UNA CONCIENCIA DE CLASE.

En nuestra escuela hemos impulsado diversos concursos:

- El de creación literaria, aunque sólo por una vez, durante el ciclo escolar 1985-86.
- El concurso de ofrendas por el día de muertos, siendo el primero el día 30 de octubre de 1986.
- El concurso de piñatas, que tuvo su primera versión el 16 de diciembre de 1986.
- El concurso de oratoria, en honor de Anselmo Ramírez Hernández, exalumno y el primer orador que participó en un concurso con otra escuela, obteniendo el segundo lugar cuando apenas acabábamos de fundar nuestra escuela. Este tiene lugar por primera ocasión el 25 de marzo de 1988.
- El concurso de poesía coral, impulsado por primera vez en abril de 1990.
- Finalmente el concurso de poesía individual que tuvo efecto en su primera versión también en el mes de abril de 1991.

Todas estas han sido formas que nos han permitido promover la creatividad entre nuestros alumnos y han sido medios efectivos para rescatar la poesía social, la retórica crítica y humanista y, con nuestras ceremonias cívicas, las fechas y acontecimientos olvidados por la histo

ria oficial.

Es a través de este tipo de actividades que nuestros muchachos tienen la oportunidad de apropiarse de una visión de la vida y de las cosas muy diferente a la que se promueve en la cultura tradicional.

Fechas como el 2 de octubre de 1968 o del 10 de junio de 1971 son recordadas en nuestras ceremonias cívicas de cada lunes. Sin esto no se podría explicar una escuela alternativa como aquí la estamos definiendo.

Para terminar este apartado queremos decir que hasta nos hemos dado el lujo de ironizar con una serie de situaciones propias de la escuela tradicional, cuando impulsamos el famoso concurso de "acordeones"; una verdadera sorpresa nos llevamos al ver la inmensa cantidad de triquiñuelas que se utilizan para pasar un examen. Y no porque no lo supieramos, sino al ver como ha avanzado esta "ciencia".

#### QUINTO: LA DEMOCRACIA COMO SUSTENTO DE NUESTRA ACCION PEDAGOGICA.

Carlos es el director formal de la escuela ante la autoridad y el gestor oficial de los asuntos escolares pero de ninguna manera es el que impone lo que ha de hacerse.

Para nosotros Carlos es un miembro más de la dirección colectiva que las circunstancias históricas por las que hemos atravesado nos ha llevado a crear. Este es el más claro ejemplo de cómo hemos roto con los esquemas tradicionales de autoridad que se manejan en el país.

Nuestra escuela nace con el sello de la lucha social de esta manera tuvo que desarrollar formas de participación democrática de todos sus miembros; tuvo que abrir diversos canales de participación para unificar la voluntad y las acciones de sus integrantes.

Así nace la Asamblea General de Padres de Familia, su me-

sa directiva como dirección formal y la Asamblea de Activistas como su dirección real. Así se forma entre nosotros la Asamblea General de Maestros y Personal de Apoyo, como máxima autoridad entre los trabajadores que aquí laboramos. Asimismo se integra -algunos años sí y otros no- el Consejo Técnico como instancia que en algunas ocasiones pretendió ser ejecutiva y en otras directiva.

Por otra parte, se le da vida a la Sociedad de Alumnos a finales de 1987, con su órgano de expresión "La Brújula", que aparece publicada por primera vez el 15 de febrero de 1988.

Como complemento de todo esto, y aunque de manera muy esporádica, se encuentran estudiantiles-planta docente y los encuentros de padres de familia con maestros; ambos para tratar de discutir conjuntamente la problemática educativa.

Pues estas son las formas orgánicas que hemos creado para dar cauce a la participación democrática de nuestra comunidad. En este terreno falta mucho por hacerse. Consideramos que se deben rescatar algunas experiencias valiosas como aquella Comisión de Honor y Justicia integrada por alumnos y maestros, y que simplemente desapareció. Por igual creemos que debemos darles más poder de decisión a nuestros jóvenes. Al respecto estamos convencidos de la necesidad de retomar otras experiencias y a la luz de lo que hay escrito decidimos a impulsar la Asamblea General de Estudiantes y Maestros, cosa en la cual no hemos incursionado y que sabemos, dentro de otras experiencias educativas ha sido un mecanismo efectivo para la toma de conciencia colectiva y para asumir responsabilidades como grupo.

**SEXTO: EL FORTALECIMIENTO DE LOS VINCULOS CON LA COMUNIDAD IMPULSANDO TAREAS DE BENEFICIO SOCIAL Y PERMITIENDO O ESTIMULANDO LA PARTICIPACION DE SUS ELEMENTOS DE AVANZADA EN EL APOYO A LAS TAREAS EDUCATIVAS.**

A nuestra escuela han llegado desde sus primeros días personalidades de avanzada, compañeros de la comunidad que han apoyado las tareas educativas; personas que se han interesado en nuestra lucha y se manifestaron dispuestos a colaborar. Estos compañeros nos han dado diversas conferencias, nos han apoyado en actividades artísticas y de educación física, entre otras.

Para nosotros esto ha sido fuente de motivación y nos ha permitido reconocer que en la comunidad existen personas creativas y progresistas que pueden aportarnos algo o mucho para la formación de los educandos.

En correspondencia la escuela ha impulsado acciones de beneficio social para la comunidad como han sido la venta de despensas, que logramos obtener a través del DIF, actividad que recientemente se debió suspender por el aburrimiento que provocó ante la falta de variedad de las mercancías.

Como actividad esporádica, también tuvimos la osadía de engordar marranos para vender su carne a la comunidad a precios sumamente accesibles. Y esto lo señalamos porque forma parte de esa búsqueda ininterrumpida de formas que le den esencia y presencia a nuestros ideales educativos.

**d) Nuestros principios: una nueva ética de trabajo docente.**

Consideramos que al menos sobre dos grandes principios hemos levantado nuestra experiencia pedagógica:

**PRIMERO. EL TRABAJO CREATIVO Y MILITANTE.**

**SEGUNDO. LA ACCION COLECTIVA Y CONCERTADA EN TODOS LOS NIVELES DEL QUEHACER DOCENTE.**

Sobre esta base hemos configurado una nueva ética de trabajo que orienta nuestras acciones cotidianas.

"Nuestro trabajo -dice Mario- no es solamente la labor de dar una clase más, sacar una jornada de trabajo más; el papel del maestro...es ser un creador y un creador pedagógico...que innove las formas y los métodos de educación en los hechos." (38)

Esta ha sido la orientación ética que hemos dado a nuestro trabajo, en nosotros no ha sido el cumplir por cumplir, sino la posibilidad de comprometernos por sobre todas las cosas con un ideal y una causa justa.

"El trabajo -nos dice Castillo Bustamante- hace al maestro y él al trabajo, pero esto puede tener sus matices: el trabajo enajena, en lugar de convertirse en una necesidad vital, en una actitud que desarrolle todas nuestras facultades; el trabajo se vuelve un ejercicio rutinante e impositivo, carente de significado para su realizador (más allá de la reivindicación económica). Así el trabajo como una necesidad ocupa un tiempo mayor -cualitativamente no cuantitativamente- hasta agotar la actividad, así de esta manera el trabajo diferencia a los sujetos y a la actividad misma porque se destinan tiempos cualitativamente distintos y se decide libremente cuándo, cómo, en qué, y durante cuánto tiempo se quiere estar activo." (39)

Por nuestra parte hemos procurado que el nuestro no sea un trabajo alienante ni rutinario, sino todo lo contrario: un trabajo creativo y militante con el cual nos

---

38. Mario Munguía. Ibidem.

39. Justino Castillo. Idem, p. 33.

identificamos y recreamos nuestra vida y materializamos nuestras convicciones. No somos de ninguna manera ese tipo de profesionales que buscan justificar su mediocridad y su desinterés en los bajos salarios percibidos. Nos pagan una miseria, sí, pero para nosotros esto también es motivo de lucha. Concebimos desde aquí al maestro democrático como un profesional de la educación íntegro, que sabe luchar por sus derechos y por los de otros y que siempre se prepara para hacer mejor su labor.

En lo que se refiere al segundo principio, consideramos que este nace de la peculiaridad histórica de nuestro trabajo, y que ya hemos analizado. Solamente podríamos agregar que este también se concretiza en el estudio, cuando el mismo es asumido siempre de forma colectiva.

Aquí hay otra ruptura importante con la escuela tradicional; casi ha sido desterrado de nosotros el estudio individualista y sectario, al tratar de colectivizarlo y convertirlo en una empresa solidaria y participativa que obliga y afecta a todos por igual.

#### CAPITULO IV. EL MOMENTO ACTUAL Y LAS POSIBLES PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS DE LA TELESECUNDARIA 211.

Hemos llegado al momento de analizar, a partir de la valoración de nuestro pasado, las posibilidades de realización en el presente bajo una perspectiva nueva e inédita de nuestro trabajo.

Sabemos que más de 10 años de entrega a esta escuela representa un desgaste físico y psíquico, pero que en términos de historia social apenas han bastado para aprender a descubrir algunas leyes manifiestas en el acto de educar que pueden orientar, en nuestro caso, un quehacer pedagógico más rico, más maduro y sobre todo muy prometedor.

"De acuerdo con la teoría marxista, la educación debe asumir el aspecto de una actividad multifacética encaminada a preparar a los jóvenes para su participación creadora en la labor tendiente a la edificación de un orden social que sirva a los individuos emancipados de la presión de la naturaleza y sus propias y equívocas representaciones, a unos individuos capaces de dominar las condiciones de su felicidad, de un nuevo orden social asequible para todos." (1)

En tres años que dura cada generación con nosotros, probablemente poco se puede hacer, sin embargo, tenemos la firme convicción de que esos tres años pueden servir para dejar una huella indeleble en el espíritu y la conciencia de estos jóvenes y de sus familias, que de una u otra manera se nos entregan y aprenden a confiar en nosotros.

Por todo lo anterior este capítulo representa, por

---

1. Bogdan Suchodolski. La educación humana del hombre.  
Ed. LAIA, Barcelona, p. 71.

decirlo así, el capítulo de la esperanza realista. Aquí se pretende mostrar las circunstancias a superar para seguir avanzando y las estrategias pedagógicas a seguir en ese afán de renovarnos y trascender con nuestra labor hacia ámbitos imaginados, pero no del todo conocidos.

#### 4.1 Del pragmatismo al establecimiento de un proyecto pedagógico.

Ha llegado la hora de preguntarnos que queremos realmente en esta y para esta escuela. A ella llegamos con toda la vitalidad de la juventud (que todavía no acaba en nosotros), aunque hoy la mayoría tengamos otros compromisos (de familia sobre todo) que en 1982 no teníamos. Hoy contamos, bien o mal, con cierta estabilidad económica y material, ¿puede esto servirnos de base para iniciar un trabajo todavía más comprometido?

Ortega y Gasset nos dice que "el factor más importante de la condición humana es el proyecto de vida que inspira y dirige nuestros actos." (2) Y la evidencia ha demostrado que esta "escuelita" durante todos estos años ha formado parte de nuestro proyecto de vida y como nuestra vida misma la hemos asumido. Pero ¿seguirá siendo por tiempo indefinido?

Es probable que algunos nos quedemos en el camino pero la escuela tiene que seguir y los que lleguen a relevarnos tienen que comprender que esta es una escuela con historia, con un pasado glorioso que la dignifica; pero sobre todo que tiene un rumbo claro, que sabe hacia donde se dirigen sus pasos. Que es una escuela con tradición

---

2. Esteban Inciarte. Ortega y Gasset: una educación para la vida. Ed. El Caballito-SEP, México 1986, p. 27.

y con un estilo definido de acción pedagógica.

Esta posibilidad de que algunos continúen y otros tengamos que salir nos obliga o nos debe obligar a trazar con mayor lucidez el proyecto político-pedagógico al que aspiramos. Esto es, en su expresión más llana hacer escuela, al legar a otros nuestra experiencia. Para ello se requiere superar las barreras de nuestra propia incredulidad y escepticismo y ver, de una vez por todas que podemos hacer cosas importantes que aporten a ese gran movimiento de educación alternativa y popular que se viene dando desde hace tiempo en nuestro país.

Cuando les preguntamos a los maestros sobre qué posibilidades de afirmarse como una escuela diferente le ven a esto que hemos construido sólo vimos eso: incredulidad, escepticismo y ausencia de valoración sobre los logros alcanzados; pero de querer continuar el peso será mayor.

No pretendemos dar desde aquí consejos a nadie, pero sí nos preocupa dejar claro en que sentido entendemos la teorización que es necesaria para entender nuestra práctica. Este trabajo de investigación de algún modo pretende ser un ejemplo de la misma. Durante muchos años estuvimos presionando, y muy probablemente de manera incorrecta, sobre la necesidad de que nuestros debates acerca de nuestras experiencias se realizara desde una perspectiva teórica, pero al parecer nunca se comprendió o no se sintió la necesidad, hoy parece que las condiciones han cambiado, esperamos no equivocarnos.

Durante más de una década ha sido el pragmatismo "el pan nuestro de cada día". Cuando llegamos no traíamos un modelo de educación al cual seguir, ni siquiera teníamos claro como reproducíamos el de la escuela tradicional, fue nuestro espíritu inquieto y la conciencia crítica ante una realidad social que desde ese entonces ya cuestionábamos, lo que nos ha orientado.

Nunca discutimos realmente sobre las corrientes pedagógicas, ni de que manera podrían ayudarnos en nuestra propia práctica; no vimos las posibilidades de inscribirnos en alguna de ellas, vaya, ni siquiera suscribimos el ser parte de un movimiento de educación popular. ¿Pero podríamos seguir así, sin riesgo de perdernos? ¿Podremos seguir soslayando la teoría pedagógica y pretender descubrir con nuestro propio empirismo una serie de leyes socioeducativas y del aprendizaje sobre las que ya existe una teoría bien definida en correspondencia con una práctica? ¿Es que acaso no habrá experiencias similares a la nuestra?

Que lance la primera piedra quien diga que aquí no nos hace falta la teoría.

Nos dice Ferrández, et al, que:

"1. La educación es una tarea práctica. No tendría ningún sentido un saber educativo que no fuera a desembocar en la aplicación de sus conclusiones obtenidas por la vía de la generalización.

2. El segundo aspecto general de la educación es su vertiente especulativa. La práctica sin teoría es posible pero 'es básicamente problemática y peligrosa en el educador profesional: en muchos casos debe calificarse de irresponsable'. La teoría proporciona a la práctica los conocimientos necesarios para actuar con método, seguridad y finalidad claramente definidas.

3. La tercera dimensión básica de la educación es una consecuencia directa de su carácter especulativo. La educación no se contenta con reflexionar sobre su hacer, sino que determina el debe ser..." (3)

---

3. Adalberto Ferrández, et al. Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar. Ediciones CEAC, Barcelona 1979, p. 5.

Teorizar no significa que debamos generar esquemas abstractos e incomprensibles, sino establecer, en nuestro caso, un código de grupo, haciendo explícito lo implícito. Significa superar conjuntamente todo aquello que no provoca angustia, toda aquella confusión que se genera en nuestra práctica cotidiana. Significa recabar información, ordenarla y establecer con claridad las relaciones que se generan.

Una nueva etapa de trabajo necesariamente implicará preparación teórica, un proyecto político-pedagógico requiere de sustento epistemológico y esto sólo se logra desde el ámbito de la teoría. "Sin preparación filosófica -nos dice Inciarte-, esto es, sin un esclarecimiento básico de la problemática existencial del ser humano, no hay tarea docente que adquiera plena conciencia ni verdadera influencia liberadora." (4)

Si no hay este entendimiento, a nuestra forma de ver poco se puede hacer por el momento.

Por su parte Rosaura López nos dice:

"Ser profesional no significa ser una eminencia en tal o cual área del conocimiento, significa prepararnos en aquello que tenemos la obligación de conocer, de saber... también reconocer nuestras carencias." (5)

Seguir adelante implica un compromiso renovado. Hoy ya no podríamos seguir argumentando nuestras contradicciones desde el sentimiento sino desde la razón, basados en la indagación, en el seguimiento de los problemas, en la experimentación controlada de aquello que se pueda y en el fundamento teórico.

---

4. Esteban Inciarte, op cit., p. 26.

5. M. Rosaura López Flores. El maestro, una reflexión pedagógica. Tesis profesional. UNAM-ENEPA, México 1990, p. 136.

"El educador -nos dice Raquel Glazman- que reflexiona sobre su práctica, podrá definir, localizar y precisar las situaciones de libertad, coerción y 'tolerancia represiva' en las que se ha visto envuelto en algún momento de su vida.

Asimismo, este docente, en algún momento del futuro, se verá en la necesidad de definir un proyecto en torno a una de las opciones planteadas." (6)

Y ese "momento del futuro" ha llegado para nosotros. Ahora bien ¿qué proponemos en torno al proyecto pedagógico? Lo primero que queremos aclarar es que no pensemos encontrar aquí una respuesta acabada sobre los problemas que nos aquejan, pues esto es sólo un acercamiento a una propuesta que debemos construir colectivamente.

Por otra parte, sentimos que desde el capítulo tres, al recuperar nuestra experiencia dimos los primeros trazos y en el siguiente inciso de este cuarto capítulo la profundizamos. Por lo mismo aquí sólo nos limitamos a dar algunos elementos sobre el marco teórico de una estrategia didáctica desde la cual, consideramos, se debe fundamentar nuestro proyecto.

Para empezar, creemos importante caracterizar nuestro trabajo a partir de otras experiencias. No somos la escuela activa de Freinet, ni la escuela de Summerhill, tampoco somos la escuela colectivista y militarizada de Makarenko, ni la escuela de la comunidad de Olsen o la escuela comunitaria promovida por la UNESCO en la década de los sesentas; tampoco formamos parte del movimiento progresista radical

---

6. Raquel Glazman. "Libertad, coerción o 'tolerancia represiva', disyuntivas del educador." En: La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. El Caballito-SEP. México 1986, p. 156.

de los Estados Unidos; no nos inscribimos en la propuesta del movimiento pionero en España, ni en el movimiento reivindicador de los alumnos de Barbiana; no seguimos a Freire ni a Bartolomeis con su "escuela de jornada completa"; tampoco asumimos los postulados teóricos del movimiento francés de la pedagogía institucional.

De México no reivindicamos el pensamiento pedagógico, por ejemplo, de Rafael Ramírez o de Gregorio Torres Quintero ni menos de las corrientes de más actualidad y sin embargo, no podemos decir como dice la canción "yo soy quien soy y no pe parezco a nadie".

No, creemos que es meritorio hacer justicia a nuestro propio trabajo. Asumir esta tarea con toda seguridad nos llevará a reivindicar ciertas posturas teóricas, a seguirles la huella y a aportar a su crecimiento con nuestro propio trabajo.

Por otra parte requerimos de consensos claros sobre nuestra propia experiencia. Reconocernos en ella implica asumir aciertos y deficiencias, posibilidades y limitaciones. Significa asumir aquello que nos da identidad, que nos cohesiona y sin dejar de lado las diferencias darles tratamiento, para superarlas sobre la marcha.

En otro sentido debemos evitar establecernos tareas para un futuro incierto, "sin contar con los elementos indispensables para convertir en realidad los propósitos considerados." (7)

Desde otro ángulo, consideramos necesario descartar toda insinuación de implantar un "modelo" pedagógico. Por el contrario necesitamos impulsar aquellas estrategias

---

7. Moises Jiménez Alarcón. "La educación como realidad y como utopía." En: Revista Educación, SEP, No. 44, México 1988, p. 40.

didácticas que aporten "elementos teóricos para explicar como ocurre el aprendizaje y cuáles son las posibilidades protagónicas de los alumnos, que permite superar creencias y prejuicios formados en la rutina, pero que no se convierte en un sistema de prescripciones, ni en un cuadro moral del deber ser. Una propuesta que sea efectivamente propositiva, abierta, que posibilite modificaciones pertinentes y cuya viabilidad dependa de la actitud crítica, el compromiso y la creatividad de los maestros y alumnos; en suma una propuesta que no se imponga como un modelo, ni se base en supuestos formados en la rutina; sino que proponga explicaciones para construir socialmente el qué hacer y las tareas concretas y específicas." (8)

El concepto de modelo dentro de la escuela tradicional ha servido para señalar y estratificar la labor de los docentes, en donde aquellos que no lo siguen son vistos como incapaces o disfuncionales, sino es que incompetentes e improductivos. Por eso es que nosotros no podemos aceptar el encajonar nuestras capacidades a un patrón determinado y seguirlo rigurosamente, sin temor a ninguna afección moral; simplemente debemos guiar nuestra actividad pedagógica por ciertos principios generales aceptados por la mayoría y a partir de ahí adecuar nuestras estrategias didácticas.

Esta estrategia debe recuperar nuestra experiencia acumulada y sobre todo debe tener presente la necesidad que el trabajo de los docentes sea lo más abierto posible, de cara a toda la comunidad escolar, mostrándole su trabajo con todos sus aciertos y deficiencias y sobre todo, mostrándose siempre dispuestos a escuchar críticas y sugerencias.

---

8. Juan Luis Hidalgo Guzmán. Estrategias didácticas para el aprendizaje operatorio. S/D

Finalmente, debemos tener claro que nuestro trabajo se seguirámostrando ambivalente, es decir, debemos tener claro que no lograremos superar en esta etapa histórica de nuestra sociedad todas las formas de ser de la escuela tradicional (sobre todo a las que nos hemos referido, y que denotan intereses de clase específicos). Pero que sin embargo nos esforcemos por configurar una práctica diferente hasta donde nos lo permitan nuestras condiciones.

Aunque ya hemos hecho una caracterización de la escuela tradicional, pensamos que sería muy poco serio tratar - de establecer un límite y decir hasta aquí lo tradicional y hasta aquí lo alternativo. No, y en este sentido Fullat tiene razón cuando afirma:

"No resulta objetivo trazar una frontera tajante entre pedagogía nueva y pedagogía clásica y tradicional; menos serio es todavía adjetivar de buena a la primera y de mala a la segunda. Unas cuantas observaciones bastarán para colocar la duda en tan simplista esquema cognocitivo. De ordinario quienes más desafortadamente excomulgan al pensamiento pedagógico clásico son aquellos que más desconocen a los clásicos sin que resulte, por otro lado, muy palmario su conocimiento directo de los pedagogos nuevos. La emotividad y los tópicos pseudoprogresistas dan cuenta de estos talantes expeditivos que procuran compensar quizás, de esta guisa algún que otro fallo de su subjetiva salud mental." (9)

Efectivamente, nosotros debemos comprender que hay muchas cosas resuperables de la escuela y del pensamiento tradicional, para ello hay que conocerlo, así como las nuevas experiencias para evitar pensar que estamos haciendo algo nuevo o pretender encontrar la punta de la madeja cuando otros ya la desenrollaron.

---

9. Octavi Fullat. Filosofía de la educación. Ediciones CEAC, España 1979, p. 261.

#### 4.2 Perspectivas y limitaciones como posible escuela democrática y humanista.

Nuestra escuela ha llegado a un punto álgido de su historia; la misma tiene que replantear todo su trabajo como condición fundamental para dar el cambio de calidad que nuestra propia experiencia de tantos años hoy demanda.

Antes de pasar a señalar perspectivas y limitaciones de nuestra propuesta de escuela democrática y humanista consideramos pertinente recapitular algunas de las cosas ya expresadas sobre el particular en el ánimo de definir nuestros planteamientos.

La pregunta quizás obvia sobre nuestro quehacer pedagógico es ¿qué producto pedagógico esperamos formar con nuestra acción educativa? La respuesta no puede estar desligada del contexto social en el que se inscribe. Bartolomeis nos dice que "la democracia es la forma institucional del capitalismo, y por consiguiente democracia significa privilegios, injusticias y concentración del poder, como hechos no marginales eliminables sino constitutivos". (10)

Esto es cierto, México, como nación capitalista presenta este cuadro, en esta realidad qué podemos hacer. Vivimos en una sociedad alienada y desfigurada en cuanto a su participación política en la construcción de la nación. Una sociedad no puede tener identidad propia cuando se le niegan de mil maneras las posibilidades de construir su historia de acuerdo a sus legítimas aspiraciones.

México aún es una sociedad donde la mayoría calla y se guarda sus frustraciones de realización ante los

---

10. Bartolomeis Francesco. La escuela de jornada completa. Ed. Siglo XXI, México 1978, p. 28.

muros que el poder hegemónico de la burguesía ha montado para coartar iniciativas. Nuestros barrios populares por consiguiente, en su mayoría, están inmersos en la apatía. Aunque hay sectores importantes que vienen despertando no podemos engañarnos y decir que son la mayoría.

Por otra parte, en la sociedad no existe una sola forma de ver a la escuela; aunque existen algunos consensos generales los diversos sectores sociales demandan de ella diversas cosas. La burguesía ha creado sus propias escuelas privadas para la educación de sus descendientes, como una respuesta a la masificación de la escuela pública, que dejó de llenar sus aspiraciones. Y en cuanto a la escuela pública trata de controlarla y ponerla al servicio de sus intereses.

A nivel muy específico existe una visión muy conservadora sobre el papel de la escuela. La escuela más represiva es para ellos la mejor escuela: una escuela callada, pulcra hasta la saciedad, ordenadita, "exigente en la presentación" de los jóvenes y efectiva en cuanto a dar buenas calificaciones a sus hijos, es el ideal que obsesiona a los pater family.

La ausencia de una cultura de participación democrática en nuestra sociedad condiciona las actitudes de las familias hacia la escuela. Si la escuela no les demanda ningún esfuerzo adicional para involucrarse en la educación formal de sus hijos están contentas; pero si ésta se atreve a exigirles una actitud más comprometida inmediatamente la condenan. Pero eso sí, exigen que la escuela desarrolle en sus hijos las actitudes ideales que en sus hijos no pueden desarrollar al seno del ambiente familiar.

Nosotros nos hemos atrevido a desafiar este contexto y a pesar de todo estamos planteando la posibilidad de hacer algo nuevo en nuestra escuela. Nuestra experiencia

ha evidenciado que nuestra escuela puede ser un referente ideológico, político y social, y este referente puede estar tan lejos o tan cerca de ellos en su vida futura dependiendo de las circunstancias que les toque vivir.

El camino que hemos escogido es difícil y sumamente intrincado. "Nuestras escuela -nos dice Kohl- están completamente locas. No sirven los intereses de los adultos, ni sirven los intereses de los jóvenes. Se limitan a enseñar un conocimiento "objetivo" y su corolario, la obediencia a la autoridad. Enseñan la evasión del conflicto y la obediencia a la tradición, bajo la apariencia de la historia. Enseñan la igualdad y la democracia al mismo tiempo que castran a los alumnos y someten a un severo control a los maestros. La mayoría de las escuelas enseñan a la gente a guardar silencio sobre lo que piensan y sienten y lo que es peor, enseñan a la gente a fingir que dicen lo que piensan y sienten. Ni para el maestro ni para el alumno es fácil intentar romper con esta estúpida enseñanza. Se requiere una larga y solitaria lucha para huir de la creencia de que uno necesita hacer lo que la gente le dice que haga, y de que uno debería ser la persona que la gente espera que sea.

No obstante, es posible avanzar un paso en esta huida si nos decidimos a empezar de nuevo y a convertirnos en los maestros que no habíamos nunca sospechado que podríamos llegar a ser." (11)

Decididos estamos a empezar de nuevo pero ¿qué buscamos? Rodríguez Barandao nos dice que "el límite o desafío de la participación en pedagogía está en averiguar a que poder de clase concretamente sirve, y por lo tanto,

---

11. R. Kohl Herbert. Autoritarismo y libertad en la enseñanza. Ed. Ariel, España 1981, pp. 144-145.

a qué proyecto político de desarrollo o transformación social apunta." (12) Nosotros, con nuestras acciones, buscamos contribuir al fortalecimiento de una sociedad civil más participativa y comprometida con los procesos de transformación social en nuestro país. No nos corresponde decidir a nosotros hacia donde debe orientar su participación pero sí podemos afirmar que nos interesa avanzar hacia una sociedad más humana y más justa en la participación de la riqueza por parte de las clases trabajadoras, una sociedad "alfabetizada" políticamente, para construir la nación y una patria para todos. Un país libre y de auténtica democracia.

No somos ingenuos y por lo tanto queremos atajar cualquier acusación de centristas y "educacionistas". No podemos manifestarnos desde estas páginas a favor de un proyecto socialista de nación porque ello implicaría una serie de consideraciones ante las circunstancias históricas que actualmente se viven a raíz de la caída del socialismo real en Europa del Este, aunque tampoco estamos a favor de lo que hoy representa el capitalismo, por eso es que preferimos la definición general de una sociedad ideal. Asimismo no buscamos vernos como educacionistas. El educacionismo es esa generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación, y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás.

Hija del idealismo y del individualismo, la corriente educacionista sostiene que todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración,

---

12. Rodríguez Barandao C. "Repensando la participación en pedagogía." En: Revista Pedagogía. UPN, Vol. 2, No.4, México 1985, p. 23.

lo cual los hace incapaces, ineficientes, indolentes, egoístas e inmorales... puede afirmarse que el educacionismo ha sido la idea dominante y constante en el pensamiento oficial mexicano, por lo menos desde que la burguesía llegó al poder." (13)

Por el contrario pensamos que no es en los estrechos marcos de la escuela donde se darán las grandes transformaciones sociales; pero es la escuela un centro que puede hacer sentir la necesidad de cambio y de compromiso. Probablemente a nivel de la enseñanza secundaria es poco lo que se puede lograr, más no por ello debemos renunciar. A poco más de una década de trabajo tenemos ejemplos de jóvenes egresados de nuestra escuela que regresan a contarnos sus experiencias en la lucha sindical y política. Esto nos motiva, pues esa minoría que para muchos puede ser insignificante, a nosotros nos reivindica y justifica en nuestros esfuerzos.

En otro orden de ideas, nosotros queremos escapar a los viejos estereotipos. Por eso no proclamamos que buscamos formar a un estudiante crítico. "La formación crítica es la hija consentida de las instituciones educativas, todas las adoptan y propagandizan, sea para prestigiar-se, defenderse o atacar... La formación crítica es hoy un mito. Es un concepto 'sagrado' al cual se le desea y se le teme, pero poco se le piensa." (14)

Nosotros queremos ser más humildes en nuestras intencio-

---

13. Manuel Pérez Rocha. Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano. Ed. Línea, UAG-UAZ, México 1983, pp. 33-40.

14. Cesar Retamoza Carrizales. "Crítica de la formación crítica." En: Foro de Educación, marzo-abril-mayo, 1988, No. 1, pp. 13-14.

nes, que no simplistas. Nosotros buscamos que nuestros jóvenes hablen: que aprendan a expresar sus puntos de vista y su sentir; que participen en las tareas colectivas; que aprendan a sacar conclusiones de sus actos en relación con el conjunto y sobre todo que aprendan a imponerse responsabilidades.

La Escuela Democrática y Humanista es el medio que nos posibilitará alcanzar los propósitos que nos estamos planteando. Para ello define sus líneas estratégicas que han de orientar la acción político-pedagógica de todos sus miembros. La estrategia la entendemos como al "gran regulador existencial del comportamiento frente al problema, cuando éste dispone de características tales que afectan la existencia en su posibilidad de realización trascendente. En su cuerpo gravita el método en el marco de una tendencia, de una intención, es un esquema panorámico de múltiples sistemas y métodos, tantos como las situaciones del hombre en el mundo. La estrategia no se subordina a un sólo método; pues su actuar es vital y definitivo, en el desarrollo del poder ser del hombre con base en un auténtico querer ser." (15)

Las líneas estratégicas que pueden orientarnos son las siguientes:

PRIMERA: VIVIR EN UN CLIMA DE LIBERTAD.

SEGUNDA: PROMOVER LA PARTICIPACION DEMOCRATICA.

TERCERA: TOLERANCIA ANTE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA Y DE APRENDIZAJE DE NUESTROS JOVENES.

CUARTA: IMPULSAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

QUINTA: IMPULSAR LAS TAREAS QUE RESULTEN DEL CONSENSO DE TODOS: ALUMNOS, MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA.

---

15. Lorenzo Alvarez Del Peón. Perfil filosófico de la estrategia. Publicaciones oficiales. SECMAR/CGA/DIREONAN. México 1979, pp. 83-84.

SEXTO: EXPLICAR SISTEMATICAMENTE NUESTRO PROYECTO DE ESCUELA A LA COMUNIDAD, BUSCANDO SU COMPRESION, SU APOYO Y LA SOLIDARIDAD DE SUS ELEMENTOS DE AVANZADA A LAS TAREAS EDUCATIVAS.

Todo esto tiene una explicación más desarrollada punto por punto; sin embargo preferimos asumir una explicación general que englobe todas estas líneas estratégicas.

Nuestro trabajo lo desarrollamos con adolescentes, que son personas sujetas a las más diversas influencias. Jóvenes dispuestos a dejarse seducir por aquellas tareas y personalidades que los motiven a actuar y les generen respeto, además que les permitan recrear sus fantasías. Si esta sublimación no la encuentran en el aula la buscan afuera. Cualquier exigencia hacia ellos que esté al margen de sus intereses y que no vaya precedida por el ejemplo palpable es muy difícil que la asuman, aunque de por medio esté la coerción y el castigo.

Una escuela en libertad nos debe llevar a comprender que nuestros jóvenes tienen expectativas que los hacen diferentes a nosotros y que debemos aprender a respetar, nuestra visión del mundo como maestros no tiene porque imponerse a la de ellos. Nuestra forma de ser y valores no tienen que ser aceptados necesariamente por ellos. Nuestras necesidades no tienen porque ser las de los jóvenes. Hasta ahora es impensable, por ejemplo, y hablando en términos generales, que nuestros alumnos salgan al baño sin pedir permiso y hemos caído en aberraciones como las de "exigirles que eduquen sus esfínteres". y en muchas de las ocasiones hemos negado "el permiso".

Cosas como las anteriores niegan la libertad del individuo y lo sobajan. Esta actitud la justificamos ante la falta de confianza hacia ellos. En este sentido, más que preocuparnos por contarles las veces que salen al baño, deberíamos de preocuparnos por ver que el trabajo

en el grupo sea motivante. ¿Por qué no permitirles que se salgan del salón si algo no les interesa?

Vivir en libertad implica aprender a asumirla; es respetar la capacidad de decisión de cada quien. Libertad no es libertinaje y en eso estamos de acuerdo; la libertad tampoco es un Don que alguien generosamente regala, sino que es algo que se construye y se asimila. Los maestros no vamos a regalar la libertad, cual buenos samaritanos, todo lo contrario la vamos a descubrir con todos nuestros alumnos en un diálogo cotidiano con nuestra realidad; "otorgar" libertades a nuestros jóvenes sin reflexión conjunta del para qué, es mero aventurerismo y equivale a exponerlos al libertinaje con toda su secuela de irreverencia e irresponsabilidad.

Freire sostiene que "el educador para la liberación tiene que 'morir' como educador exclusivo de los educandos. Por otro lado tiene que proponer a los educandos que también 'mueran' como exclusivos educandos del educador a fin de que renazcan educandos-educadores del educador-educando." (16)

La democracia es el sustento de la libertad en comunidad. "La escuela hoy en día -nos dice Baudelot et al- no es perfecta, es sectaria; la democracia escolar no se ha realizado todavía, pero ideal permanece en el dominio de lo posible: la meta del maestro democrático es la de alcanzar con los hechos la democracia escolar, transformar a la escuela conforme a sus fines explícitos." (17).

La democracia escolar acaba con la relación de poder

---

16. Paulo Freire. La importancia de leer y el proceso de liberación. Ed. Siglo XXI, México 1992, p. 77.

17. Ch. Baudelot, et al. La escuela capitalista. Ed. Siglo XXI, México 1980, p. 225.

y sometimiento y la convierte en una relación de convergencia de todos sus protagonistas. En ella se aprende a escuchar y a buscar consensos que animen a todos a asumir con responsabilidad las reflexiones y tareas aceptadas por la mayoría. Es reconocer las diferencias y aprender a respetar al que discrepa. Es muy peculiar la forma de referirse a la democracia escolar por parte de Jørgensen, afirma:

"...a la democracia nunca se llega: se le construye día a día, tanto en la sociedad como en la escuela. Al igual que en aquella lo único que cabe hacer en ésta es más democracia cada día." (18)

La democracia es diálogo permanente de la comunidad enfrentando su realidad. Es cuestionamiento permanente sobre el cómo llegar a ser. Es un descubrimiento permanente del mundo que nos rodea y de las tareas que nos reivindicamos como unos seres "humanísimos". A través de la democracia existe la posibilidad de que el sujeto se vuelva más responsable de sus actos. La democracia nos educa en la denuncia de lo que nos molesta y nos afecta, de esta manera evitamos la simulación o el disimulo.

Nuestra escuela toda debe reflexionar permanentemente. Debe descubrir sus propias formas del ser democrático. Podemos comenzar con cosas muy pequeñas, atrevernos a sacar un acuerdo con todos nuestros jóvenes y tratar de que todos cumplamos. Imponerles medidas ya no sirve ni tiene lugar en nuestro proyecto de escuela democrática y humanista. Aprender a debatir con nuestros alumnos, a investigar y a escribir con ellos debe ser nuestra

---

18. Jørgensen Mosso. Una escuela para la democracia. Instituto Experimental de Oslo. Ed. LAERTES, Barcelona 1977, p. 9.

razón de ser docente. Es necesario desterrar de una vez por todas los ánimos persecutorios y acusatorios hacia nuestros muchachos. El yo acuso a un alumno ante sus padres debe ser desterrado para siempre; esta actitud sólo provoca odio hacia el maestro y no contribuye a humanizar la relación maestro-alumno.

Todo lo anterior lo señalamos no porque no hayamos hecho algo en este sentido, reconocemos que en nuestra constante búsqueda hemos acertado en algunas ocasiones, aunque en muchas otras hemos fallado. Hoy estamos proponiendo que asumamos estas tareas con mayor claridad y con toda la confianza de que sabremos salir airoso. No debemos temer a que las circunstancias nos rebasen en un momento dado, pues será parte del nuevo aprendizaje que nos proponemos asumir. Para ello debemos hacer una planeación lo más rigurosa posible del nuevo escenario que pretendemos construir y, sobre todo, debemos darle sustento teórico a todas nuestras acciones. Si por ejemplo, queremos desarrollar la asamblea general con todos nuestros alumnos debemos repasar, por decir algo, las experiencias de Makarenko, de Summerhill, del equipo de Durango en Euzkadi, España, etc., como referentes teóricos de experiencias ya dadas.

Ahora bien, respecto a la actitud de tolerancia, no planteamos una tolerancia pasiva y no restrictiva. Lo que planteamos es una tolerancia reflexiva y reivindicativa. Nuestros alumnos traen severos problemas de aprendizaje y fuertes conflictos que se manifiestan en su conducta. En la democracia encontraremos un apoyo fundamental para que el alumno regule su conducta, pues en la medida de que todos estemos pendiente de todos se hará evidente aquellos que no cumplen ni asumen los compromisos de todos.

Debemos analizar con nuestros alumnos sobre su conducta, evitando convertir al director de la escuela como el

clásico sancionador de conductas. Al contrario la escuela toda debe opinar sobre aquellas conductas que afectan la convivencia y el respeto en la escuela. Es necesario darles a todos los alumnos, con la anuencia del grupo, del maestro y de la escuela toda la oportunidad de que se reivindicquen ante sus errores, asumiendo compromisos claros ante toda la comunidad. "Expulsar" un alumno de la escuela, si es que tenemos que llegar a eso extremos, no debe ser una decisión unilateral de alguien, sino la respuesta colectiva ante un hecho degradante que afecta sensiblemente a todos.

Debemos aprender a dar seguridad a todos nuestros compañeros alumnos, rompiendo con los vínculos de dependencia hacia el profesor. Krishnamurti nos aporta algunas ideas sumamente importantes sobre el sentimiento de dependencia en los educandos, dice:

"Conciente o inconcientemente la mayoría de los educadores cultivan el sentimiento de dependencia y así sutilmente fomentan el temor -lo cual también hacen los padres a su propio modo, cariñoso o agresivo-. La dependencia en el niño es producida por las afirmaciones autoritarias o dogmáticas de padres y maestros sobre lo que el niño debe ser y debe hacer. La dependencia va siempre acompañada de la sombra del temor, y este temor obliga al niño a obedecer, a conformarse, a aceptar sin reflexión los decretos y sanciones de sus mayores." (19)

En la medida de que nuestros alumnos hablen con libertad y sientan la capacidad que tienen para opinar, proponer y actuar conforme a sus convicciones estará afirmándose en ellos ese sentimiento de seguridad tan necesario -

---

19. Krishnamurti J. La urgencia de una nueva educación.  
Ed. Orión, México 1983, p. 13.

en la vida y esta sociedad tan hostil que nos tocó vivir. En la medida que sienta que se le toma en cuenta y no es un número o un apellido más, sino un sujeto que es escuchado y respetado aunque no se esté de acuerdo con él, estaremos sentando las bases de un sujeto desenvuelto.

Por otra parte, en lo que se refiere al aprendizaje significativo, una vez más reivindicamos que el programa de estudios oficiales sólo es un medio para interactuar en el aula. Aquí sentimos que debemos promover el aprendizaje de aquellos temas que a nuestros alumnos les interesen. Sentimos que aquí sí debemos estratificar el aprendizaje y no hacer tabla raza. Debemos darles la oportunidad a nuestros alumnos que investiguen o preparen par su exposición frente al grupo aquellos temas que les interesen. Podemos sugerirles una lista lo suficientemente amplia de temas a investigar, de actividades y de trabajos a desarrollar y que cada quien asuma los que provoquen su interés. Esta es una experiencia lo suficientemente documentada y que en alguna ocasión ya la hemos llevado a cabo algunos maestros.

Nos interesa seguir profundizando en la evaluación del trabajo académico por parte del grupo de cara a toda la escuela, y sobre todo, nos interesa que se siga profundizando en la autocalificación. En nuestra escuela democrática y humanista el maestro "juez" ya no tiene cavida. Ese maestro que a toda conducta observable le pone una calificación numérica, para después hacer una sumatoria y sacar un promedio ya no tiene espacio en este proyecto.

El ser social se humaniza ante el reconocimiento de su esfuerzo con todas su deficiencias y aciertos. La honestidad y la humildad las desarrolla el sujeto de cara a los resultados de su propio quehacer. Sólo el alumno sabe qué tanto se esforzó y que tantos obstáculos debió superar para cumplir con su aprendizaje. La califica-

ción debiera ser responsabilidad del propio alumno y no sancionada por el maestro. El alumno puede escuchar la opinión del profesor y de sus compañeros sobre su propio desempeño y a partir de aquí definir su calificación. Por su parte el maestro debiera respetarla; pero si no hay disposición o claridad para actuar así, al menos debemos considerar tres propuestas de calificación a promediarse y asentarla en la boleta: la opinión del alumno, la del grupo y la del maestro.

En cuanto al trabajo que el grupo debe mostrar ante toda la escuela estamos convencidos de que sólo debe ser eso: una muestra, pero una muestra debate. Si un grupo presenta un tema debe ser objeto de debate por todos los presentes y con una evaluación sobre la calidad del trabajo. En esta dinámica inscribimos los exámenes semestrales, aunque las muestras de trabajo no deben circunscribirse sólo al período de exámenes semestrales o finales. Los grupos deben abrirse a la observación sistemática de toda la escuela. Maestros y alumnos deben investigar y opinar sobre el trabajo académico y ser capaces de proponer soluciones ante los problemas observados.

Para finalizar nuestra explicación sobre estas líneas estratégicas nos referiremos al apoyo que debemos buscar entre los padres de familia. Un maestro, un padre de familia y la misma comunidad serán obstáculos difíciles de superar si no llegan a comprender lo que aquí hagamos. "Acaso -nos dice nuevamente Krishnamurti- la mayor dificultad que el educador tiene que encarar es la indiferencia de los padres a una educación más amplia y más profunda. A la mayoría de los padres sólo les interesa el cultivo de algún conocimiento superficial que asegure a sus hijos una posición respetable en una sociedad corrupta." (20)

---

20. Krishnamurti J., op cit., p.12.

Creemos que debemos explicar a la comunidad y a sus organizaciones sociales nuestro proyecto de escuela nueva. Debemos buscar adeptos a ella y sobre todo debemos convencer para que aquí inscriban a sus hijos. De todas formas nuestra escuela seguirá aceptando a todos los rechazados de otras escuelas y luchará por consolidarlos en la misma. Si ésta llegara a constituirse con puros rechazados bienvenidos sean, que para esos parias de los parias tenemos un lugar aquí, en donde seguramente saldrán más humanos y más sensibles ante el mundo y sus problemas.

#### 4.3 La gran disyuntiva: la escuela que puede ser o la escuela que pudo haber sido.

Para terminar el capítulo bien vale preguntarse ¿esta escuela podrá ser, podrá consolidarse o pasará a la historia de sus protagonistas como algo que pudo haber sido y no fue?

En lo particular estamos convencidos de que la escuela podrá ser una realidad como Escuela Democrática y Humanista en la medida que sus maestros logremos asumir la educación como un militancia político-pedagógica. En la medida de que evitemos vivir la profesión con velocidad, sin detenernos a enjuiciar nuestros actos, en la medida que estemos dispuestos a asumir un nuevo proyecto de educación.

En la profesión hay varios tipos de docentes que asumen posturas muy típicas del maestro tradicional, están: "los maestros nerviosos y desconfiados; los coléricos y explosivos; los irónicos y mordaces; los que se distinguen por ser injustos, mezquinos y vengativos; o quienes por sentirse influyentes son francamente irresponsables e indolentes." (21)

Nosotros para poder ser tenemos que rechazar tajantemente cualquiera de estas actitudes, tan alejadas de la democracia y el humanismo.

La escuela podrá ser a partir de que superemos nuestros estereotipos ya bien establecidos en la mente de cada uno sobre las posibilidades de los demás. Los estereotipos que sobre la personalidad de cada maestro nos hemos formado pueden ser una limitante muy fuerte al impulsar una acción renovada, pues son fuente de desconfianza de unos a otros; los mismos nos proyectan la imagen de que ya nos conocemos muy bien, por lo que es muy difícil aceptar que estemos cambiando.

Si los maestros y la escuela ya no nos seducen, nos hará perder el poco interés que tengamos para empezar de nuevo. Estamos ante el desenlace de más de una década de lucha en el campo de la pedagogía, de toda una historia que ya se vivió. Necesitamos sublimarnos de nuevo, de seducirnos ante la perspectiva de un futuro más promisorio.

"La educación -nos alecciona Retamoza- implica misterio, confusión, curiosidad, desborde de la imaginación; desde los propósitos de la formación es pertinente preguntarnos ¿podemos estacionarnos en la seducción? pienso que no, su desenlace radica en limitar formas, establecer límites, poner nombres, legitimar conocimientos; todo ello con argumentaciones, precisiones, experimentos, prácticas sociales, etc. Así, la seducción desaparece, pero, quienes han sido tentados por ella, están sensibilizados para volver a sentir, han perdido el miedo a vivir el instante de cautivarse con lo desconocido, de pensar las ausencias, de confundirse, de indagar los silencios, de imaginar, de cuestionarse sus certezas. Quienes no han sentido esta seducción, tienen su misión muy clara, seguir formando con su verdad, seguir contestando toda interrogante, contribuir al silencio de los misterios, a la represión

de los confundidos y de los discrepantes de su verdad."  
(22)

Nosotros ya hemos sabido lo que es estar seducidos, nuestra lucha la iniciamos con un sólo pensamiento: forjar una escuela diferente. Hoy de nueva cuenta nos seducimos ante una idea más esclarecedora: QUEREMOS UNA ESCUELA DEMOCRATICA Y HUMANISTA. Hasta dónde llegaremos no podríamos decirlo. La confusión de esta etapa histórica de nuestra vida comienza a aclararse. Vendrán nuevas confusiones, pero ya no nos preocupa tanto, la madurez nos ayudará a superarla con verdadero profesionalismo.

---

21. SEP. Tecnología educativa. Quinto curso de actualización para profesores de telesecundaria en servicio. S/D. p.67.

22. Cesar Carrizales Retamoza. "El docente entre la indiferencia y la seducción." En: Foro de educación continua. Año 2, junio-julio-agosto, México 1989, No. 6, pp. 30-31.

## CONCLUSIONES

Hemos terminado, con esta memoria de desempeño profesional, con una etapa más de nuestro quehacer docente. El trabajo estuvo orientado a clarificar lo que fuimos, lo que somos y lo que pretendemos ser en un futuro inmediato y a largo plazo.

Esta experiencia no concluye aquí, aún nos queda mucho camino por recorrer y muchas cosas por aprender. El nuestro no es un proceso acabado, muchas cosas habremos de definir hasta consolidar una concepción más elaborada sobre nuestro quehacer pedagógico.

La lucha en esta escuela nos ha permitido descubrir lo que es capaz de lograr un profesional comprometido con su obra, y en nuestro caso, de lo que es capaz de alcanzar un educador que asume su compromiso pedagógico como una tarea militante, sinónimo de creatividad, compromiso social y responsabilidad.

Estamos seguros que son muchas las dudas dejadas de lado y que no pudimos resolver; no obstante si el trabajo sirvió para despertar nuevas inquietudes nos damos por bien servidos. Al menos en el autor abrió la necesidad de seguir profundizando en muchos de los pronunciamientos aquí hechos, por ejemplo, la diferencia entre educación popular y educación alternativa, por un lado, y por otro, los límites de la educación alternativa en referencia a la escuela tradicional.

Nuestra experiencia ha demostrado que en un clima de mayor libertad y democracia se potencian más las capacidades creativas de los sujetos, que en una relación horizontal, es decir, de diálogo y mayor confianza entre los actores del hecho educativo su convivencia es más fructífera. En este clima la entrega al trabajo es mayor, y más

si nace de una comprensión mutua de las metas trazadas y de los consensos asumidos por todos.

Hemos aprendido que una educación impartida bajo un clima de intolerancia y sojuzgamiento hacia los alumnos por parte de los maestros, y de los directivos hacia los maestros y educandos, sólo genera estados de opresión en donde los sujetos no pueden expresarse; por temor a las reprimendas callan y se vuelven pasivos y simuladores de conductas que les son impuestas.

En la Telesecundaria 211 iniciamos una experiencia que no podrá agotarse mientras haya gente dispuesta a continuarla y renovarla.

En pedagogía siempre estaremos ante la sensación de que nunca se llega a alguna parte. En la educación podrán existir experiencias similares o muy parecidas, pero ninguna irrepetible. Nunca estaremos ante "la última respuesta"; se desarrollarán propuestas teóricas como marcos de acción pero definitivamente el educador siempre tendrá la última palabra al asumir una determinada situación.

El trabajo docente es, en muchos sentidos, un trabajo experimental y, por decirlo así, de opción múltiple. Es un trabajo multifacético, para resolver una situación dada tendrá probablemente todo un abanico de respuestas, para encontrar la correcta tendrá que descartar varias antes de acertar. Nosotros quisimos hacer incapie que para enfrentar toda esa gama de imprevistos es necesaria la teoría y una reflexión sistemática para enfrentar la tarea educativa con criterios más científicos que empíricos.

Finalmente hemos entendido que un educador tímido, aferrado a sus esquemas que le dan seguridad e incapaz de innovar su labor por miedo a crear situaciones "incontrolables" jamás descubrirá las posibilidades que tiene la educación como arma de transformación social.

## B I B L I O G R A F I A

1. ALBERO ANDRES, Magda. La Televisión didáctica. Ed. Mitre, Barcelona 1984.
2. ARCINIEGAS DUARTE, Orlando. "Sobre el currículum oculto". En: Antología para la actualización de profesores de enseñanza media superior. Ed. Porrúa-UNAM, México 1988.
3. ARELLANES MEXUEIRO, Anselmo. "La telesecundaria. Origen y funcionamiento." En: Rev. Audiovisual, No. 1, 2a. época, septiembre-octubre de 1974.
4. BAUDELLOT, Ch., et al. La escuela capitalista. Ed. Siglo XXI, México 1980.
5. BERNSTEIN, Basil. 15 personas en busca de otra escuela. Cuadernos de pedagogía, Ed. LAIA, S/F.
6. BERTELY BUSQUETS, María. "La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes." En: Etnografía e investigación educativa. Antología preparada por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, S/F.
7. CASTILLO BUSTAMANTE, Justino. "La identidad del docente." En: Rev. Foro de educación continua. AÑO 2, junio-julio-agosto de 1989.
8. CERVANTES DIAZ LOMBARDO, Eduardo. Educación popular extrainstitucional. Una práctica y una concepción. Experiencias de los Servicios Educativos Populares A.C. Material mimeografiado, México 1982.
9. DEL PEON ALVAREZ, Lorenzo. Perfil filosófico de la estrategia. Publicaciones oficiales, SECMAR/CGA/DIREONAN, México 1979.
10. DOCUMENTOS INTERNOS CONSULTADOS. Archivo de la Escuela Telesecundaria Federal 211.
  - a) Echeveste Zavala Felipe de Jesús. "Memorización, comprensión y evaluación en la Telesecundaria 211", 14 de mayo de 1992.
  - b) Munguía Avila Mario. Sin Título, 21 de feb. de 1990.

- c) Oficio girado por el jefe del Dpto. de telesecundarias, Profr. Manuel Gracida camacho, 10 de sept. de 1984.
- d) Velázquez Henríquez Carlos. "Proyecto de organización de faenas del ciclo escolar 1987-88." S/F.
- e) Velázquez Henríquez Carlos. "Objetivos del ciclo escolar 1990-91." Sept. de 1990.
- f) Velázquez Henríquez Carlos. "Plan de Trabajo. Ciclo escolar 1993-94." 12 de agosto de 1993.
- g) Zugarazo Tamayo Lucía. "Propuesta de examen semestral." S/F.
11. ENCINAS MENDOZA, Rosario. Evolución histórica del Sistema Nacional de Telesecundaria. CNTE-SEP, México 1980.
12. FERRANDEZ, Adalberto, et al. Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar. Ediciones CEAC, Barcelona 1979.
13. FRANCESCO, Bartolomeis. La escuela de jornada completa. Ed. Siglo XXI, México 1978.
14. FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Ed. Siglo XXI, México 1980.
15. FUENTES MOLINAR, Olac. Educación y política en México. Ed. Nueva Imagen, México 1985.
16. FULLAT, Octavi. Filosofía de la educación. Ediciones CEAC, España 1979.
17. GERSON, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente." En: Perfiles educativos, No. 5, - CISE-UNAM, jul-sept. 1979.
18. GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós, copias S/F.
19. GLAZMAN, Raquel. "Libertad, coerción o tolerancia represiva, disyuntivas del educador." En: La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. El Caballito-SEP, México 1986.
20. GONZALEZ CASANOVA, Pablo, et al. México hoy. Ed. Siglo XXI, México 1980.

21. GONZALEZ GARZA, Ana María. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Ed. Trillas, México 1991.
22. GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política. Ed. Siglo XXI, México 1988.
23. HIDALGO GUZMAN, Juan Luis. "Algunas contradicciones en la instrumentación de una propuesta curricular." En: Foro de educación continua. Año II, No. 5, marzo-abril-mayo.
24. HIDALGO GUZMAN, Juan Luis. Estrategias didácticas para el aprendizaje operatorio. Fotocopias S/D.
25. INCIARTE, Esteban. Ortega y Gasset: una educación para la vida. Ed. El Caballito-SEP, México 1986.
26. JIMENEZ ALARCON, Moises. "La educación como realidad y como utopía." En: Rev. Educación. SEP, No. 44, México 1988.
27. KHOL HERBERT, R. Autoritarismo y libertad en la enseñanza. Ed. Ariel, España 1981.
28. KRISHNAMURTI, J. La urgencia de una nueva educación. Ed. Orión, México 1983.
29. LOPEZ FLORES, Ma. Rosaura. El maestro una reflexión pedagógica. Tesis de licenciatura, UNAM-ENEPA, México 1990.
30. LOPEZ PEREZ, Emma. "La telesecundaria mexicana." Archivo de la Dirección General de Audiovisual, México 1975.
31. LOPEZ PORTILLO, José. "Sexto informe de gobierno." En: Rev. El gobierno mexicano. No. 70, sept. 1982.
32. MAYO, John, et al. La telesecundaria mexicana. Análisis del costo efectividad. Institute for communication research. Stanford University, marzo de 1973.
33. MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980). En: Perfiles educativos. No. 12, abril-mayo-junio.

34. MERCADO, Ruth. "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros." En: Infancia y aprendizaje. Madrid, Universidad Complutense, S/F.
35. MOLINA SALAZAR, Raúl. "Estimación de costos unitarios del sistema nacional de telesecundaria." En: televisión y enseñanza media en México: el sistema nacional de telesecundaria. GEFE, Vol. III, S/F.
36. MOSSE, Jørgensen. Una escuela para la democracia. Instituto Experimental de Oslo, Ed. LAERTES, Barcelona 1977.
37. PERES ROCHA, Manuel. Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano. Ed. Línea. UAG-UAZ, México 1983.
38. PUIGGROS, Adriana. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Ed. Los noventa, México 1990.
39. RETAMOZA CARRIZALES, Cesar. "El docente entre la indiferencia y la seducción." En: Rev. Foro de educación continua. Año 2, No. 6, junio-julio-agosto, México 1989.
40. RETAMOZA CARRIZALES, Cesar. "Crítica de la formación crítica." En: Rev. Foro de educación continua. No. 1, marzo-abril-mayo, México 1988.
41. RENNER, John W., et al. El maestro subversivo. Ed. Pax, México 1975.
42. ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Ed. Siglo XXI. México 1981.
43. ROCKWELL, Elsie. Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito-SEP, México 1985.
44. ROCKWELL, Elsie y EZPELETA Justa. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso." Documentos DIE, No. 2. México 1986.
45. RODRIGUEZ BARANDAO, C. "Reprensando la participación en pedagogía." En: Rev. Pedagogía, VOL. 2, No. 4, México 1985.
46. ROJAS SORIANO, Raúl. Teoría e investigación militante. Ed. Plaza y Valdes, México 1989.

47. RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. Crisis, educación y poder en México. Ed. Plaza y Valdes, México 1992.
48. SEGOVIA, Rafael. La politización del niño mexicano. El Colegio de México, México 1977.
49. SEP. Tecnología educativa. Quinto curso de actualización para profesores de telesecundaria en servicio, S/F.
50. SEP-DGT. Actualización docente. México 1987.
51. SEP-USEDEM-CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. México 1991.
52. SNYDERS, Georges. Educación, clase y lucha de clases. Ed. Comunicación, España 1978.
53. SUCHODOLSKY, Bogdan. La educación humana del hombre. Ed. LAIA, Barcelona S/F.

## EPILOGO

Sentimos que este trabajo no estaría completo si no agregáramos parte del testimonio gráfico y poético con el que cuenta nuestra escuela. Es un complemento necesario de las reflexiones aquí realizadas. Por eso nos decidimos a organizar esta especie de epílogo. En él pretendemos reflejar esa forma tan peculiar sobre cómo hemos vivido nuestra experiencia.

Las fotografías, los recortes de periódico y los poemas escritos por algunos maestros son el testimonio fiel del apasionamiento al que nos ha llevado esta lucha por la cultura y la educación de nuestro pueblo.

Como en todas las grandes luchas por la transformación social esta escuelita nos ha hecho vibrar, en ella depositamos nuestros sueños de reivindicación social, nuestros anhelos de libertad y de justicia. En ella hemos buscado concretizar nuestras convicciones sobre el hombre nuevo. A ella le hemos cantado, la hemos amado con poemas, con pintura, con política, con pedagogía, con toda nuestra humanidad.

## C R O N O L O G I A

- 30-SEP-82: Se funda la Telesecundaria Vespertina del Molinito con 150 alumnos en 5 grupos.
- 15-OCT-82: La SEP otorga el reconcimiento oficial ante la -- presión de los Padres de Familia y le otorgan la clave 15DTV0211B.
- 5-SEP-83: Se amplía la escuela a 10 grupos. Se inicia la lucha por la contratación de 5 profesores más.
- 7-NOV-83: Primera movilización a Gustavo Baz # 100, para exigir la contratación de los profesores, no se obtiene respuesta positiva.
- 2-JUL-84: Se realiza un plantón en la explanada municipal para exigir la donación de un terreno. Se promete darnos uno pero no se cumple.
- 11-NOV-84: Se toma el terreno ubicado en Valle Dorado, con la participación de Padres de Familia, Maestros, Alumnos, Colonos y Organizaciones Solidarias.
- 7-FEB-85: Se logra que el municipio de Naucalpan done el terreno tomado.
- 16-MAY-85: Se autoriza la construcción del edificio escolar por parte de CAPFCE.
- 28-JUN-85: Salida de nuestra primera generación.
- 14-OCT-85: Plantón en Gustavo Baz por la contratación de los profesores. Se logra que la SEP otorgue 2 plazas.
- 23-FEB-86: Inauguración del edificio escolar.
- 2-AGO-88: Se conoce que la SEP ha dado de baja al Profr. Felipe Echeveste. Se forman las comisiones para resolver su reinstalación.
- 23-NOV-88: Mitfn en Gustavo Baz. Se logra su reinstalación.
- 12-MAR-89: Inauguración de 4 aulas más.
- 10-NOV-90: Inauguración de antena parabólica y del portón.
- ENE-91: Se inician trámites para ingresar al Programa de Solidaridad.
- ENE-92: Las autoridades de la SEP entregan a la escuela su primera microcomputadora.

NUESTRO ESCUDO...



EL PRINCIPIO: 11 de noviembre de 1984...



SOLO LAMINAS DE CARTON Y DESPERDICIOS DE MADERA SIRVIERON  
PARA LEVANTAR NUESTRAS PRIMERAS "AULAS"



FABRICANDO LA LUZ EN LO QUE FUE UN BASURERO



NUESTRO PODER RECIDIÓ EN EL APOYO DEL PUEBLO ORGANIZADO



DESDE AQUI NACE LA DEMOCRACIA COMO UNA NECESIDAD





CONSTRUYENDO NUESTRO PRIMER "SALON"

Y NUESTRA PRIMERA GUARDIA NOCTURNA



H O M E N A J E  
A LA TELESECUNDARIA 211

Y llegó el lunes, el día glorioso.  
El 11 de noviembre de 1984.  
El sol seguía de nuestra parte.  
¡Qué primoroso día!  
Todos nuestros alumnos jamás han sido tan  
puntuales como ese día.  
Bien bañaditos y peinados y bien uniformados  
acudieron a pasar lista de presente  
ante el futuro que se abría frente a sus vidas.  
¡Había que fabricar la luz de su cultura  
y ese día comenzaríamos!  
Su riqueza espiritual era mucho más grande  
que la pobreza material.  
Había la convicción de progresar  
y con eso bastaría.  
No hubo obstáculos para educarnos  
ni piedras, ni basura,  
ni la escoria que gemía  
ante el retumbar de aquellos brazos  
y aquel caminar inquieto que reclamaba osadía.  
¡Sí, osadía! para emprender  
lo que por ser pobres nos lo era negado.  
Osadía para arrebatar  
y arañar el cielo si era preciso,  
para despejar los negros nubarrones  
e inflamar nuestros espíritus  
de luz y de rebeldía.  
¡Sí, rebeldía!  
porque para construir el futuro se requiere ser rebeldes.  
Nuestra escuela jamás fue,  
ni ha sido  
ni será jamás la casa vacía;  
desde aquel luminoso día  
siempre alegre y trabajadora,  
siempre ufana y austera,  
siempre orgullosa y altiva.

FEZ.

11 de noviembre de 1990.



EL PRIMER DIA DE CLASES EN NUESTRO NUEVO TERRITORIO



PASANDO LISTA DE PRESENTE



EN NUESTRO PRIMER LUNES



NUESTRA  
ESCUELA VIVE!

Cada día  
Cada noche  
Vivimos un girón de la Patria

Cada lección enseña  
Cada lección de esa lección nos une

Cada historia de la vida es nuestra escuela  
Cada pueblo de la historia liberada  
es nuestra Patria

Cada lucha de esa historia es nuestra gesta

No, no queremos una sociedad perfecta  
solamente una sociedad más justa

No, no deseamos una escuela injusta  
solamente en esta historia  
una escuela diferente

Cada gesta de esta escuela es por la Patria

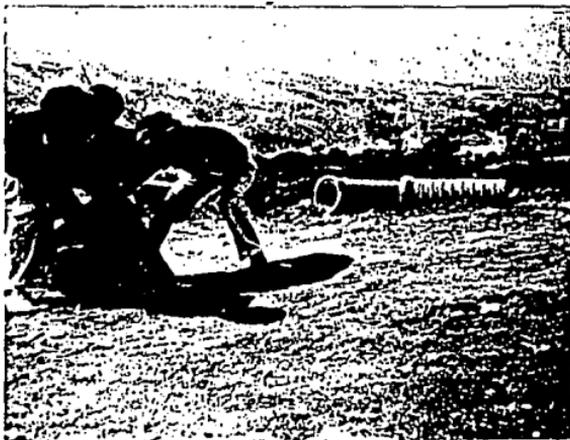
Palmo a palmo  
Puño a puño  
rostro a rostro  
Nuestra escuela vive!

Palmo a palmo  
Puño a puño  
rostro a rostro  
Nuestra escuela vive!

Compañero de mi generación:  
levantemos la bandera del estudio

Mario Munguía.

EL TRABAJO SE CONVIRTIO EN PARTE FUNDAMENTAL DE NUESTRA  
VIDA ESCOLAR.

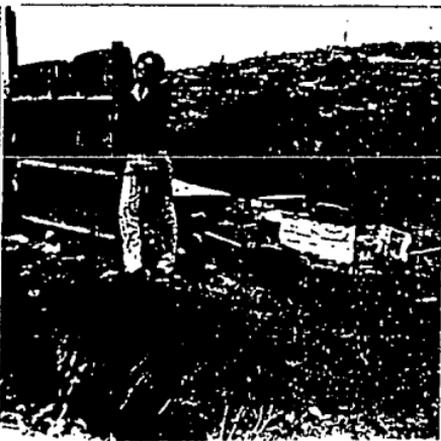


LA UNION HACE LA FUERZA.





ESTUDIAR, Luchar Y TRANSFORMAR FUE NUESTRA CONSIGNA.





NADA PUDO DETENER NUESTRO DESEO DE EDUCARNOS.





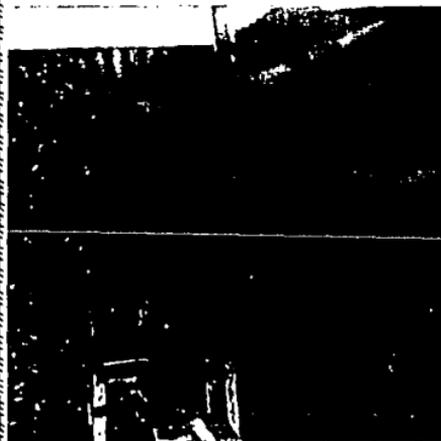
QUIEN PUDO TENER UN TECHO DESDE EL PRINCIPIO LO  
APROVECHO PARA ESTUDIAR Y QUIEN NO TAMBIEN LO HIZO.

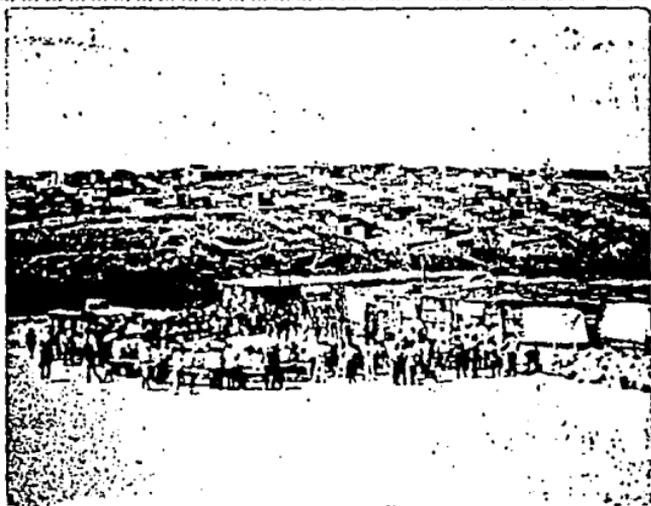


POCO A POCO FUIMOS TRANSFORMANDO NUESTRO ENTORNO



EL BASURERO COMENZABA A TRANSFORMARSE Y EN SUS TERRENOS  
NACIA NUESTRA ESCUELA.

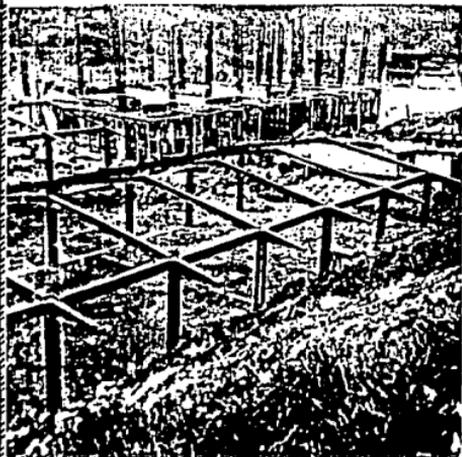




NUESTRO PRIMER FESTIVAL DEL 10 DE MAYO :  
DIA DE LAS MADRES.



LA RAZON SE IMPUSO Y COMIENZAN LOS TRABAJOS DE CONSTRUCCION



(1)

DE NUESTRO PRIMER EDIFICIO.

En el primer plano aparece una estructura perteneciente al CONALEP, al fondo se ven los cimientos de nuestro primer edificio. (Foto # 1)





LA INAUGURACION DE ESTA ESCUELA  
ES UN TRIUNFO DEL PUEBLO.

(Festival de inauguración formal del primer edificio)



VISTA TRASERA DEL EDIFICIO PRINCIPAL.



TODO SE HIZO CON LA ALEGRÍA DE SER LOS PROTAGONISTAS.



C I E N V O C E S

(FRAGMENTO)

A TODOS

Cien voces  
cien brazos  
cien mentes pensando  
cien hombres actuando

Todos en el camino todos  
junto a pie y andando juntos

Desde el oficio bárbaro de la vida  
soñamos la patria nueva  
hacemos el diario mundo  
la escuela del mundo

No hay otro poder pleno de dignidad  
sólo el poder de nosotros  
haciendo de nuestras vidas un acto de libertad

Las normas del código de orden nos son ajenas  
por sus mandatos de autoridad  
sus prédicas se hunden en un desierto  
si no les ponemos humanidad

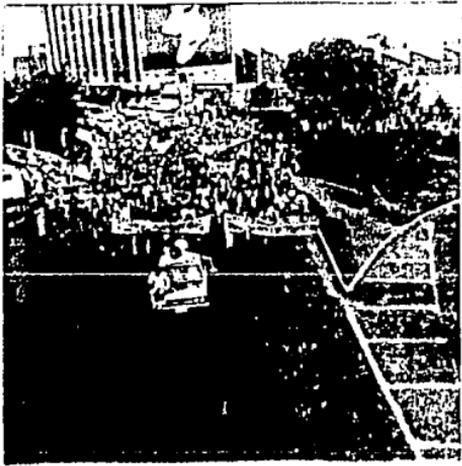
Cien voces cantando  
cien brazos en alto  
cien mentes alerta  
cien hombres en esta escuela  
actuando en libertad  
viviendo en libertad

Mario Munguía A.

Enero de 1987.



SOLO LUCHANDO DEFENDIMOS NUESTRO DERECHO A EXISTIR  
COMO LO HABIAMOS DECIDIDO.

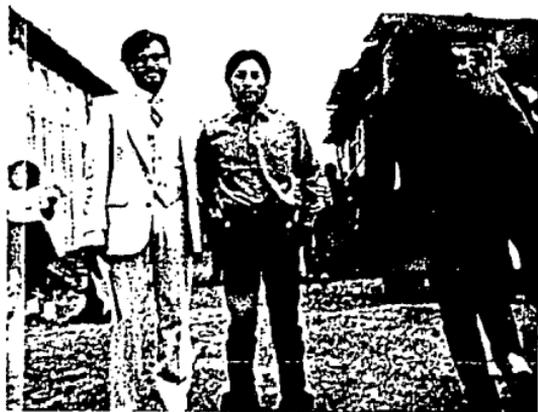




SALE NUESTRA PRIMERA GENERACION: "FUNDADORES DE LA TELESECUNDARIA 211".



ANSELMO RAMIREZ HERNANDEZ: JOVEN VALEROSO DE NUESTRA



PRIMERA GENERACION. LA PLAZA CIVICA LLEVA SU NOMBRE.

JOVEN DE VIDA BRAVA

A nombre de quien ha partido  
este puño se levanta  
al erguirse en el silencio  
lo temprano de su muerte

En la furia y en el llanto  
en el canto y en la marcha  
en el nula (el trabajo) y la  
plaza  
este puño se levanta

Joven de vida brava  
en tiempos de tiranía  
resuenan aún tus pasos  
de historia contra la infamia

Joven va en tu recuerdo  
la huella de aquellos hombres  
que en la vida y en la muerte  
lucharon ahora y siempre

En la lucha y en la calma  
en la patria y en el alma  
los hombres inolvidables  
lucharon ahora y siempre

Mario Munguía A.

Febrero de 1988.

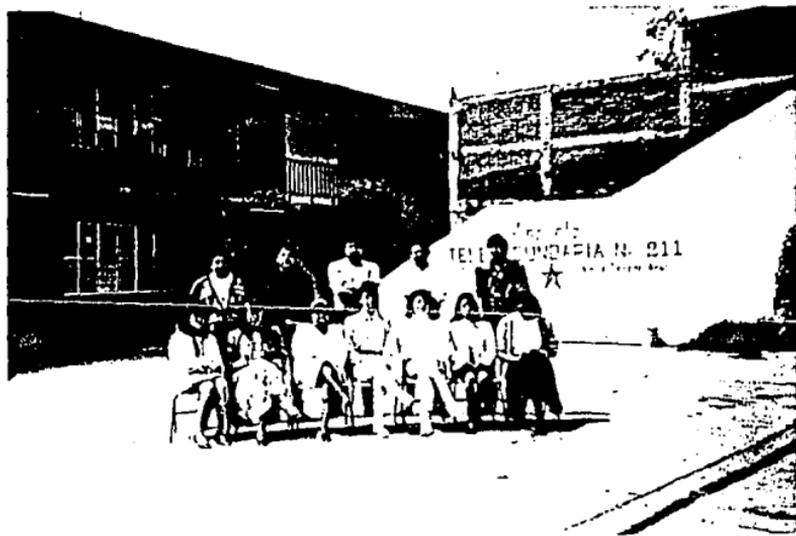


LA PLANTA DOCENTE: SIEMPRE UNIDA Y COMBATIVA.





FESTIVAL POR EL 10 ANIVERSARIO DE LA ESCUELA.



MAESTROS Y TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS  
SIEMPRE UNIDOS.

Feb-15/88.



# LA BRUJULA

ORGANO DE INFORMACION Y ANALISIS DE LA TELESECUNDARIA 211

EPOCA I. AÑO 1. No. 1. 15 de Febrero de 1988.

## Editorial

A partir de hoy nuestra comunidad escolar contará con un medio de expresión impreso. Este periodiquito que hoy sale a la luz pretende ser un fiel portavoz de las inquietudes y formas de pensar de los miembros de nuestra escuela.

Poco a poco iremos buscando los mecanismos adecuados para que su elaboración sea más colectiva; para que sean los miembros de nuestra Telesecundaria los que le den contenido, los que aporten las ideas de interés común que enriquezcan cada edición.

Compañero alumno, compañeros padres de familia, compañeros maestros esperamos contar con su entusiasta colaboración para que este humilde esfuerzo rinda sus frutos y se consolide, esperando que de esta manera podamos alcanzar un alto

## In Memoriam

ANSELMO RAMIREZ HERNANDEZ  
Una vida para contarse.

Nació en el pueblo de la Lima Vieja, Municipio de Teayo, Poza Rica Veracruz, el 27 de Abril de 1967.

Miembro muy destacado de la primera generación de nuestra escuela, se entregó con gran entusiasmo a las tareas de construcción y consolidación de la misma.

LOS JOVENES, LA BANDA Y LAS MODAS.



MUESTRAS DEL PERIODIQUITO PUBLICADO CON LA SOCIEDAD DE ALUMNOS.



Marzo 15/88.

# LA BRUJULA

ORGANO DE INFORMACION Y ANALISIS DE LA TELESECUNDARIA 211

EPOCA I. AÑO 1. No. 2 15 de marzo de 1988.

## Las drogas... ¿Una llave a lo que si es vivir?

Es probable que en tu casa - tengas drogas de alguna clase, porque hoy nosotros vivimos en una sociedad cuya obsesión son las drogas.

La mayoría de las drogas se prescriben para adultos. Pero en algunos países los jóvenes están consumiendo una gran cantidad de ellas para gozar. También están usando otras drogas que por lo general no se producen para uso medicinal, entre ellas - esta la heroína, la LSD y la marihuana o marihuana. Algunos jóvenes quizás tiendan a razonar así:

"Si los mayores toman píldoras, fuman tabaco y se emborrachan, ¿por qué no debería yo gozar fumando marihuana o usando drogas?" >> 4



Relatoria del  
Primer  
encuentro  
estudiantil  
de análisis  
académico

# LA BRUJULA

ORGANO DE INFORMACION Y ANALISIS DE LA TELESECUNDARIA 211

Número 1  
Epoca 2  
Nov. 28/88.

## ZAPATA VIVE

A 78 años del inicio de la Revolución Mexicana, las demandas y los ideales por los que luchó Emiliano Zapata siguen vigentes.

En el campo los campesinos siguen sin poseer la tierra que trabajan.

Hoy la miseria de millones de campesinos es más lacerante. Además, en el campo la represión de los caciques y el gobierno se acentúa para mantener controlados a los campesinos.

## SE BUSCA



UNO DE LOS JOVENES INADAPTADOS  
QUE INTENTA ROMPER LA PAZ SOCIAL

## EDITORIAL

Como nosotros sabemos la escuela ha funcionado por medio del trabajo de los alumnos y de los maestros. Pero han existido algunos errores, respecto a esto queremos decirles que con las comisiones que se nombraron, por medio de votación o como el grupo lo decidio; esperamos que la escuela trabaje más y mejor.

Nosotros nos comprometemos a comenzar con el trabajo.

Por medio de este boletín, la comisión de promesa y propaganda les pide una disculpa por atrasarse en el "periodiquito" pero de ahora en adelante nos proponemos sacar el boletín cada 3 semanas con entretenimiento e información para toda la comunidad de la escuela.

## ¡QUE SI, QUE NO, QUE COMO QUE PLAZA NO!

Por el problema que tenía la escuela con la plaza del maestro Felipe, hicimos una movilización (un mitin en la - JF) el miércoles 23 de nov.; que resulto exitoso gracias a las telesecundarias --

sigue en la página 4

# EL UNIVERSAL

EL GRAN DIARIO DE MEXICO

## Guión para una telenovela sobre telesecundaria

Por RAFAEL MOYA GARCIA

**Y** decimos que para una telenovela, porque el asunto es triste, triste, como debe serlo el que inspira cualquiera de las obras de género: cinco profesores a los que no se les paga desde hace un año (y que si no se han muerto de hambre, es porque, como se nos ha dicho, los mexicanos somos un pueblo acostumbrado a superar éste y otros retos) y quinientos padres de familia a los que se les hace el mismo caso que al lema de "Sufragio Efectivo" o al de "Renovación Moral".

La acción inicial transcurre en los locales de la Telesecundaria Federal 221 en la colonia conocida como El Molinito; en el municipio de Naucalpan de Juárez, en el Estado de México.

Corre el mes de septiembre de 1982 (que todos hubiéramos deseado que no hubiera corrido o que lo hubiera hecho tan aprisa que se saltara el día del informe presidencial). En la Telesecundaria 221 empiezan a funcionar 5 grupos vespertinos, atendidos por sus correspondientes 5 profesores. Hasta allí la cosa iba bien.

Lo malo empieza cuando al año siguiente, septiembre de 1983, se crean otros 5 grupos para los cuales no se dispone de maestros o éstos no están dispuestos a atenderlos. Entonces el director de la escuela, profesor Carlos Velázquez, invita a cinco profesores, que ya habían hecho su solicitud correspondiente y que llenaban todos los requisitos: estar cursando algún año de la normal superior o alguno de los correspondientes a la licenciatura en educación, y ellos aceptan hacerse cargo de los nuevos cinco grupos.

Ellos esperan ser llamados al curso previo a la contratación, pero se les dice que ese año no va a haber tal curso (lo que luego descubrieron que era falso). Sin contrato (y desde luego sin recibir ni un centavo) ellos siguen laborando en la Telesecundaria 221 para no dejar sin clases a los aproximadamente 500 alumnos que atienden.

En febrero de 1984 deciden entrevistarse con el licenciado Sergio Vázquez Castañeda, director general de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar, en el Estado de México (UDESED), el cual les dice que no se preocupen, que están contentos con sus servicios y de acuerdo con que sigan trabajando. Por el momento no hay plazas (estamos en febrero), pero les promete que en agosto serán contratados.

Los cinco profesores se muestran de acuerdo y vuelven a El Molinito a proseguir sus labores con el mismo entusiasmo que si les estuvieran pagando.

En agosto vuelven a presentarse en la sede la UDESED, donde los recibe un asesor de Sergio Vázquez Castañeda. El funcionario les dice que si el director se los prometió, el director les cumplirá; que le lleven sus papeles y

(CONTINUA EN LA PAGINA 8)

## Guión para una

(CONTINUA DE LA PAGINA 9)

que él se los pasaría al profesor Manuel Gracida Camacho.

Disfrazados ya de pelotas de ping-pong, van a ver al profesor Gracida Camacho, quien les dice qué de las plazas él no sabe nada, pero que si el licenciado Vázquez Castañeda las prometió, él les cumplirá.

Como Gracida Camacho no sabe nada del asunto, deciden volver a ver al director general de la UDESED. No consiguen verlo.

El lunes 24 de septiembre pasado va a pedir a las autoridades del gobierno del Estado de México que los ayuden a obtener una audiencia con el licenciado Vázquez Castañeda. Van los 5 profesores y unos 300 padres de familia. Se les dice que sí, pero que no vayan a quedarse en el zócalo de Toluca porque "no respondamos de su seguridad". Les ofrecen autobuses para trasladarse al edificio de la UDESED. Allí esperan tres horas y sólo son recibidos por el profesor Manuel Gracida Camacho, que obviamente no les resuelve nada y les dice que comedidamente que si le hubieran avisado, hubiera llamado a sus grupos de choque para recibirlos y que esas cosas no se hacen, porque qué tal si se vuelca el autobús o sucede algún accidente.

Rumbo a la terminal, en las inmediaciones del edificio de la SEP, sale de quién sabe dónde una piedra contra uno de los autobuses, que hiere gravemente a una madre de familia de la Telesecundaria.

El profesor Gracida Camacho, antes de despedirlos y a instancias de los visitantes, les ofrece que hoy, viernes 28 de septiembre, podrán entrevistarse con el licenciado Vázquez Castañeda.

¿Recibirá el director general de la UDESED a los maestros? ¿Les cumplirá lo que les prometió en agosto del año pasado? ¿El trabajo desarrollado por los cinco mentores sólo les será pagado allá en el cielo donde no queda sin recompensa ningún acto bueno? ¿En esta época de consultas populares se les hará caso a los padres de familia de la Telesecundaria 2217 Y, lo que quizá es más importante ¿tendrán que deshacerse los grupos vespertinos atendidos por esos 5 maestros y se lanzará a las peligrosas calles (de algún modo hay que llamarlas) de El Minuto a quinientos muchachos a que se diviertan como puedan?

Las telenovelas suelen terminar bien, ojalá este guión para una telenovela sobre la telesecundaria, también tenga un buen final.

El licenciado Sergio Vázquez Castañeda tiene la palabra.



# EL DÍA

Sábado 22 de Sep. /84

## Cartas a la Dirección

### Piden profesores para una escuela secundaria

Los padres de familia y el personal docente de la Escuela Telesecundaria Federal 211, nos dirigimos a usted a fin de solicitarle que sea publicada la presente carta en su prestigioso diario.

Las escuelas telesecundarias fueron creadas desde el año 1969, siempre con una amplia participación de la comunidad (manifestada en la mayoría de las veces en la construcción y mantenimiento de estas escuelas) interesada grandemente por dar educación media a todos los jóvenes de nuestro país.

En el año escolar 82-83 en el Valle de México fue constituido el Turno Vespertino del Sistema sin ninguna planificación, es decir, irresponsablemente. Por esta razón la demanda de alumnos fue casi nula, máxime cuando se designó hacer escuelas en algunas zonas residenciales. Las pocas escuelas que lograron una inscripción contaban con no más de 10 alumnos y los maestros de éstas recibieron durante todo el año su sueldo íntegro.

Nuestra escuela ubicada en la colonia El Molinito, en el Municipio de Naucalpan, fue la única que realmente justificó la creación del turno vespertino, pues contaba con 5 grupos haciendo un total de casi 200 alumnos.

Para el siguiente año escolar 83-84, la suerte de las otras telesecundarias no varió: se continuó con la improvisación, con la falta de interés por parte de maestros y autoridades para hacer crecer al turno vespertino y realmente brindar educación secundaria a los miles de jóvenes que la necesitan.

En el 2do. año de su formación nuestra escuela se multiplicó de 5 a 10 grupos. Las autoridades educativas en el Valle de México sabiendo que nuestra escuela era la única que contaba verdaderamente con alumnos y tendrá un crecimiento natural, no se dignaron mandar a los 5 nuevos profesores. Así ante la inminente inscripción e inicio de clases, nos vimos en la necesidad de invitar a trabajar en la escuela a 5 maestros capaces y responsables que atenderían desde el principio

hasta el fin de curso a los nuevos grupos.

De esta manera la comunidad decidió que los 5 maestros fueran contratados, pues, aparte de cumplir los requisitos de preparación y experiencia, demuestran con su trabajo la entrega para con la educación de sus hijos.

Nuestra petición de que estos profesores fueran contratados se presentó al jefe del Departamento de Telesecundaria en el Valle de México, Manuel Gracida Camacho, quien se negó a dar una respuesta satisfactoria a nuestra demanda. Por tal motivo, nos entrevistamos en febrero de 1984 con el director de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Valle de México (USEDEM), Sergio Vázquez Castañeda, quien nos dijo que en ese momento no existían plazas, pero que él nos daba su palabra para que las 5 primeras plazas del año escolar 84-85 se asignaran al Molinito.

Confiables en la "palabra y valorando" del señor Vázquez Castañeda, los maestros, entregaron toda la documentación requerida y hasta la fecha no han sido contratados.

Nos hemos cansado de solicitar una audiencia personal con el citado funcionario, se nos ha negado en reiteradas ocasiones, haciéndonos objeto de burla, ya que teniendo la cita no se nos ha atendido.

Por lo antes expuesto exigimos que el señor Sergio Vázquez cumpla su promesa y contrate a nuestros 5 profesores.

Los padres de familia, el personal docente y alumnos estamos dispuestos, a seguir hasta sus últimas consecuencias la lucha por la contratación de nuestros maestros.

ATENTAMENTE

Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Telesecundaria Federal 211B.

Por el Personal Docente Profr. Igna. Ramírez Cruz.

XXXIV



# EL DÍA

VOCERO DEL PUEBLO MEXICANO

## Exigen que se les pague un salario atrasado desde hace 2 años a maestros

TOLUCA, Méx., 24 de septiembre. — Estudiantes, padres de familia y maestros de la telesecundaria "El Molino", municipio del Valle Cuauhtlán, se manifestaron ante el palacio de gobierno para exigir que a los profesores se les pague un salario atrasado desde hace dos años.

El director de la telesecundaria, Carlos Velázquez, explicó que existen cinco maestros a quienes desde hace dos años no se les ha entregado su plaza y, por lo tanto, aunque han trabajado la Secretaría de Educación Pública no les ha pagado.

Informó que la falta de estos atrasos es que los cinco profesores se niegan a pertenecer al Sindicato Nacional de Trabajadores

de la Educación. Las autoridades del SNTE, se han puesto de acuerdo con los de la SEP, a fin de ejercer esta acción represiva.

Después de unas horas de permanecer frente al palacio de go-

bierno, los cerca de doscientos manifestantes se trasladaron ante las oficinas de la Secretaría de Educación Pública, a fin de hablar con Sergio Vázquez Castañeda, quien se ha negado a recibirlos para atender su solicitud.

## ACUSAN MAESTROS

**Pretenden eliminar  
la telesecundaria 211  
de Naucalpan**

José M. Alanís ■ Maestros, alumnos y padres de familia de la telesecundaria 211 de Naucalpan denunciaron el contubernio entre autoridades para desaparecer el plantel, "por el hecho de que los trabajadores de la educación participan en la problemática de la comunidad y organizan a los pobladores".

El director del plantel, Carlos Velázquez Henríquez denunció que se ha dado el orden para desaparecer una planta de 10 maestros que atienden a unos 500 alumnos.

Ante esta situación, acudieron con el presidente municipal de Naucalpan, Sergio Mancilla Guzmán; con el delegado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Sergio Vázquez Castañeda, y con el director de Servicios Educativos y Sociales de Naucalpan, Carlos Díaz de León, pero no han encontrado respuesta: ni la reapertura del plantel, ni la donación de un terreno y ayuda para la construcción de un nuevo edificio.

Velázquez Henríquez explicó que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha ofrecido su intervención para solucionar el problema, "pero a cambio del despido de cinco de los 10 maestros, para colocar a incondicionales de los líderes".

El error de estos maestros es "participar como miembros del Consejo Central de Lucha del Valle de México y no apegarse a las políticas de la SEP ni a las del SNTE", dijo Velázquez Henríquez.

Y ante la actitud de las autoridades, padres de familias, alumnos y maestros, se dieron a la tarea de tomar un terreno y construir un edificio, donde actualmente se imparten clases.

Por otro lado, el director del plantel explicó que también demanda a la SEP la contratación de 5 maestros, que desde hace aproximadamente 2 años trabajan en el plantel sin recibir sueldo y sólo cuentan con la ayuda que acordaron otorgar los padres de familia.

23 DE NOVIEMBRE DE 1984

## Llaman a las autoridades para solucionar su problema educativo

**Señor director:** El turno vespertino de Telesecundaria del Valle de México, puesto en marcha en el ciclo escolar 1982-83, fue desaparecido para el presente ciclo 1984-85, es decir, que sólo funcionó por espacio de dos años. La razón fundamental de tal desaparición fue que sólo atendía a poco más de dos mil alumnos en todo el Valle.

La desaparición del turno sí afectó a nuestra escuela de manera especial, por ser ésta la más grande del turno: Inició con 200 alumnos y actualmente tiene cerca de 500. Ante este problema, nos vimos en la necesidad de solicitar al municipio de Naucalpan de Juárez la donación de un terreno dónde edificar nuestra escuela. En un documento con fecha 3 de julio de 1984, el municipio se comprometía a realizar gestiones para que se nos dotara de un terreno en la colonia 4a. Sección de Chamapa, el cual era originalmente para construir

un centro de estudios técnicos.

A pesar de dicho acuerdo, el municipio retrasó bastante las gestiones, quiso darnos terrenos alejados de la zona, que es de donde provienen la mayoría de nuestros alumnos, en fin, que el ciclo escolar comenzó y nosotros seguimos en el turno vespertino sin poder ver las clases televisadas, que constituyen la base de la Telesecundaria. A pesar de la urgencia nuestra por la necesaria posesión de un terreno, ni el municipio, ni la Secretaría de Educación Pública realizaban las gestiones para ello. Ante esta situación, y apoyados por la comunidad de Chamapa, decidimos trasladarnos al mencionado terreno, ocupando sólo un pequeño espacio y levantando salones de madera y cartón. La comunidad de Chamapa nos ayudó de manera grata en esas tareas, pues parece que ella sí comprende la necesidad de educación que tiene esa zona de Naucalpan.

El municipio de Naucalpan de Juárez menciona que en dicho terreno se construirá un centro de estudios técnicos; nosotros tenemos documentos que prueban lo contrario, puesto que se proyectaba destinarlo para un panteón. Además, la extensión del terreno sobrepasa los cien mil metros cuadrados, extensión más que suficiente para ambos centros educativos.

Alumnos, padres de familia y maestros de la Telesecundaria 211.

## La Jornada

## LA LLUVIA DERRUMBO LAS AULAS

### Opera una telesecundaria con 4 televisores, 2 descompuestos

José Antonio Román ■ A orillas de una barranca, sobre un terreno minado, y en lo que antiguamente fue basurero de algunos colonos de Valle Dorado, se encuentra la telesecundaria 211 del valle de México. Hasta antes de las lluvias del pasado mes de junio la construcción de lámina, madera y cartón había albergado, en promedio, a cerca de 250 alumnos, en los tres grados. "La lluvia derrumbó las aulas", dice Carlos Velázquez Enriquez, director del plantel. Ahora el municipio de Naucalpan ha edificado provisionalmente ocho aulas de asbesto.

La telesecundaria carece de agua, drenaje, pupitres en buenas condiciones y tiene únicamente cuatro televisores —dos de ellos descompuestos— para ocho grupos. Aquí sólo existe la voluntad de maestros y padres de familia para "sacar adelante a los alumnos", agrega.

Hoy, los 250 alumnos inscritos reciben clases en aulas improvisadas, con pupitres que en su mayoría no tienen plectra. Algunos colocan sobre sus rodillas la libreta para tomar los apuntes que dicta el profesor. Sin recursos económicos para reparar el televisor, se imparte la enseñanza en forma directa.

Hasta septiembre de 1984, la escuela funcionó en la colonia El Molinito, estado de México, con un turno vespertino que atendía a cinco grupos con 150 alumnos. En aquella fecha, la Secretaría de Educación Pública decidió desaparecer los turnos vespertinos de las telesecundarias, por lo que hubo la necesidad de trasladar la 211 a la colonia Valle Dorado, ante la imposibilidad de continuar por la mañana en las mismas instalaciones porque ya estaban destinadas a otros grupos.

Fue ahí, en Valle Dorado, sobre un terreno usado como basurero, donde alumnos, maestros y padres de familia construyeron las aulas de cartón, lámina y madera que albergaron a los dos primeros durante poco más de un año. El precio que hasta la fecha ocupan fue legalizado recientemente en favor de la escuela por el presidente municipal de Naucalpan, Luis René Martínez Souberville. Pero a fines de junio las "instalaciones" se vinieron abajo a consecuencia de fuertes aguaceros.

Actualmente, en el mismo lugar, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) realiza la edificación de cinco aulas y talleres-laboratorios, y se estima que podrán ser ocupadas por la telesecundaria a mediados de noviembre.

Por otra parte, cuatro de los nueve maestros del colegio se mantienen en lucha desde septiembre de 1983 por obtener, después de dos años, su primer salario.

En repetidas ocasiones, los padres de familia han solicitado al jefe del Departamento de Telesecundarias del Valle de México, Manuel Gracida Camacho, que se contrate a los profesores, quienes se encuentran laborando desde hace más de

dos años. Sin embargo, las promesas y negativas también han sido frecuentes.

Asimismo, maestros y padres de familia acudieron al director de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México (USEDEM), Sergio Vázquez Castañeda, quien en febrero del año pasado empuñó su "palabra de caballero" en que las plazas solicitadas por los maestros se les entregarían a más tardar en el mes de septiembre.

Martha Barrios, Pedro Ramírez Vázquez, Mario Munguía Avila y Julián Pérez Yáñez, sostienen apenas sus gastos mínimos de alimentación y transporte con una cooperación voluntaria por parte de los padres de familia.

Recientemente, Gracida Camacho ha condicionado el otorgamiento de equipo y material didáctico para la telesecundaria no sólo a la reducción de grupos —"injusto porque la demanda es muy grande en la zona"—, sino a que dos de los profesores sin plaza sean reubicados en otros colegios y a que los dos restantes renuncien a toda pretensión de conseguirlo.

La creación de las telesecundarias en turno vespertino —dice Martha Barrios— fue para restarle poder a los maestros de tal sistema educativo que se caracterizan por simpatizar con el movimiento disidente de la educación, por lo que se contrató a profesores "incondicionales" al SNTE, para cubrir "supuestas necesidades educativas en zonas residenciales".

## CORRESPONDENCIA

## Telesecundaria 211: historia de una escuela frente a los burócratas

Señor director:

Los padres de familia de la Escuela Telesecundaria 211 le rogamos tenga a bien publicar la denuncia siguiente.

En el año de 1982 se crea el turno vespertino del Sistema de Telesecundarias exclusivamente para el Valle de México y con él nuestra escuela, la cual inicia sus actividades académicas en un edificio prestado. Al principio comenzamos con cinco grupos, cada uno con aproximadamente 45 alumnos.

Para el segundo año de labores existe un incremento natural de otros cinco grupos. Sin embargo, a pesar de esto no hubo la preocupación por parte del jefe de Telesecundarias, profesor Manuel Gracía Camacho, de enviarnos el personal docente que debería atender a tantos alumnos. Ante esta circunstancia y dado que se estaba afectando la educación de nuestros hijos, decidimos proponerle al licenciado Sergio Vázquez Castañeda, director general de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México (USEDEM), que contratara a cinco maestros, los que desde el inicio del ciclo escolar 83-84 se solidarizaron con nosotros atendiendo a los nuevos grupos.

Después de diversas gestiones logramos entrevistarnos con el director general de la USEDEM en el mes de enero de 1984; entonces nos dio su "palabra de caballero" de que nuestros maestros serían los primeros en contratarse para el mes de septiembre de ese mismo año. Confidados en esta promesa resolvimos esperar, tomando en cuenta que nuestros profesores decidieron seguir con nosotros a pesar del sacrificio que ello representaba.

Llegado el momento de la referida contratación, el licenciado Sergio Vázquez Castañeda nos negó el derecho de audiencia y además se retractó de lo antes prometido, sin que hasta el momento hayamos logrado la solución de este conflicto, que ya tiene casi tres años y no fue provocado por nosotros sino por la negligencia, la falta de planeación y la irresponsabilidad de funcionarios menores.

Denunciamos ante la opinión pública la actitud prepotente del jefe del Departamento de Telesecundaria de la USEDEM, profesor Manuel Gracía Camacho, quien ahora amenaza con desapa-

recer nuestra escuela si no aceptamos reducir los grupos académicos a pesar de la gran demanda educativa que existe en Naucalpan, y si no aceptamos despedir a los mencionados maestros y renunciarnos a luchar por su plaza. Consideramos que la actitud de este funcionario es violatoria del artículo tercero constitucional por lo que los padres de familia no estamos dispuestos a que se acabe con nuestra escuela, la cual nos ha costado tres años de constantes sacrificios. Tampoco estamos dispuestos a renunciar a la lucha por la contratación de nuestros profesores, máxime cuando con ellos hemos formado una nueva escuela.

Tómese en cuenta que este planial se inició en un edificio prestado, y posteriormente, cuando la irresponsabilidad de las autoridades ya mencionadas decretaron la desaparición del turno vespertino de Telesecundarias para el Valle de México en 1984, tuvimos que luchar para que nos construyeran nuestro propio edificio (lo cual se inició el mes de mayo de este año) para así poder integrarnos al Sistema Nacional de Telesecundarias.

Tómese en cuenta que en este año agredió nuestra primer generación, y que muchos de nuestros jóvenes ya lograron ingresar a diversas instituciones del nivel medio superior. Todo esto se ha dado a pesar de que las autoridades citadas, desde un principio, se negaron a que se formara el establecimiento. Pero debieron ceder ante la presión de los padres de familia y la comunidad.

Sabemos que el profesor Manuel Gracía Camacho, en alianza con otras autoridades educativas del municipio de Naucalpan, pretende convertir a nuestra escuela en una secundaria técnica. Sin embargo, declaramos que la Telesecundaria 211 ha demostrado ( pese a sus grandes carencias) que es capaz de brindar una buena educación secundaria a nuestros hijos, además de que representa un bajo costo económico para nosotros, que somos gente muy humilde. Así no estamos — ni estaremos — dispuestos a permitir que se lleven a cabo sus arbitrarias pretensiones.

Demandamos la intervención de las más altas autoridades educativas del país y del Presidente de la República para poner un hasta aquí a funcionarios menores que, envejecidos con su puesto, hacen y deshacen a su antojo, colocando en entredicho la política educativa del régimen actual.

Braila Colín y Miguel Negrete, por la Sociedad de Padres de Familia de la Telesecundaria 211.

# EL UNIVERSAL

## Amenazan con desaparecer el sistema de telesecundaria en el valle de México

Ante la necesidad de cuatro maestros en la telesecundaria 211 de Naucalpan, el jefe del Departamento de Telesecundarias del valle de México, Manuel Gracida Ca-

macho, sólo amenaza con desaparecer la institución si los padres de familia continúan insistiendo en sus demandas.

Tras de calificarlo de negligente, autoritario y falta de responsabilidad, los padres de familia solicitaron la destitución de éste, ya que ocupaba inmerecidamente un puesto en el gobierno del Estado de México.

Recordaron que en el inicio de la telesecundaria en 1967, se ocuparon cinco maestros, necesidad que creció en 1983, cuando los padres de familia ocuparon a otros cuatro profesores, mismos que fueron aceptados por el sistema de telesecundarias.

Sin embargo, desde entonces los menores no reciben ningún sueldo, así como tampoco el citado departamento de telesecundarias se ocupa de satisfacer otras necesidades, como es la construcción de más aulas y la dotación de equipos.

Anunciaron la realización de un plantón frente a las oficinas de la SEP en Naucalpan, ubicada en avenida Gustavo Báz número 100, para presionar a fin de que se les dote de maestros.

## Se niegan a dar plaza a maestros de la telesecundaria 211: padres de familia

Los padres de familia de la Telesecundaria 211, ubicada en Miguel Negrete, sin número, colonia Valle Dorado en el municipio de Naucalpan, estado de México, aún continúan en lucha para que les sea otorgada la plaza correspondiente a cuatro maestros que laboran en el plantel desde septiembre de 1983, teniendo como única ayuda económica la proporcionada por los inte-

resados.

Desde hace dos años los padres de familia han pedido al Departamento de Telesecundarias en el Valle de México, el cual es dirigido por Manuel Gracida Camacho, se le otorgue la plaza a los profesores, quienes cumplen con los requisitos correspondientes. Los informantes señalaron que la negativa es cuestión de la voluntad de Manuel Gracida.

Señalaron que en junio pasado Gracida prometió que iba a contratar a dos de los cuatro maestros y la plaza se les daría en la misma escuela. Agregó que las plazas serían válidas desde el primero de septiembre de este año, pero esto no lo ha cumplido, sin embargo los amenazó con desaparecer la telesecundaria.

Los padres de familia continúan en pie de lucha, ya que ellos sostienen los beneficios otorgados por este sistema. Su interés, los llevó a contar ya con la primera generación de egresados y a conseguir un aula no para que sea construida la telesecundaria. Anteriormente trabajaban en un edificio prestado. El gobierno federal comenzó la construcción de cinco aulas, de nueve que necesitan.

Con el propósito de lograr la plaza para los profesores, el lunes 14 del presente mes realizarán un plantón por la mañana en las afueras del Departamento de Telesecundarias en el Valle de México.

Domingo 13 de octubre de 1985



# EL DÍA

VOCERO DEL PUEBLO MEXICANO

14 DE OCTUBRE DE 1985

# La Jornada

## Plantón frente a la SEP de Naucalpan

A partir de hoy 250 padres de familia, alumnos y maestros de la Telesecundaria 211 del Valle de México iniciarán un plantón permanente a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública en Naucalpan, para exigir la contratación de cuatro maestros que desde hace más de dos años solicitan su plaza en dicha escuela, sin que hasta el momento se les haya concedido a pesar de las constantes promesas de las autoridades, informó Martha Barrios Martínez, maestra que desde septiembre de 1983 no ha recibido salario alguno por sus servicios. Asimismo, se informó que exigirán la destitución del jefe del Departamento de Telesecundarias en el Valle de México, profesor Manuel Gracida Camacho, quien ha amenazado a los padres de familia y maestros con desaparecer el plantel si continúan con la solicitud de contratación. Además de que, anteriormente, condicionó el otorgamiento de equipo y material didáctico para la secundaria a que dos de los profesores sin plaza fueran reubicados en otra escuela y a que los dos restantes renunciaran a toda pretensión de conseguirla. Martha Barrios, Pedro Ramírez Vázquez, Mario Munguía Avila y Jullán Pérez Yáñez, son los nombres de los maestros que aun llenando todos los requisitos impuestos por las autoridades de la SEP, se les ha negado constantemente el otorgamiento de plaza que los acredite oficialmente como maestros.