



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

22
2Ej

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

" ACATLAN "

CARRERA DE PEDAGOGIA

FALLA DE ORIGEN

"IMPLICACIONES DE LA AUTOGESTION PEDAGOGICA EN EL AMBITO DE LA ORGANIZACION ESCOLAR. UNA EXPERIENCIA CONCRETA DE DIRECCION COLECTIVA EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA No. 211"

Memoria de Desempeño Profesional

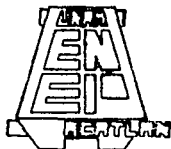
PARA OBTENER EL TITULO DE

Licenciado en Pedagogía

P R E S E N T A :

Carlos Velázquez Henríquez

Asesora : Lic. Patricia Delgado Monroy



ACATLAN, EDO. DE MEX.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 la memoria de mi padre, por su ejemplo de hombre íntegro y digno.

A Estilia, mi eterna compañera y siempre nueva amiga.

A el Beto, la Vere y la Vero, hermosas flores de nuestro pequeño jardín.

A mi madre y mis hermanos, sin cuyo apoyo y comprensión nada hubiera sido posible.

A Lucía, por su amistad incondicional y permanente compañía.

A Normando, a quien elegí como hermano de mi vida.

A mis compañeras y compañeros trabajadores de la Telesecundaria 211 (por supuesto), por su heroica capacidad para soportar mis limitaciones y desaciertos.

A Yadira Hernández y Fernando Vázquez (exalumnos), por su ejemplo de entrega al estudio y alegría de vivir.

A mi maestro Jesús González Figueroa y a todos los maestros fundadores de la Telesecundaria en México.

A los Padres de Familia, Alumnos y Exalumnos de la Telesecundaria 211.

A las innumerables personas que me han honrado con su amistad, con quienes he compartido esta maravillosa aventura de vivir.

A quienes hicieron posible este trabajo:

Patricia Delgado, amiga y asesora, por su paciencia y apoyo.

Jose Luis Andrade y Silvia Sierra, por la transcripción y el café.

A mis sinodales: Marcos Mizarit, Lilia Ortega, Verónica Grimaldi y Norma Guerrero.

Yo no tengo ideas.
Siento pánico ante los hombres
inteligentes.
Yo no puedo decir "haré esto",
no tengo voluntad para nada.
Dejé de buscar explicaciones
hace tiempo.

Tomo lo que traen las horas
y a todas digo sí, nada más.

Jaime Sabines.

**"IMPLICACIONES DE LA AUTOGESTION PEDAGOGICA EN EL AMBITO
DE LA ORGANIZACION ESCOLAR.
UNA EXPERIENCIA CONCRETA DE DIRECCION COLECTIVA
EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA N° 211"**

INDICE:

INTRODUCCION	1
CAPITULO I: ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TELESECUNDARIA EN MEXICO	7
1.1. CONTEXTO SOCIOECONOMICO	9
1.2. ORIGEN Y NECESIDAD DE LA TELESECUNDARIA	15
1.3. IMPORTANCIA DE LA COMISION NACIONAL DE MAESTROS COORDINADORES DE TELESECUNDARIA	22
1.4. EVOLUCION HISTORICA DEL SISTEMA DE TELESECUNDARIA	28
1.5. SITUACION ACTUAL Y PERSPECTIVAS	35
1.6. LA TECNOLOGIA EDUCATIVA DE LA TELESECUNDARIA	39
CAPITULO II : LA TELESECUNDARIA 211: BOSQUEJO HISTORICO	46
2.1. CONTEXTO POLITICO SINDICAL	48
2.2. EL ORIGEN	52
2.3. LA LUCHA POR LAS PLAZAS DE LOS MAESTROS	58
2.4. LA LUCHA POR EL TERRENO Y EL EDIFICIO ESCOLAR	61
2.5. EVOLUCION HISTORICA	66
2.6. CARACTERISTICAS GENERALES DE LA TELESECUNDARIA 211	69
CAPITULO III: LA AUTOGESTION PEDAGOGICA COMO ALTERNATIVA A LA ORGANIZACION ESCOLAR TRADICIONAL	76
3.1. LA INSTITUCION ESCOLAR TRADICIONAL	78
3.2. LA FUNCION DEL DIRECTOR EN EL ESQUEMA TRADICIONAL	91
3.3. EL DIRECTOR DEL PLANTEL DE EDUCACION TELESECUNDARIA	99
3.4. LA AUTOGESTION PEDAGOGICA	107
3.5. LA DIRECCION ESCOLAR EN LA AUTOGESTION PEDAGOGICA	127
CAPITULO IV: LA EXPERIENCIA DE DIRECCION COLECTIVA DE LA TELESECUNDARIA 211	133
4.1. INSTAURACION DE LA DIRECCION COLECTIVA	135
4.2. IMPLICACIONES DE LA AUTOGESTION PEDAGOGICA	143
4.3. EL EJERCICIO DEL PODER EN LA TELESECUNDARIA 211	183
4.4. LA AUTOGESTION PEDAGOGICA Y LA NUEVA REALIDAD NACIONAL	194
CONCLUSIONES	201
AUTOEVALUACION	207
APENDICE	213
BIBLIOGRAFIA	222

INTRODUCCION:

El desarrollo de un proceso educativo alternativo al modelo tradicional establecido no puede ser más que un desarrollo problemático, difícil, de enfrentamiento: de lucha. En un contexto configurado por la preexistencia de instituciones sociales rígidas, autoritarias y burocráticas, la construcción de espacios independientes del control oficial, con autonomía y mecanismos propios, conlleva una serie de dificultades, limitaciones y represalias que sólo pueden ser superadas si estos espacios logran tener una real incidencia en el interés y la necesidad de la comunidad que la integra y de la que forma parte; en la medida en que este espacio es apropiado y determinado por la participación comprometida de sus integrantes.

La Telesecundaria 211 es una experiencia pedagógica de educación alternativa desarrollada en la comunidad de Valle Dorado, Naucalpan, Estado de México. Desde el año de 1982, esta comunidad escolar ha practicado y establecido nuevas formas de concepción y relación educativa opuestas al sistema tradicional vertical y autoritario. Esta experiencia se basa en una concepción de la escuela como un espacio de participación comunitaria, donde sus tres sectores fundamentales: maestros, alumnos y padres de familia, han establecido mecanismos de participación y decisión alrededor de un proyecto escolar democrático. La escuela concebida como parte de la comunidad, abierta a su participación, donde todas sus decisiones y actividades se orientan hacia las necesidades e intereses comunitarios.

A la luz del modelo desarrollado por los teóricos de la autogestión pedagógica, concebimos esta experiencia como una práctica pedagógica autogestionaria, donde los tradicionales mecanismos de control y dominación han sido erradicados para dar paso a nuevas relaciones educativas; donde el directivismo burocrático y unipersonal ha sido sustituido por una dirección colectiva de participación comunitaria; donde el poder omnipresente del maestro como poseedor único del saber, ha sido sustituido por una nueva relación donde los alumnos tienen la oportunidad de determinar y conducir su propio proceso formativo, donde la escuela no es más una institución cerrada y aislada de la comunidad de la que forma parte, sino concebida como un espacio de participación y desarrollo comunitario.

El presente trabajo es un esfuerzo por analizar las implicaciones del desarrollo de la Telesecundaria 211 como una experiencia pedagógica autogestionaria en el contexto general en el que se desarrolla, y propiamente en el ámbito de su organización escolar; analizar las implicaciones, el desempeño y los resultados de su dirección colectiva como instancia de decisión y organización adoptada para la conducción y coordinación de sus acciones; así como mi desempeño como coordinador general de esta experiencia pedagógica.

Sobre esto último, aunque formalmente asumo la dirección de la Telesecundaria 211, internamente mi función central es la de coordinar todos los esfuerzos que hacen posible esta experiencia, siendo sólo uno más de los integrantes de la dirección colectiva. Desde esta posición, pretendo recuperar mi experiencia y la experiencia compartida con mis compañeros maestros, alumnos,

padres de familia y comunidad en general, a lo largo de los últimos doce años de trabajo, con el fin de mejorar mi práctica profesional y profundizar su incidencia en los procesos de decisión, organización y desarrollo de nuestra escuela.

El presente trabajo se ha dividido en cuatro capítulos, el primero de los cuales se refiere al origen y desarrollo del sistema de Telesecundarias en México, considerándolo como un sistema que, a veinticinco años de su fundación, se ha consolidado como una alternativa real para proporcionar educación secundaria a los habitantes de las zonas rurales y urbanas marginadas. En esta revisión histórica, se hace especial referencia al carácter marginal que ha revestido su desarrollo como modalidad educativa, y al hecho de que ha sido la participación y organización de sus comunidades escolares, a través de una lucha tenaz y ejemplar, lo que ha permitido no sólo su sobrevivencia, sino su posición actual como un bastión importante del sistema educativo nacional, sobreponiéndose a los intereses políticos oficiales y sindicales que durante mucho tiempo obstaculizaron su desarrollo. Asimismo, se hace una descripción de sus características metodológicas, de la tecnología educativa que su especificidad determina y de sus principales aspectos técnico-pedagógicos, finalizando con la exposición de su situación actual y las perspectivas que como modalidad educativa tiene el sistema de Telesecundarias.

En el segundo capítulo se realiza un bosquejo histórico de la Telesecundaria 211, haciendo especial referencia a las condiciones de su origen, como una escuela que tuvo que enfrentar múltiples obstáculos políticos y oficiales que implicaron una

auto organización de su comunidad escolar. Las características de este origen fueron determinantes para su configuración como una escuela con fuertes raíces comunitarias, en permanente situación de acoso por parte de las autoridades educativas. Asimismo, se especifican las principales características que hacen de esta escuela una experiencia de autogestión pedagógica basada en su estrecha vinculación con la comunidad de Valle Dorado, en la participación de su comunidad escolar (maestros, alumnos y padres de familia) en su proceso de toma de decisiones, su autonomía respecto de la normatividad oficial, su fomento y respeto a la diversidad de prácticas pedagógicas, así como una dirección colectiva como su principal característica y eje de desarrollo.

El tercer capítulo se refiere al análisis de la autogestión pedagógica como un modelo alternativo a la organización escolar tradicional. Se caracteriza a ésta como una institución jerárquica, vertical y autoritaria, impedida por esto y por sus procesos burocráticos para ofrecer una formación integral a los educandos. Se hace referencia a su papel fundamental en las tareas de reproducción del sistema dominante y a su función como institución encargada de la eliminación de las posibilidades críticas y creadoras de los individuos. Asimismo, se hace una revisión de los principales postulados teóricos del análisis institucional, como método analítico que permite el conocimiento de los procesos reales, ocultos de las instituciones sociales establecidas y que sirve de base para el desarrollo de la autogestión pedagógica. Revisando algunos de los textos de sus principales exponentes, se caracteriza a la autogestión pedagógica como un sistema o modalidad educativa basado en la

participación de los integrantes de la comunidad escolar en la determinación de los medios y fines de su proceso formativo.

En este capítulo se analizan particularmente las diferentes funciones y caracteres que asume un director de escuela, tanto en el contexto de una institución escolar tradicional, como dentro de un proceso de autogestión y las implicaciones que ambas tienen en los procesos de reproducción y transformación social.

Finalmente, en el cuarto capítulo se analiza la experiencia del trabajo de dirección colectiva de la Telesecundaria 211, en sus principales implicaciones, tanto en el aspecto de la organización escolar, en el terreno técnico-pedagógico, en su relación con la comunidad y en su relación con las autoridades educativas. Se presentan de manera específica las vicisitudes, problemáticas y características que conlleva la práctica de una experiencia autogestiva en un contexto institucional formal desfavorable a su desarrollo. Asimismo, se realiza un acercamiento analítico a la forma en que el poder se ejerce en la escuela y a las características integradoras de este, así como en su incidencia determinante en los avances y logros escolares. Este análisis se realiza fundamentalmente en base a documentos internos elaborados por profesores de la escuela en diferentes momentos de la historia escolar, a entrevistas realizadas a algunos de ellos y a mi experiencia como coordinador de la escuela. Mi desempeño como tal también es analizado en este capítulo.

Finalmente y de acuerdo a los resultados que este trabajo colectivo ha proporcionado a su comunidad, planteamos la importancia de iniciar procesos de apertura de las instituciones escolares a la participación de la comunidad en su proceso de dirección y coordinación, retomando la experiencia de la comunidad a fin de orientar la actividad escolar hacia las necesidades e intereses colectivos, construyendo así proyectos escolares alternativos que se ajusten a la nueva dinámica de la sociedad mexicana, caracterizada por su exigencia de cambio institucional a partir de instituciones propias.

CAPITULO I

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TELESECUNDARIA

EN MEXICO

A veintiseis años de su fundación, la Telesecundaria en México se ha consolidado como una modalidad de educación media básica con amplia proyección nacional y consistentes resultados académicos. Su importancia en la atención del servicio educativo fundamentalmente en áreas rurales es innegable y su presencia en las zonas urbanas ha contribuido a garantizar el servicio educativo en este nivel. Sin embargo, por las características y condiciones de su origen y de sus primeros años de existencia, es particularmente importante analizarlo como una singular experiencia educativa, política y social donde la participación organizada de maestros, alumnos, padres de familia y comunidades desempeñaron un papel importante para su consolidación. Caracterizado por la utilización de un medio de comunicación tan importante como lo es la televisión, con una metodología y tecnología propias, la Telesecundaria es actualmente la modalidad más eficaz para contribuir a abatir el rezago educativo en este nivel y promover el desarrollo de las comunidades más alejadas y marginadas del país.

1.1. CONTEXTO SOCIOECONOMICO:

Desde fines de los años 50's y durante la década de los 60s, el modelo económico aplicado en México para impulsar el desarrollo, dió muestras de no ajustarse ya a las necesidades sociales. Si bien el llamado "milagro mexicano" había permitido que casi por tres décadas (1930-1960), el producto interno bruto (P.I.B.) se mantuviera por encima de un 6% de crecimiento anual y una tasa de crecimiento del producto per cápita superior al 3% (1), esto se había logrado a costa de aumentar las desigualdades sociales.

A partir de los años 30's, con la consolidación interna de la burguesía mexicana y las condiciones creadas por la Segunda Guerra Mundial, se dió paso a la aplicación de un modelo económico desarrollista que propició el auge económico a través de la industrialización. Sin embargo y a pesar de los niveles de crecimiento económico, dicho modelo fue creando en su seno las condiciones de su propio agotamiento.

La desigual distribución del ingreso propició la pobreza y marginación de grandes sectores sociales. Ya para 1950, el 20% de las familias mexicanas recibía sólo el 5.6 del ingreso total y el 10% de ellas ni siquiera alcanzaban ingresos equivalentes al

1) Suárez McAuliffe, Antonio. "Educación, Empleo y Desarrollo Económico", en revista Educación. Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 40, 1980, p. 345-346

salario mínimo (2). El rápido crecimiento industrial propició un abandono paulatino de la actividad agrícola, al grado de que, si bien este sector en 1930 tenía una participación del 20% en el P.I.B., para 1970 sólo era del 12.2% (3). Este fenómeno propició también el aumento de la emigración de grandes grupos rurales hacia las grandes ciudades, donde se concentraban las industrias. Si bien a principios de siglo el 80.6% de la población habitaba en zonas rurales, para 1980 sólo lo hacía el 34.4% (4).

Además de lo anterior, debemos considerar otros aspectos, tales como una recesión económica producto de un excesivo endeudamiento del exterior y la expansión de las empresas transnacionales sobre todo en la industria de la transformación y los servicios financieros.

Pablo Latapi describe así este agotamiento del modelo económico:

" Desde fines de la década de los 50's y a lo largo de los 60's fueron apareciendo señales inequívocas de la incapacidad del modelo económico para satisfacer las necesidades sociales, como también manifestaciones crecientes de descontento por parte de diversos grupos. Si bien el "milagro mexicano" podía enorgullecerse de haber sostenido por tres décadas una tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (P.I.B) real superior al 6% y una tasa de crecimiento del producto per cápita superior al 3%, persistían problemas fundamentales y se agravaban tendencias

2) Ibidem, p. 351

3) Ibidem, p. 347

4) Ibidem, p. 342

intranquilizadoras. La pobreza y marginación ancestral de grandes

grupos de población, los desequilibrios entre el campo y la ciudad, las desigualdades regionales, las subocupación y el desempleo crecientes, el enriquecimiento desmedido de una pequeña élite político-económica y el autoritarismo del aparato político en una población cada vez más educada, eran hechos innegables, evidenciados y denunciados por economistas y sociólogos y, ocasionalmente, por el propio régimen." (5)

Este contexto hace que durante la década de los 60's y sobre todo a fines de ésta, el país se hallara envuelto en una verdadera crisis económica, política y social, que tuvo su punto máximo durante el movimiento estudiantil-popular de 1968.

" A fines de los años sesenta, concretamente en el año de 1968 se vive una verdadera encrucijada en el México contemporáneo. Culmina trágicamente un largo ciclo de crecimiento económico con relativa estabilidad y marca el inicio del despliegue de una crisis económica estructural que se vive aún en nuestros días, en el marco de la crisis capitalista mundial." (6).

Dentro del modelo desarrollista se promueve la idea de que la educación debe servir al desarrollo y como el desarrollo (se pensaba) se logra por medio de la industrialización y ésta depende del desarrollo tecnológico, entonces la educación debe

5) Latapi, Pablo, "Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976", Ed. Nueva Imagen, México, 1980, p. 49

6) Álvarez, Alejandro, "La crisis global del Capitalismo en México, 1968-1985", Ed. Era, México, 1987, p. 11

promover el conocimiento y la difusión de la técnica.

"La ideología educativa del estado mexicano desde 1940, sin abandonar totalmente los planteamientos del idealismo liberal, es también optimista respecto del papel de la educación en el mejoramiento de la sociedad, pero promete la salvación por medio de la producción de una mano de obra calificada." (7)

A partir de esta concepción de la educación como instrumento proveedor de mano de obra calificada para el desarrollo económico, se promovió en el país, sobre todo, la creación de centros de enseñanza técnica.

" En 1936 se funda el Instituto Politécnico Nacional. Posteriormente nacieron, el primer Instituto Tecnológico Regional y la Escuela Nacional de Agricultura, antecedente de la Universidad Autónoma de Chapingo y, por su parte, los grupos empresariales crearon institutos como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Tecnológico de

7) Pérez Rocha, Manuel, "Educación y Desarrollo. La Ideología del Estado Mexicano", Ed. Línea, México, 1983, p. 126

México. Durante el gobierno de Adolfo López Mateos se instituyó la Secundaria Técnica. En 1964 se creó el Centro Nacional de Enseñanza Técnica a nivel profesional." (8)

Esta preocupación por la difusión de la enseñanza técnica no se tuvo para el desarrollo de los otros niveles de enseñanza, sobre todo a nivel básico. Los problemas económicos determinaron la imposibilidad de que los jóvenes provenientes de los más amplios y empobrecidos grupos sociales no alcanzaran ni siquiera los niveles elementales de educación. A pesar de los ambiciosos planes nacionales e internacionales de expansión educativa, las grandes masas de población quedaron marginadas, sobre todo por las grandes desigualdades en la distribución del ingreso y por una política que sólo atendía a los intereses del capital nacional e internacional.

Por otro lado, la situación educativa en el campo era patética, como lo afirmaba en 1959 el entonces Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, en un discurso dirigido al XI Congreso Nacional Ordinario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): "Una situación como la que estos datos revelan, de un 97.8% de deserción escolar en el medio rural, con 81% de escuelas rurales incompletas, no puede continuar sin grave riesgo para la república y sin desdoro de los postulados más generosos de nuestro pueblo". (9)

8) Pescador Osuna, José Ángel, "Educación y Desarrollo Económico y Social, Revista Educación, op. cit. p. 311

9) Pérez Rocha, Manuel, op. cit. p. 145

Ante un panorama tan crítico, sobre todo en el medio rural, a partir de 1965 inicia la inquietud, entre las autoridades educativas, de aprovechar los avances tecnológicos en los medios de comunicación, para hacer llegar la educación básica a las regiones más lejanas y marginadas del país. Siendo la televisión el medio más apropiado por sus características de imagen y sonido, y la posibilidad de transmisión simultánea, se empiezan en ese mismo año, a transmitir programas que apoyaban el proceso de alfabetización y educación elemental para adultos y, poco después, la Telesecundaria, motivo de este capítulo.

1.2 ORIGEN Y NECESIDAD DE LA TELESECUNDARIA.

La Telesecundaria en México surge como un medio alternativo para llevar educación secundaria a las regiones más apartadas geográficamente del país. Aunque su propósito es fundamentalmente hacia las zonas rurales, la Telesecundaria también se extiende en las zonas urbanas, principalmente en las colonias populares marginadas. Por sus características, resulta el medio más eficaz, económicamente, para llevar la secundaria a zonas de bajo desarrollo, puesto que para el Estado no implica la instalación de toda una infraestructura material y docente, como es el caso de una Secundaria General o Técnica.

Hacia 1965, el atraso en el terreno educativo era muy grave: de cada mil niños que se inscribían en la primaria, sólo 243 la terminaban, y de éstos, sólo 59 ingresaban a la secundaria. (10)

Se iniciaron entonces los intentos de establecer la Telesecundaria en México, en el Centro de Experimentación Educativa Audiovisual. Se contaba ya con alguna experiencia en el uso de este medio (la televisión) en los programas de alfabetización y se conoció y analizó de cerca la experiencia de enseñanza media por televisión desarrollada en países como Italia y Brasil, con buenos resultados.

Después de analizar los resultados de estas experiencias y de hacer las adecuaciones necesarias para las condiciones del país, el 5 de septiembre de 1966, la Dirección General de

10) Encinas Mendoza Rosario, "Televisión y Enseñanza Media en México. El Sistema Nacional de Telesecundarias", CNTE, 1980, p.465

Educación Audiovisual (DGEA) inicia las transmisiones, en circuito cerrado, del proyecto "Enseñanza Secundaria por Televisión", para lo cual se integraron cuatro teleaulas experimentales, con un total de 83 alumnos.

Para esta fase experimental, los cuatro grupos se integraron de la siguiente manera:

- 1er. grupo: 1 profesor de primaria como coordinador para alumnos de 11 a 12 años de edad.
- 2do. grupo: 1 profesor de secundaria como coordinador para alumnos de 11 a 12 años de edad.
- 3er. grupo: 1 profesor de secundaria como coordinador para alumnos de 15 a 18 años de edad.
- 4to. grupo: sin profesor coordinador y con alumnos mayores de 18 años.

Para la supervisión y evaluación de los resultados del proyecto, se creó un Consejo Técnico de la Telesecundaria, integrado por especialistas de la Dirección General de Segunda Enseñanza, el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Dirección General de Educación Física y el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Una vez finalizado este curso experimental, la evaluación de los resultados permitió observar que en el primer grupo fué donde se obtuvieron los mejores resultados, con el 76% de aprobación. en los grupos segundo y tercero se obtuvieron buenos resultados únicamente en la materia de la cual era especialista el profesor y en el cuarto grupo los resultados

fueron pésimos y hubo un nivel de deserción bastante alto. (11)

Era obvio también que el maestro de primaria estaba mejor capacitado para trabajar con todas las materias y estaba en mejores condiciones para relacionarse afectivamente con sus alumnos.

A la conclusión de los trabajos evaluatorios y experimentales se hicieron los ajustes necesarios y, en el mes de septiembre de 1967, la Secretaría de Educación Pública convocó a maestros de primaria, con una experiencia mínima de tres años de trabajo en grupos de 5to y 6to grado y edad máxima de 35 años, a capacitarlos como "monitores" de teleaulas.

El curso de capacitación a los futuros maestros, pioneros de la Telesecundaria, se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de ese mismo año, en el Auditorio Nacional y participaron alrededor de 700 maestros aspirantes. Debido a su alto número y a deficiencias técnicas y organizativas, el curso no logró los objetivos propuestos y los maestros no tuvieron la preparación adecuada. A los maestros que finalmente fueron aceptados (alrededor de 300), se les comisionaron sus plazas de educación primaria y se le asignó a cada uno una compensación de \$ 600.00 mensuales. Oficialmente se les denominó Maestros Coordinadores de Telesecundaria.

Al tiempo que se desarrolló el curso para maestros, la SEP, por

11) Alemán Nava, Teodoro, "Antecedentes históricos de la Telesecundaria" en Gaceta, Órgano Informativo del Departamento de Telesecundarias en el D.F., Diciembre de 1993, p. 4

conducto de las Direcciones Generales, de Educación Audiovisual, de Enseñanza Tecnológica, Industrial y Comercial y de Segunda Enseñanza, convoca a las comunidades para que aprovechen esta modalidad, en los siguientes términos:

"A todas las localidades del país que reciban las transmisiones de televisión de canal 5 de la Ciudad de México, o de sus repetidoras, para que, si carecen de la escuela secundaria o la que poseen es insuficiente, soliciten ser tomadas en cuenta para participar en el servicio de Enseñanza Secundaria por Televisión, cuyo primer año está a punto de iniciarse." (12)

Así, el 2 de enero de 1968, el Secretario de Educación Pública, Lic. Agustín Yáñez, firma el Acuerdo de Fundación de Circuito Abierto y a Nivel Nacional, del Servicio de Enseñanza Secundaria por Televisión y, a partir del 21 de enero del mismo año, inició la Telesecundaria su servicio. La Telesecundaria en México inició sus actividades con 6,569 alumnos distribuidos en 304 teleaulas atendidas por otros tantos maestros, en siete estados de la república y el Distrito Federal. (Ver apéndice p 214)

En el acuerdo mencionado, se expresaban los objetivos de la Telesecundaria al inicio de su servicio:

- a.- Complementar el servicio educativo de educación media ofrecida por la SEP.
- b.- Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria.

12) Ibidem, p. 6

- c.- Abrir nuevas perspectivas de trabajo a maestros.
- d.- Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente.
- e.- Hacer llegar los beneficios de la educación media básica a todos los mexicanos que por diversas razones no recibieron más que la primaria.
- f.- Proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimen conveniente utilizar las emisiones televisivas como auxiliares de la enseñanza.
- g.- Brindar la oportunidad a los trabajadores y amas de casa para que, desde sus hogares, como alumnos libres, sigan los cursos y tengan derecho a solicitar exámenes a título de suficiencia al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la SEP y poder obtener boletas y certificados respectivos.
- h.- Otorgar los créditos correspondientes a la Educación Secundaria, debidamente legalizados por el Departamento respectivo." (13)

Hay que hacer notar la destacada labor realizada por el "Bachiller", Lic. Alvaro Galvez y Fuentes, como promotor, desde un principio, de la Telesecundaria. Una vez puesta en servicio, él era Director de la Dirección General de la Educación Audiovisual (DGEA). Sin duda que su gran visión permitió hacer realidad esa modalidad educativa.

Por lo que respecta a la categoría de "alumnos libres", se

13) Ibidem, p. 6

refería a quienes aprovechaban las transmisiones de Telesecundaria sin encontrarse inscritos en el sistema escolarizado, desde su casa o su centro de trabajo. Estos alumnos libres, en un principio fueron alrededor de 5,000. Sin embargo, debido al escaso control y a las aperturas de otras opciones de enseñanza abierta, esta categoría se eliminó en 1970, cuando existían alrededor de 30,000 alumnos libres registrados.

Por otro lado, las comunidades que habían solicitado el servicio de la Telesecundaria (304), estaban obligadas a aportar el inmueble, o sea la teleaula, y el mobiliario. Trastiendas de comercios, sacristías de templos e incluso habitaciones de casas particulares, funcionaron como teleaulas. Las comunidades se organizaron en "patronatos pro-telesecundarias", cuya tarea consistía en responsabilizarse del mantenimiento del local y proveer los recursos mínimos necesarios para su funcionamiento.

Respecto al plan de estudios de la telesecundaria, desde su inicio fué el mismo programa oficial aprobado por la SEP. Los estudios realizados en las escuelas telesecundarias - se establecía en el acuerdo de fundación - tendrían plena validez en toda la república y la certificación de los mismos quedaba a cargo de la Dirección General de la Segunda Enseñanza, por medio de la Secundaria General más cercana a la teleaula.

La DGEA era el organismo responsable de la prestación del servicio de la Telesecundaria, sobre todo en un inicio, de la producción y distribución de las clases televisadas y de los aspectos relacionados con los maestros coordinadores. Posteriormente, a través del Acuerdo 11000 del nuevo Secretario

de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, se establecía que la DGEA también debía expedir los documentos que certificaban los estudios correspondientes.

A pesar de todas las limitaciones propias de un sistema que inicia y de los problemas derivados de la desorganización oficial, la Telesecundaria poco a poco fue consolidándose como una verdadera alternativa educativa y de desarrollo para las comunidades alejadas y marginadas del país. Las dificultades, sin embargo, no terminaron en su proceso de formación, sino que han venido acompañando todo el desarrollo del sistema. El escaso apoyo oficial hacia las necesidades del sistema, la desorganización e improvisación de las autoridades responsables y las exigencias de los maestros coordinadores, han revestido el desarrollo de la Telesecundaria en México de constantes conflictos que incluso en alguna época parecieron propiciar su desaparición. De estas características de su proceso de evolución nos ocuparemos en los siguientes apartados.

1.3. IMPORTANCIA DE LA COMISION NACIONAL DE MAESTROS COORDINADORES DE TELESECUNDARIAS.

Por sus características propias, la Telesecundaria ofrece al alumno el contacto con dos figuras docentes: el "telemaestro", o sea, el docente que aparece en las pantallas explicando la clase de su materia, el cual es diferente en cada una, y el maestro "coordinador", que es quien está al frente del grupo coordinando las actividades de aprendizaje y que es el mismo para todas las materias.

Como ya mencionamos, en un inicio se contó con la participación de poco más de 300 maestros coordinadores para la atención de las primeras teleaulas. Estos profesores eran maestros con experiencia sobre todo en grupos de 5to y 6to grados, y se habían integrado al sistema atraídos por las promesas de obtener una compensación económica, cambiar sus lugares de adscripción a lugares más cercanos y grandes y al compromiso oficial de permitirles su ingreso incondicional a la Escuela Normal Superior al cumplir tres años de servicio en el sistema.

Estos profesores fueron en realidad los verdaderos fundadores de la Telesecundaria, ya que tuvieron que enfrentar y superar las dificultades reales que la precaria situación socioeconómica de las comunidades planteaba. Su labor docente se enfrentó a problemas como la falta de locales apropiados, de mobiliario inadecuado y de falta de alumnos; la dificultad de tener que coordinar al mismo tiempo hasta 12 asignaturas; la falta de experiencia en un sistema totalmente nuevo y vencer la desconfianza de algunos miembros de las comunidades, que se

resistian al sistema por que pensaban que los niños se iban a "quedar ciegos", por ver tanto tiempo la televisión. Ellos organizaron a las comunidades, motivaron a los alumnos, consiguieron locales, en fin, crearon la otra estructura de la Telesecundaria, la que se encuentra fuera del televisor, en las comunidades.

Se entregaron a su labor a pesar de no tener ya la seguridad de su plaza, ya que ahora eran maestros "comisionados", a pesar de no tener apoyo sindical, ya que el SNTE no los consideraba en ninguna categoría (ya no eran maestros de primaria, pero tampoco se les consideraba de secundaria) y de que las autoridades desde un principio les prohibieron reunirse, a grado tal, que después del primer año de labores, la DGEA despidió a alrededor de 50 maestros por protestar ante tales condiciones de trabajo.

Si bien la SEP y la DGEA se habían preocupado por elevar la calidad del servicio en la producción y transmisión de las clases televisadas, a las escuelas y a los profesores los tenían realmente abandonados a su suerte. Hasta el año de 1972, la compensación económica aún era de 600 pesos mensuales; no contaban con plaza base; aún permanecían como "comisionados" y tampoco se había concretado la promesa de ingreso a la Normal Superior. Por su parte, los patronatos pro-Telesecundarias seguían haciéndose cargo del sostenimiento y mantenimiento de los planteles. La SEP ni siquiera proveía a éstos de los aparatos televisores.

Tal parecía que sólo se estaba buscando un efecto propagandístico para argumentar que se estaban atendiendo las necesidades educativas del país, porque en realidad no había el menor apoyo. Ni siquiera se podría pensar en que hubiera una

preocupación por la calidad del servicio y la preparación de mano de obra. En realidad se actuaba, en 1972, más por intereses políticos que educativos, ya que el estado mexicano, después de los conflictos de 1968 y de la represión estudiantil de 1971, enfrentaba una severa "crisis de credibilidad". Necesitaba tener argumentos que lo legitimaran. Según Pérez Rocha, se había entrado a una etapa en la que la concepción desarrollista de la educación había sido abandonada y se había puesto en práctica una concepción "economicista" que es definida así:

"El economicismo en general, no responde a una necesidad concreta del proceso de desarrollo económico, sino más bien a los intereses políticos de la clase dominante y en particular a los del propio estado. El economicismo educativo es un proyecto ideológico, en el sentido preciso de que se apoya en una interpretación de la realidad deformada en términos de los intereses del estado y cuya principal función no es tanto la de alimentar con mano de obra el aparato productivo, sino la de contribuir a la formación del "consenso" necesario para la reproducción del sistema vigente". (14)

En tales condiciones, a los profesores de Telesecundaria no les quedó más que buscar su propia organización y en el año de 1973 se llevó a cabo la 1a. Asamblea Nacional de Maestros Coordinadores, en la ciudad de Jalapa, Veracruz, con la asistencia de más del 90% de los coordinadores del país. Resultado de esta asamblea, fue el surgimiento de la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores (CNMC), como una organización

14) Pérez Rocha, Manuel, op. cit. p. 141

propia, independiente del SNTE y representativa de sus intereses y demandas. Los propios maestros de la CNMC explican lo debatido en esta asamblea:

"El debate central de esta 1a. Asamblea Nacional se dió en el sentido de formar un sindicato independiente, o seguir perteneciendo al SNTE, y la alternativa que triunfó fue la de no salirse del SNTE, pero conservando una organización propia: la CNMC. O sea, que tácticamente se empezó a funcionar con una organización independiente y fuera del SNTE." (15)

Esta organización de los maestros les permitió mejorar sus condiciones generales de trabajo y las de las escuelas. Su principal método de gestión fue la movilización constante, no sólo de los maestros, sino de padres de familia y alumnos. En general, la CNMC realizó siete asambleas nacionales y durante siete años aglutinó y representó los intereses de la gran mayoría de los maestros del sistema. La comisión funcionaba con procedimientos democráticos y abiertos, donde la participación colectiva era fundamental. La dirección de la CNMC se renovaba cada año, en cada asamblea. A las autoridades de la DGEA no le quedó más que reconocer la representatividad de la comisión y efectuar con ella las negociaciones de sus demandas, al margen del SNTE.

Respecto a los logros de la CNMC a lo largo de su corta,

15) Aguilar Olvera, Germán y otros. "La lucha de Telesecundaria. Historia de la C.N.M.C." México, 1987, versión fotocopiada, p. 4

pero intensa existencia, dicen los propios protagonistas:

"La C.N.M.C avanzó y alcanzó lo que muy pocas, quizá ninguna organizaciones magisteriales han logrado, ejemplos:

a) Constituirse en una organización con sus estatutos, principios y métodos de lucha propia, al margen de SNTE.

b) Reconocimiento de las autoridades a los representantes para el plantamiento de los problemas.

c) Realizar asambleas masivas, aún en contra de las autoridades y los "charros" (dirigentes del SNTE).

d) Conquistar y repartir plazas base, escalafonarias y puestos administrativos en base a derecho y en elección popular.

e) Crear estructuras de lucha sindical emanadas de la base, como: asambleas nacionales, estatales y su dirección política: la CNMC.

f) Conjugar intereses de maestros, padres de familia y alumnos que hizo posible la movilización unitaria de los tres sectores.

g) Haber creado una licenciatura propia para la formación del maestro de Telesecundaria. (ver página 29)

h) Nivelación salarial con enseñanza media y reconocimiento profesional del maestro coordinador." (16)

El surgimiento de divisiones internas, la intromisión del SNTE, la represión de las autoridades, la creación de Telesecundarias estatales limitando el crecimiento de las federales, entre otros factores, hicieron que después de la 7a.

16) Ibidem, p. 15

Asamblea Nacional, la CNMC dejara de funcionar. Es innegable que la CNMC es parte imprescindible de la evolución del Sistema de Telesecundarias, a pesar de que en la historia oficial del sistema, las autoridades omiten su existencia. (Por ejemplo, en el capítulo " Antecedentes de la Telesecundaria" del texto "Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso", elaborado por la Unidad de Telesecundarias; en la reseña histórica "Españita, cuna de la Telesecundaria", en "Albricias" órgano informativo de Telesecundarias, Vol. I, No. 1, de septiembre de 1994; y en el artículo de Teodoro Alemán " Antecedentes históricos de la Telesecundaria", publicado en GACETA, órgano informativo del departamento de Telesecundarias del D.F., de diciembre de 1993, no se hace referencia alguna al movimiento de la CNMC)

La trascendencia histórica de la CNMC y sus métodos de lucha influyen aún en muchos sectores y escuelas Telesecundarias. La Telesecundaria 211 es claro ejemplo de una escuela que recobra esta experiencia de lucha y participación colectiva en su afán de existencia independiente.

1.4. EVOLUCION HISTORICA DEL SISTEMA DE TELESECUNDARIAS.

En el año de 1972, la DGEA encargó a la Universidad de Stanford, California, un estudio sobre el Sistema Nacional de Telesecundarias. Se pensó que, a cuatro años de su inicio, era necesaria una evaluación de sus resultados y sobre todo, de su relación costo-efectividad, con el objeto de sugerir estrategias de mejoramiento.

Las conclusiones del Instituto de Investigaciones sobre la Comunicación de la citada universidad californiana, fueron las siguientes:

- El servicio que presta la Telesecundaria resulta más económico tanto para el estado como para los usuarios, en relación con la Secundaria General.

- El costo anual por estudiante, para el estado, en una Secundaria General, es de 200 dólares. En una Telesecundaria es de 151 dólares, lo que representa un 25% de ahorro.

- En cuanto al aprovechamiento académico, se concluyó que este se encontraba al mismo nivel que el de las Secundarias Generales.

- Se encontró que un 44% de los egresados de las Telesecundarias prosiguió sus estudios en alguna modalidad superior.

- Por último, se hacía referencia a que los maestros coordinadores utilizaban métodos tradicionales, como el de dominar la clase con la cátedra, reduciendo sensiblemente la oportunidad de participación del estudiante. (17)

17) Encinas Mendoza, Rosario, op. cit. p. 70

Como parte de las sugerencias, se propusieron la implementación de cursos de mejoramiento profesional de los maestros, el proporcionar los servicios de reparación de los televisores y supervisar la recepción de la señal. Se sugirió, en general, proporcionar apoyo para la Telesecundaria y extender su cobertura para cubrir la demanda cada vez mayor.

En 1974 y a raíz de la "Reforma Educativa" impulsada por el régimen de Echeverría, la Telesecundaria fue la primera modalidad educativa que modificó su estructura de asignaturas por la de áreas de conocimiento.

En 1975, como producto de la presión de la CNMC, el Secretario de Educación Pública firmó el Acuerdo 11765 del 2 de septiembre, a través del cual se terminaba con la condición de "comisionados" de los maestros coordinadores y se les otorgaba una plaza base de 30 hrs. Además se crea la "Licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundarias, a fin de promover su superación académica y profesional específica. También se establece una reestructuración administrativa del sistema y se crean las plazas de Director de Escuela, Inspectores de Zona Coordinadores de Sector. Respecto de la figura de Director de Escuela, la primera definición es la siguiente:

" El Director de Telesecundaria es la persona responsable del funcionamiento de la escuela Telesecundaria, entendiéndose por escuela Telesecundaria la agrupación de varias Teleaulas en el mismo plantel." (18)

18) DGEA, "Funciones y obligaciones de los Coordinadores de Sector, Inspectores de Zona y Coordinadores de Telesecundarias", Depto. de Supervisión General, Versión mimeografiada, 1975, p. 11

Es importante mencionar que la asignación de estas plazas quedaba a cargo de la CNMC, lo cual hizo en base a derechos y en elección popular. Además, como parte de este acuerdo, se logró que la SEP proporcionara televisores para todas las teleaulas del país.

En 1977 se crean 80 Telesecundarias estatales, es decir, no dependientes de la DGEA, sino de los gobiernos de los estados, con el claro objetivo de restar fuerza a la CNMC.

Un periodo especialmente crítico se vivió en 1977, que incluso estuvo a punto de propiciar la desaparición del sistema. Ya en esta época era tal la fuerza de la CNMC, que a sus movilizaciones asistían más del 90% de los profesores, los telemaestros, padres de familia y alumnos. Al tiempo que el sistema crecía en todo el país, su fuerza aumentaba y de hecho, esta comisión determinaba importantes aspectos administrativos como nombramientos de personal docente, directivos, inspectores y jefes de sector. Sus pretensiones económicas y políticas, aunque justas, sobrepasaban las posibilidades mismas de la DGEA. Producto de estos conflictos fue la renuncia en ese año del Director de la DGEA.

La existencia de una agrupación gremial autónoma del gobierno y dentro de un sector históricamente corporativo como lo es el magisterio, resultaba inadmisibles para el Estado, " en virtud de la génesis histórica del estado mexicano y de los organismos sociales que agrupan a los trabajadores del país, en la práctica todos los segmentos de la sociedad civil son prolongaciones del aparato estatal. Sindicatos obreros, federaciones de campesinos, empleados públicos, etc., casi todas

las instituciones creadas por la sociedad para organizar la participación política y defender los intereses inmediatos de sus deferentes sectores, han sido incorporados a la omniabarcante maquinaria estatal." (19)

En su afán por controlar a la CNMC y recuperar la estructura material y administrativa de la Telesecundaria, el nuevo titular de la SEP, Lic. Porfirio Muñoz Ledo, inició una reestructuración general del sistema. Para empezar, disolvió a la DGEA y la convirtió en la Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales (DGMDyC), reduciendo sus facultades a la elaboración de guías de estudio y elaborar los guiones de las lecciones televisadas, pero despidiendo a los telemaestros y sustituyéndolos por productores profesionales y actores que presentaban las emisiones.

Administrativamente, a la Telesecundaria se le envió a una categoría muy inferior a la que ya tenía y que, de hecho, "si la situación no mejoraba", era preludio de la desaparición del sistema. Ahora dependía de la Dirección General de Educación de Adultos y Grupos Marginados (DGEAyGM). Esta medida implicaba que todas las asignaciones de plazas de inspectores, jefes de sector y direcciones de escuela realizadas por la CNMC quedaban sin efecto.

Además, se crearon 300 nuevas plazas de maestros de Telesecundaria, pero otorgándose las a personal incondicional del

19) Pereyra, Carlos, "Estado y Sociedad" en México Hoy, Ed. Siglo XXI, México, 1979, p. 253

SNTE. También se cerró la Licenciatura de Profesor de Telesecundaria.

Esta brutal embestida oficial se combinó con el surgimiento de divisiones internas en la CNMC y en 1979 ésta vió su fin. Dado que estas medidas tenían en realidad un sentido netamente político, cuando la situación de dispersión y readscripción pasó, se inició, en 1980 un nuevo proceso de reestructuración técnica y administrativa del sistema de Telesecundaria.

En este año (1980), se crea la Unidad de Telesecundarias (UT) como entidad normativa del sistema, cuyo objetivo es:

"Establecer las normas para la operación de la Telesecundaria en los planteles federales a nivel nacional, apoyar a los gobiernos de los estados en la expansión de este servicio y mejorar la calidad de este tipo de educación." (20)

Esta unidad además, tiene la responsabilidad de elaborar las guías de estudio para los alumnos y diversos textos que complementan su mejoramiento. Por otro lado, en coordinación con la Unidad de Televisión Educativa (UTE), la UT participa en la producción de las clases televisadas.

En cuanto al aspecto administrativo, se crearon en todos los estados donde funciona la Telesecundaria, jefaturas de departamento, dependientes de las delegaciones de la SEP y su función es básicamente operativa, controlando todos los aspectos relacionados con los profesores (la UT determinó que el maestro de Telesecundaria se le denominara "Profesor de Telesecundaria" y

20) SEP-UT, "Manual de Operación de la Escuela Telesecundaria". México, 1986 . p. 14

ya no "Maestro Coordinador"), así como las asignaciones de plazas escalafonarias. Se encargan también de promover la construcción y el equipamiento de las escuelas. La certificación de los estudios quedó a cargo de las Direcciones Generales de Registro y Certificación en los estados.

En la cuestión político-sindical, el SNTE logró introducirse plenamente al sistema con el ingreso de cientos de nuevos maestros. Desde entonces existen delegaciones sindicales en cada zona escolar, las cuales, lejos de luchar por mejorar el nivel de vida de sus agremiados, sirven para controlar al magisterio, en común acuerdo con las autoridades educativas (como lo podemos observar en la aceptación incondicional que estos "representantes" hacen de toda disposición de las autoridades educativas, sin tomar en cuenta el punto de vista de la base magisterial. Por ejemplo, el Esquema de Educación Básica y últimamente la Carrera Magisterial).

Ya sin la problemática político-laboral de los maestros y con la reestructuración del sistema de Telesecundarias, este ha experimentado algunos avances que, sin embargo, no cubren las necesidades educativas de las comunidades ni profesionales de los maestros. Entre éstas podemos mencionar:

- El establecimiento de cursos de verano para la regularización de alumnos.
- La implementación de cursos sabatinos de actualización para maestros.
- Se redujo el tiempo de transmisión de las clases televisadas, de 20 a 17 minutos, para generar espacios dedicados a barras informativas o pláticas de orientación.

vocacional.

- En 1982 se inició la transmisión vía satélite de los programas televisados, lo cual permite la recepción de la señal a nivel nacional (desde entonces por el canal 9).
- Se integró a los programas de construcción del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) un modelo de plantel de escuela Telesecundaria, lo que ha permitido que este comité intensifique la construcción de escuelas.

1.5. SITUACION ACTUAL Y RESPECTIVAS.

Actualmente podemos decir que la Telesecundaria se ha consolidado como una modalidad de la Educación Secundaria, al nivel de las secundarias generales, técnicas y de trabajadores. La Telesecundaria en México actualmente proporciona educación secundaria a 563,132 estudiantes, que representan aproximadamente el 12% de la demanda en este servicio. Cuenta con 9,492 escuelas distribuidas en 30 estados y el Distrito Federal. Laboran en este sistema un total de 28,193 maestros (ver apéndice p. 215-217)

En cuanto a la calidad del servicio y al porcentaje de aprobación, según información de la Dirección General de Programación de la SEP, la Telesecundaria ofrece mejores condiciones para el aprovechamiento académico (ver p. 128). Según esta información, durante el ciclo escolar 1985-86, la Telesecundaria tuvo un porcentaje de aprobación del 92%, por encima del 70% de las secundarias generales, el 69% de las técnicas y el 63% de las secundarias para trabajadores.

Por lo que toca a los planteles escolares, al CAPFCE ha ampliado su cobertura para este servicio y actualmente se encarga de construir las escuelas de nueva creación y de mejorar las condiciones de las ya existentes, aunque esto no sucede automáticamente, ya que las comunidades aún tienen que presionar a las autoridades para que esto se cumpla. Las asociaciones de padres de familia aún se hacen cargo del mantenimiento de los planteles.

En cuanto a la situación laboral y económica de los maestros de Telesecundaria, al estar ya plenamente integrados al SNTE, su nivel salarial es insuficiente (como el de todos los

maestros del país) para cubrir sus necesidades básicas, a pesar de que las autoridades educativas digan lo contrario. Además, continuamente sus derechos se ven ultrajados por la acción negativa de los dirigentes sindicales, más preocupados por sus intereses que por la defensa de los intereses del gremio.

La transmisión de la señal via satélite ha permitido sin duda la expansión del servicio a casi todos los estados de la república. En los últimos años se han integrado al Sistema Nacional de Telesecundarias los estados de Campeche y las dos Baja Californias (Norte y Sur), quedando sólo el estado de Coahuila por hacerlo.

Se han implementado los programas de capacitación y actualización de los maestros. Existe un curso propedéutico para maestros de nuevo ingreso y un curso anual de actualización sobre métodos y técnicas educativas. Este último curso sin embargo, es poco atractivo para los maestros, ya que no existe ningún estímulo económico y el porcentaje escalafonario es infimo.

En cuanto a la calidad en la producción de los programas televisados, ésta deja mucho que desear ya que debido al escaso tiempo de las clases (17 minutos), contienen un exceso de información, además de que se han introducido dibujos animados y elementos teatrales (titeres) que absorben el escaso tiempo y desvían la atención del alumno. A decir de los maestros, sería mejor regresar al modelo original y permitir que sean verdaderos maestros los que impartan las clases televisadas. Esto es, que sean clases televisadas y no programas educativos, ya que están dirigidos a grupos escolares en situación de aprendizaje.

Por lo que toca a la distribución y recepción de la señal

televisiva, recientemente, el 31 de mayo de 1994, se firmó un convenio entre la SEP y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, para establecer una red vía satélite a fin de "mejorar los servicios de Telesecundaria y ampliar su cobertura a efecto de cubrir la demanda de la educación secundaria" (21). Este convenio incluye la adquisición e instalación de 10,000 antenas parabólicas con operación digital de señal, lo cual hará posible que "todas las escuelas Telesecundarias la reciban a través de un satélite, sin importar la lejanía o el difícil acceso, trascendiendo así la accidentada geografía de nuestro país. A partir de octubre del presente año a más tardar, se iniciará la instalación de dichos equipos, lo cual se estima concluir en enero de 1995". (22)

Según versión del Lic. Santiago Sillas, Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación de la Unidad de Telesecundarias, en entrevista realizada con él en octubre de 1994, se está creando la infraestructura necesaria para triplicar en los próximos años el número de Telesecundarias en todo el país. Se trata, dijo de "modernizar la Telesecundaria aprovechando la tecnología disponible y colocarla en posibilidades de abatir el rezago educativo en este nivel. El objetivo es llegar al año 2000 con un sistema de Telesecundarias compuesto por 30 mil escuelas en todo el territorio nacional.

21) "El Maestro", Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No 55, junio de 1994, p. 1

22) "Albricias", Órgano Informativo de Telesecundaria, Vol I, No 1, septiembre de 1994, p. 15

Este panorama general del origen y la evolución de la Telesecundaria en México, nos permite ver que, a pesar de la falta del apoyo oportuno y decidido de las autoridades y a pesar de los conflictos internos, el sistema ha registrado un permanente proceso de expansión. Durante mucho tiempo y sobre todo en sus primeros doce años de existencia, la Telesecundaria careció del apoyo oficial necesario y más bien se le consideró como un sistema de segunda categoría. Aunque esta consideración no ha desaparecido del todo, ahora existen indicios que permiten augurar un gran futuro para la Telesecundaria en México, aunque sin duda que también será necesario hacer los esfuerzos requeridos para proporcionar a los maestros y en general, a todos los que hacen posible la Telesecundaria, los niveles de vida apropiados y dignos de su profesión.

1.6. LA TECNOLOGIA EDUCATIVA DE LA TELSECUNDARIA.

Oficialmente, la Telesecundaria "es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que busca desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia, como supremo ideal educativo plasmado en nuestra constitución." (23).

Algunos de sus objetivos más importantes son:

"Llegar a construir "la sociedad que educa" de tal modo que los componentes de la sociedad formen parte de un todo educativo: el hogar y la calle, la escuela y la televisión, el libro y los centros de esparcimiento y, en fin, todas las situaciones, los lugares y recursos junto a los hombres y mujeres de cualquier ocupación y condición social.

- Lograr que el hombre "aprenda a ser" y "aprenda a aprender", porque de este modo desarrolla la capacidad para recoger de las influencias sociales, lo que ha de incorporar a sus formas de conducta, educándose a sí mismo.

- Lograr que el hombre este preparado para ser actor y promotor de los cambios que se realizan en la comunidad, dentro del proceso del desarrollo socio-cultural.

- Formar al mexicano para la democracia social, concebida como una identidad y solidaridad de voluntades que se encauzan

23) SEP. "Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso".

Unidad de Telesecundarias, 1986, p. 5

hacia la realización plena y fecunda de la persona y a la solución de los problemas nacionales dentro del marco de la libertad.

- Formar la conciencia de que la autoridad se debe ejercer como un servicio a la colectividad y como una búsqueda de la justicia social y como un esfuerzo para incorporar, ayudar y servir a los grupos más necesitados.

- Preservar la creatividad, la originalidad y el ingenio de cada persona, favorecer la aplicación de sus aptitudes y de sus expresiones propias, sin fomentar su egoísmo.

- Impulsar al estudiante y a la comunidad para descubrir cómo organizar sus esfuerzos y su capacidad creativa en la transformación de la naturaleza y de la propia cultura.

- Desarrollar en los niños y en los jóvenes, una actitud crítica que les permita un conocimiento más completo y funcional de la realidad social para valorar objetivamente los hechos, sus causas y sus consecuencias." (24)

Entendiendo a la tecnología educativa como el proceso a través del cual " se planean, desarrollan y evalúan las acciones de un sistema educativo en su totalidad" (25), la Telesecundaria ha sido planteada como una modalidad educativa escolarizada que proporciona educación secundaria en las áreas rurales que, por circunstancias diversas no permiten el establecimiento de secundarias directas y que colabora en la atención de la demanda

24) Ibidem, p. 5

25) Ibidem, p. 8

en las zonas urbanas y semi-urbanas. Su característica primordial es que utiliza la televisión y material impreso específico como recursos didácticos básicos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, los elementos fundamentales que hacen posible la Telesecundaria, son: la clase televisada, la guía de estudio, el profesor y el alumno. La clase televisada, por definición, es la característica propia de esta modalidad. Los programas de televisión educativa permiten el empleo de varios recursos, materiales y técnicas de enseñanza audiovisual que normalmente no están al alcance de los maestros en el aula. Su empleo permite sostener una mejor motivación tanto a los alumnos, como a los maestros por la elevada cantidad y calidad de experiencias pedagógicas que proporciona. La televisión educativa aprovecha toda la gama de avances tecnológicos que presenta este medio de comunicación. Películas, videos, microfilms, representaciones teatrales, programas de computación, etc., son incorporados para enriquecer el contenido de las lecciones televisadas. A través de la televisión el alumno entra en contacto audiovisual con un mundo que, en los sistemas tradicionales, sólo adquiere en referencias orales (exposiciones del maestro) o escritas y fotográficas (libros de texto).

Las guías de estudio son materiales impresos específicos para Telesecundaria, cuya finalidad es reforzar la información de la clase televisada. Estos textos están diseñados en correspondencia directa con las clases televisadas, de manera que existe plena complementariedad entre ambos recursos. Cada lección presenta una estructura que contempla el nombre de la unidad, nombre de la lección, objetivos, contenido, actividades,

ejercicios de autoevaluación, clave de respuestas, escala estimativa y sugerencias bibliográficas.

El papel que desempeña el profesor de Telesecundaria es fundamental para la concreción de la tecnología educativa. Considerado básicamente como un promotor del desarrollo social a través de la conducción del aprendizaje de sus alumnos, el profesor planea el trabajo académico de acuerdo a las condiciones del medio en el cual se desempeña y las características de sus alumnos.

Además, y tomando en cuenta las carencias que la Telesecundaria en México presenta, en cuanto a recursos humanos, el profesor es a la vez orientador en el proceso de desarrollo personal de sus alumnos; participa también como maestro de educación física, educación artística y educación tecnológica; promueve hábitos de higiene, orienta sexualmente la personalidad, orienta vocacionalmente a sus alumnos, etc. (A la Telesecundaria no se le proporcionan recursos humanos para la atención específica de estos aspectos tan importantes. Las autoridades educativas argumentan que la "normatividad" del sistema sólo contempla la plaza de profesor de Telesecundaria, es decir de maestro de grupo. Actualmente y sobre todo en las escuelas más grandes se han "liberado" a maestros de sus grupos para atender algunas de estas necesidades, pero han sido situaciones excepcionales, producto de la presión de las comunidades escolares y estos maestros son ubicados en calidad de "comisionados".

Por su parte, el alumno, objeto y sujeto de todo el proceso educativo en Telesecundarias y en cualquier modalidad educativa, es el elemento hacia el cual se dirigen todas las acciones

educativas y formativas. Es el sujeto en el cual se pretende propiciar su desarrollo integral.

El estudiante de Telesecundaria está considerado, no como un receptor pasivo de los conocimientos transmitidos a través de la televisión, las guías de estudio y el maestro, sino como un sujeto activo, responsable de su propio proceso formativo. Tomando en cuenta la gran cantidad de actividades que tiene que desarrollar el maestro de Telesecundarias, el alumno no puede depender exclusivamente de la iniciativa del profesor, sino que colabora con él, corresponsabilizándose de la ejecución de las actividades escolares. En este sentido, podemos decir que el alumno de Telesecundaria, en las limitaciones que el sistema presenta, encuentra una amplia gama de actividades que son posibilidades y espacios para su desarrollo.

Así, tomando en cuenta los cuatro elementos anteriores, se integra la metodología específica para Telesecundaria. La planeación y organización del trabajo escolar parte de las características de estos elementos y los recursos disponibles. Para lograr las metas establecidas en los planes y programas de estudio, la Telesecundaria utiliza una metodología que permite el desarrollo lógico del trabajo escolar, considerando el empleo de técnicas participativas, en las cuales el maestro y el alumno interactúan en el proceso de adquisición de conocimientos.

De acuerdo a la programación de la Telesecundaria, cada clase dispone de 51 minutos aproximadamente para llevarse a cabo. De estos, 17 son utilizados por la clase televisada y los minutos restantes se emplean para el reforzamiento de los contenidos,

actividades y autoevaluación, con el apoyo de las guías de estudio. Posteriormente inicia el estudio de la siguiente materia y así sucesivamente. Dentro de la programación diaria, se presentan dos barras culturales, una de 36 minutos y otra de 18. Por lo regular algunas de éstas son utilizadas para el descanso de maestros y alumnos.

Es muy importante que durante la transmisión televisada al alumno observe todo el desarrollo de la misma, que comprende la presentación, objetivos, contenido o desarrollo del tema, conclusiones y sugerencias de actividades. El alumno debe colocarse en un lugar estratégico para que pueda observar con claridad el televisor, no distraerse y tener a la mano su cuaderno y lápiz para, en caso necesario, hacer alguna anotación de algo que considere importante.

Una vez concluida la clase televisada, el profesor refuerza el aprendizaje promoviendo diversas actividades que conduzcan al logro del objetivo de la lección. La guía de estudio es el apoyo para analizar, reflexionar, discutir o comentar los aspectos más relevantes del tema. Según el tema y el área de aprendizaje, se pueden emplear diversas técnicas participativas, trabajo de equipo, exposiciones temáticas, etc., cuyo objetivo, junto con la información proporcionada, es desarrollar las facultades de los alumnos.

Por último, se realizan las actividades de autoevaluación contenidas en las guías de estudio, cuya finalidad es verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. Estas actividades autoevaluatorias, son meras propuestas, ya que el profesor puede optar por otra que considere más apropiada a sus condiciones

específicas. Lo importante es que alumnos y maestros estén al tanto de los progresos de su estudio.

Por razones obvias, esta metodología específica de Telesecundaria no considera las condiciones particulares que se viven en las diferentes escuelas. En efecto, dada la serie de circunstancias que presenta la realidad escolar, es común que se "pierda" alguna clase, lo que ocasiona un atraso del grupo respecto de la programación, o bien que el escaso tiempo disponible (34 ó 35 minutos) para las actividades de reforzamiento, no sea suficiente, por la amplitud, profundidad o dificultad del tema. Por otro lado la diversidad de actividades extra académicas que se desarrollan en la escuela (cívicas, culturales, deportivas, etc.) que complementan el desarrollo formativo de los alumnos, restan parte importante del tiempo dedicado a las actividades académicas. Esto es un verdadero problema que el maestro de Telesecundaria enfrenta cotidianamente, pero que sin embargo, con imaginación y creatividad, va resolviendo a lo largo del curso.

CAPITULO II

LA TELESECUNDARIA 211: BOSQUEJO HISTORICO

El desarrollo histórico particular de la Telesecundaria 211 le ha conferido características propias muy poco frecuentes en las escuelas oficiales del país. Su origen comunitario, la participación de la comunidad en sus procesos de lucha y organización, su autonomía respecto de los procedimientos y normas oficiales, la práctica de experiencias pedagógicas alternativas a las tradicionales y el funcionamiento de una dirección colectiva, le han permitido trascender los tradicionales y obsoletos esquemas de organización y funcionamiento escolar. Su lucha por más de doce años es una lucha por la consolidación de un proyecto escolar alternativo, donde la participación y el compromiso de sus integrantes es el eje fundamental que le han permitido superar la concepción de escuela tradicional, burocrática, autoritaria y aislada de la comunidad. Permite también comprender por qué la elección de un camino, en este ámbito, - y en otros - va siempre acompañado de limitaciones y represiones por parte de quienes pretenden mantener un esquema escolar obsoleto ante la nueva realidad nacional.

2.1. CONTEXTO POLITICO-SINDICAL:

A principios de la década de los años 80's, la Telesecundaria en México experimentaba una etapa de estabilización y normatividad de su estructura administrativa y los problemas politico-sindicales habian disminuido. Con la creación, en 1980 de la Unidad de Telesecundarias (UT), esta modalidad educativa ocupaba ya un lugar equivalente al de Secundarias Generales o Técnicas, en el Sistema Educativo Nacional.

Sin embargo a nivel nacional en el terreno politico-sindical, en 1979 se fundaba la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como una corriente sindical opuesta al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), teniendo entre sus principales objetivos, el terminar con el carácter corporativo del sindicato, democratizar su estructura orgánica y defender plenamente los derechos de los maestros. Esta coordinadora aglutinó en su seno a todas las corrientes y grupos regionales de maestros que hasta entonces solo habian tenido un carácter local. Desde su inicio, la CNTE logró tener un verdadero carácter nacional, ya que incorporó a grupos de casi todos los estados de la república, en mayor o menor grado. La crisis económica y la política de contención salarial, sin duda contribuyeron al surgimiento y consolidación de la CNTE, ante la pasividad mostrada por el SNTE.

Sobre la crisis económica de fines de los años 70's, Alejandro Alvarez menciona lo siguiente:

"Conviene presentar las características y los problemas básicos contenidos en el famoso "boom" petrolero que vivió el país entre 1978 y 1981, el cual, sin duda, fue preparado con la

aplicación rigurosa de un programa de estabilización pactada con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y que, para 1977, implicaba cortes importantes en gasto público, reasignación del gasto sacrificando los renglones sociales, control del monto y del ritmo del endeudamiento, una política de liberación de precios y de control férreo de los salarios y, sobre todo, la explotación acelerada del petróleo. En todo ello se fundían y amalgaban los intereses de la burocracia nacional con el capital transnacional."

(1)

Así, al inicio de los años 80's, el conflicto SNTE-CNTE permeaba todos los ámbitos y los niveles educativos, ya que mientras la representatividad de la CNTE iba en aumento, en 1982 su movimiento había ganado las direcciones sindicales de las secciones 22 de Oaxaca y la 7 y 41 de Chiapas y además su fuerza era importante en estados como Morelos, Hidalgo, México, Guerrero, Veracruz y el Distrito Federal entre otros. Por su lado el SNTE, con la complicidad de las autoridades educativas, trataban de mantener su hegemonía por todos los medios.

Por lo que respecta a los maestros de Telesecundarias, con la desaparición de la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores (CNMC) en 1979, la mayoría de sus miembros en los diferentes estados, se integraron a la lucha de la CNTE.

1) Álvarez, Alejandro, "La crisis global del Capitalismo en México. 1968-1985", Ed. Era, México, 1987, p. 82

En el Valle de México, hacia 1982, la experiencia reciente de la CNHC y el impulso del movimiento de la CNTE permitían que el magisterio democrático contara con la adhesión de la mayoría de los maestros. Ante tal situación, la SEP y el SNTE decidieron crear el Turno Vespertino para Telesecundarias, con el claro objetivo de contrarrestar la fuerza del movimiento democrático. Así, se utilizó la señal del canal 22 de la zona metropolitana de la Ciudad de México para transmitir en repetición las clases matutinas de Telesecundarias y se preparó, a través de un curso propedéutico a más de 150 maestros para atender dicho turno. En realidad, los maestros que se integraron al turno vespertino, en su inmensa mayoría no eran maestros de carrera, sino profesionistas de otras áreas (médicos, ingenieros, contadores, abogados, etc.), que por falta de empleo en su medio profesional, decidieron integrarse a la docencia.

Dado que el proyecto no respondía a una necesidad educativa concreta, sino más bien a los intereses políticos del SNTE, a la Telesecundaria Vespertina no se le dieron los apoyos necesarios y la respuesta social fue casi nula. Los nuevos maestros fueron adscritos a comunidades alejadas donde no existía una demanda real y ellos debían "juntar" alumnos, visitando escuelas y hogares o anunciando el servicio a través de cartulinas que ellos mismos elaboraban. Con el objeto de no generar necesidades de infraestructura (edificios, terrenos, televisores, etc.), las telesecundarias vespertinas fueron ubicadas en los mismos planteles de las matutinas, lo cual generó inconformidad entre los maestros y padres de familia de éstas. En tales condiciones, lo único que lograron estos maestros fue integrar "grupos" de

5 ó 6 alumnos en promedio, contraviniendo la misma norma oficial que establece que los grupos de Telesecundaria deberán tener un mínimo de 25 alumnos para ser autorizados. A pesar de esto, la SEP, a través del Departamento de Telesecundarias en el Valle de México, contrató a los maestros y autorizó sus "grupos".

De esta manera, en una acción concertada por el SNTE y con la complicidad de la SEP se logró introducir en el Valle de México al número de maestros necesarios para contrarrestar la fuerza del movimiento democrático magisterial de la CNTE y contar con los votos necesarios para apoderarse de las delegaciones sindicales. Una vez cumplido este objetivo, la SEP determinó la desaparición del turno vespertino a partir del 10 de Septiembre de 1984 y a través de un escueto comunicado informaba que, tanto maestros como alumnos serían reubicados en las escuelas telesecundarias matutinas. (ver apéndice p. 219)

2.2 EL ORIGEN

La Telesecundaria 211 surgió como una de las Telesecundarias Vespertinas en el año de 1982. Sin embargo sus condiciones y características fueron totalmente distintas.

Fue en la Telesecundaria No. 09 de la Colonia "El Molinito" en el municipio de Naucalpan de Juárez, donde se fundó la Telesecundaria 211. La Telesecundaria 09 era una de las 304 escuelas fundadoras del sistema, por lo cual tenía, para 1982, un arraigo muy importante en esta comunidad. Los maestros de esta escuela habían tenido una participación muy destacada durante el periodo de lucha de la CNMC. Al encontrarse en una zona densamente poblada, durante mucho tiempo fue la Telesecundaria más grande del país, con un total de 15 grupos y una población escolar de más de 500 alumnos. Su participación en las movilizaciones de la CNMC era muy importante por su gran contingente.

La Colonia "El Molinito" se caracteriza por su gran actividad comercial. El comercio es su principal actividad económica por su importante mercado y su excelente ubicación estratégica al ser un punto de gran confluencia vehicular y peatonal. Desde el comercio formal, con importantes negocios y tiendas establecidas, pasando por locatarios, comerciantes en pequeño y vendedores ambulantes. Por la cercanía del Campo Militar No 1, en esta comunidad habitan muchos militares que por lo regular son personas venidas de provincia. También es alto el número de obreros que laboran en las zonas industriales de Naucalpan y Tlanepantla. Por otro lado, en "El Molinito" se viven problemas muy fuertes como el pandillerismo, la drogadicción y la

prostitución, el alcoholismo, la delincuencia, etc. Existen en ese lugar un sin número de cantinas, bares, prostibulos, etc. El desempleo y subempleo alcanzan niveles altos entre la población. En tales condiciones, las oportunidades de desarrollo intelectual y profesional para los jóvenes son escasas. Los niños tienen la necesidad de integrarse desde temprana edad al comercio informal para ayudar a sus familiares a subsistir. En lo educativo, la situación también es grave, ya que sólo existen cuatro escuelas primarias, dos secundarias (una de ellas es la Telesecundaria 09) y no hay instituciones de mayor nivel. Existen eso sí, "Institutos" que ofrecen carreras técnicas, pero cuya calidad es francamente mala, ya que prevalece en ellas el interés económico. No existen espacios deportivos o culturales. Como puede verse, en "El Molinito" persiste un contexto sociocultural y económico que poco favorece la vocación de los niños y jóvenes por la superación académica y el desarrollo intelectual, como sucede en general con las comunidades marginadas de las áreas urbanas.

Ante el anuncio de las autoridades de Telesecundaria de la apertura del turno vespertino, en septiembre de 1982, los maestros de la Telesecundaria 09 se dieron a la tarea de inscribir alumnos con la idea de que dicho turno sirviera para que ellos lo atendieran y de esta manera obtener su "tiempo completo" (42 horas semanales) en el mismo centro de trabajo. Así, lograron inscribir a más de 150 alumnos sin mayor problema, debido al prestigio de la escuela y a la gran demanda del servicio existente en la zona. A pesar de su insistencia y de las movilizaciones que hicieron con alumnos y padres de familia, las

autoridades les negaron la posibilidad de obtener su " tiempo completo" y determinaron que si no permitían la entrada en el turno vespertino de maestros de nuevo ingreso, no se reconocerían los estudios de los cinco grupos integrados.

En tales condiciones, los maestros de la Telesecundaria 09 aceptaron no ser ellos los que atendieran a los grupos, pero tampoco permitieron que llegaran maestros afines al sindicato. Para esto, dentro del grupo de maestros que habían sido capacitados para integrar el turno vespertino, nos encontrábamos algunos que simpatizábamos con el movimiento democrático de la CNTE, aunque sin manifestarlo por razones obvias. Tres de estos maestros fuimos invitados por los profesores de "El Molinito": Lucía Zugarazo (psicóloga), Guillermo Alderete (Normalista) y yo, Carlos Velázquez (Pedagogo), exalumno de esta Telesecundaria y con cuyos maestros mantenía una cercana relación. A fin de completar los maestros para atender los cinco grupos, invité a dos compañeros de la carrera de Pedagogía, Irma Paulina Ramírez y Felipe de Jesús Echeveste Zavala, aunque estos compañeros no habían tomado el curso de capacitación.

De esta manera, a partir del mes de octubre de 1982, la Telesecundaria Vespertina del Molinito, comenzó a funcionar, en el inmueble de la Telesecundaria 09, con cinco grupos, para un total de 175 alumnos, bajo la conducción de cinco maestros. Desde ese mismo momento, esta escuela enfrentó dos problemas: por un lado, el registro de la misma como institución oficial y el reconocimiento de los estudios ahí realizados, y por otro, la contratación de los cinco maestros en este centro de trabajo. Ambos aspectos se solucionaron en ese mismo mes, gracias al apoyo

de los padres de familia y los alumnos. A la escuela se le reconoció oficialmente como "Turno Vespertino de la Telesecundaria 09" y a los maestros se nos contrató a partir del 16 de octubre, aunque el pago en efectivo se dió hasta el siguiente año.

Las condiciones del inicio, como puede suponerse, no fueron las mejores. De inicio, la relación con las autoridades educativas y concretamente en la jefatura del Departamento de Telesecundarias en el Estado de México, a cargo del Profr. Manuel Gracida Camacho, fue una relación caracterizada por la desconfianza mutua y el enfrentamiento. La existencia de una Telesecundaria Vespertina de tal magnitud (con sus 175 alumnos era la más grande y la única que se justificaba por ese motivo) y atendida por cinco maestros no afines al SNTE, no entraba en el esquema preparado por la SEP y el SNTE. En este sentido fue necesario presionar constantemente a las autoridades (mediante oficios, comisiones de maestros y padres de familia, hasta movilizaciones) para que a nuestra escuela se le asignaran los recursos necesarios mínimos para su funcionamiento, tales como: guías de estudio, credenciales, boletas, forma de registro de asistencia, etc.

Por otro lado, las características propias de nuestros alumnos, provenientes de un contexto socioeconómico y cultural difícil, como el antes expuesto, hicieron que nuestro trabajo docente enfrentara serias dificultades, ya que estos jóvenes, en su mayoría de 15, 16 y 17 años, por lo regular ya habían estado en otras secundarias, de donde habían sido expulsados o habían desertado. Por la problemática propia de su edad y del medio, era

difícil lograr que se concentraran en el estudio. Sus conflictos familiares agudizaban su situación ya que muchos de ellos vivían en hogares desintegrados, con padres alcohólicos y/o desempleados. Algunos alumnos presentaban fuertes problemas de alcoholismo o drogadicción. Fueron muchas las ocasiones en las que tuvimos fuertes enfrentamientos con ellos y en los más graves incluso recibimos amenazas, ya que muchos pertenecían a "bandas" o "pandillas". Aunque tuvimos que prescindir de aquellos que definitivamente no tenían la menor intención de estudiar y de otros, cuyos problemas económicos o familiares los obligaron a desertar, finalmente logramos que la mayoría comprendiera que más que enfrentarnos, debíamos estar unidos para superar la problemática escolar y podemos decir que ellos fueron nuestros principales colaboradores.

Por lo que toca a los padres de familia de la primera generación, desde un principio entendieron cuales eran las condiciones que enfrentaríamos para seguir adelante. Algunos de ellos pertenecían a organizaciones sociales y tenían experiencia en la lucha por los servicios públicos. Otros, obreros o empleados, habían enfrentado luchas por mejoras salariales. Así que no sólo entendieron, sino que se comprometieron plenamente en la lucha de la escuela y ellos mismos decidieron participar masivamente para la solución de los problemas. Su entrega fue ejemplar. Cuando era necesaria su presencia ante alguna autoridad, solicitaban permiso en su trabajo o anticipaban sus labores domésticas. Su apoyo y propuestas fueron imprescindibles para salir adelante.

Durante este primer año de trabajo, por las difíciles

condiciones prevalecientes, al estar en un edificio prestado y enfrentando cotidianamente muchas limitaciones, nuestra labor docente no tuvo los resultados que hubieramos deseado. Al vernos obligados constantemente a sostener reuniones de maestros para analizar los problemas, a consultar con frecuencia a los padres de familia para tomar decisiones y el tener que asistir periódicamente a las oficinas de la SEP, nuestra presencia frente a los grupos no tuvo la constancia necesaria para darle continuidad al trabajo docente. Sin embargo, por esta misma situación, nos vimos obligados a desarrollar la capacidad de los alumnos para trabajar sin la presencia permanente del maestro (de alguna manera, sin tener conocimiento de los planteamientos de Lapassade, nos vimos obligados a practicar cierto tipo de autogestión, lo que permitió no sólo avanzar en el terreno académico, sino fomentar en ellos la responsabilidad en el proceso de construcción escolar).

Por otro lado, los maestros integramos un equipo de trabajo en el cual todos asumíamos la responsabilidad de opinar, analizar y proponer soluciones, ya que en nosotros recaía la conducción escolar. Al término del primer año escolar (1982-83), podemos decir que logramos conjuntar los esfuerzos e integrar una comunidad escolar unida y activa. En relación al número de alumnos, de los 175 que se inscribieron, terminaron 117 lo que representó un saldo favorable, dadas las difíciles condiciones en las que trabajamos.

2.3. LA LUCHA POR LAS PLAZAS DE LOS MAESTROS.

Para el siguiente año escolar (1983-84), nuestra escuela se enfrentó a un problema que, de alguna manera ya preveíamos, pero que su magnitud rebasó nuestras expectativas. Como consecuencia del crecimiento natural de la población escolar y la gran demanda existente, incrimamos a cinco grupos más, pero el problema era los maestros que los atenderían. En este ciclo escolar, nuevamente la SEP y el SNTE contrataron a maestros para integrarse al turno vespertino, a pesar de la escasez de alumnos. Ya las autoridades habían previsto enviar a cinco de esos maestros a la Telesecundaria Vespertina de "El Molinito", y lo hicieron, pero no los aceptamos. La razón de dicho rechazo fue que obviamente se generaría un conflicto interno con la existencia de cinco maestros afines a la CNTE y cinco que enviaba el sindicato. Previendo tal situación, ya habíamos invitado a cinco compañeros de nuestra confianza para trabajar con los grupos de nueva creación y estos maestros habían enviado su documentación al Departamento de Telesecundarias, el cual los rechazó con el argumento de que era el sindicato el único que podía proponer maestros. Así, para septiembre de 1983, ya los nuevos maestros, Elodia Barrera (normalista), Martha Barrios (pedagoga), Pedro Ramírez (pedagogo), Julián Pérez (normalista) y Alejandro Zúñiga (ingeniero), se encontraban al frente de sus grupos, aún sin estar contratados. A los pocos meses, Alejandro se retiró de la escuela al no ver posibilidades concretas para su contratación y su lugar lo ocupó Mario Munguía (filósofo).

Los padres de familia y alumnos entendieron esta situación y sobre todo, al ver el esfuerzo y la entrega de estos maestros,

decidieron apoyarnos para conseguir su contratación.

Esta lucha por las plazas de los cinco maestros marcó y dejó huella profunda a lo largo de nuestra historia escolar. La demanda de su contratación generó la solidaridad de maestros de distintas escuelas Telesecundarias matutinas, quienes nos acompañaban a las distintas acciones que organizamos. Realizamos mítines, plantones, tomas de oficinas, con la participación de maestros, padres de familia y alumnos de nuestra escuela, de escuelas Telesecundarias matutinas y miembros de organizaciones sociales y de colonos de Naucalpan. Sin embargo, las autoridades se negaban a contratarlos una y otra vez. Mientras existían "escuelas" Telesecundarias Vespertinas, con grupos de 5 ó 6 alumnos y cuyos maestros devengaban su salario, en la Telesecundaria de "El Molinito" durante más de dos años laboraron cinco maestros sin ninguna percepción económica y sin embargo, sus grupos eran más de 30 alumnos. Tal era la escasa sensibilidad de las autoridades educativas y tal era su servilismo respecto a los intereses sindicales.

Sabíamos que enfrentábamos, además de un problema político, un "principio de autoridad" que, desgraciadamente no es poco frecuente entre los funcionarios públicos del país y que los lleva a no analizar los problemas para encontrar soluciones, sino a imponer sus decisiones a sus "subordinados". Precisamente, el concepto de institución tradicional deriva en una concepción de ésta como centro de poder burocrático. Quien está al frente de una institución de servicio público, se piensa y actúa como la "máxima autoridad" y asume que los demás solo deben limitarse a cumplir sus órdenes. En muchos casos, sea una dirección general,

subdirección, departamento o dirección escolar, esta visión tradicional de las instituciones provoca que quienes las encabezan se olvidan en muchos casos, del servicio público que deben prestar y se dediquen a "ejercer el poder". A este respecto, Lapassade nos dice sobre los efectos de la burocracia:

"Lo que hay que reprochar a la burocracia y a los burócratas, es ante todo, el hecho de alienar, fundamentalmente, a los seres humanos, al arrebatarles el poder de decisión, la iniciativa, la responsabilidad de sus actos, la comunicación; es, en otros términos, el hecho de privarlos de su actividad propiamente humana." (2)

En nuestro caso, tal parecía que lo que no se aceptaba por parte de las autoridades era el que pensáramos y decidiéramos por nosotros mismos. Sin salario ni retribución alguna, los cuatro maestros (cuatro, ya que Elodia, por problemas económicos se retiró después del primer año) se entregaron plenamente a su labor docente, demostrando gran profesionalismo y capacidad. A decir de ellos mismos, lo que les permitió resistir fue el compromiso moral y profesional con los alumnos, padres de familia y con la comunidad en general. Por la convicción de estar creando una escuela diferente. Esta situación se mantuvo hasta el año de 1985, cuando por fin logramos que los compañeros fueran contratados. Martha Barrios y Mario Munguía fueron contratados el 1ro. de septiembre de 1985; Julián Pérez el 1ro. de abril de 1986 y Pedro Ramírez hasta el 1ro. de junio de ese mismo año.

2) Lapassade, Georges, "Grupos, Organizaciones e instituciones", Ed. Gedisa, México, 1985, p. 223.

2.4. LA LUCHA POR EL TERRENO Y EL EDIFICIO ESCOLAR:

Al inicio del ciclo escolar 1984-85, la escuela contaba ya con nueve maestros, los cinco fundadores y los cuatro que no habían sido contratados aún. A pesar de la gran demanda de inscripción de alumnos, no podíamos aumentar el número de grupos, puesto que se generaría un problema mayor al integrar a nuevos profesores. Limitamos el número de grupos a tres de primero, tres de segundo y tres de tercero y coincidir así con el número de maestros.

Sin embargo, otro problema dió un giro definitivo a la escuela. Como ya mencionamos, el 10 de septiembre de 1984, el Departamento de Telesecundarias informó de la desaparición del Turno Vespertino y determinaba que tanto los alumnos como los maestros de ésta serían rehubicados en la Telesecundarias Matutinas. Si bien este hecho no representaba mayor problema para reubicar a las demás Telesecundarias por sus escasos alumnos y maestros, a nosotros sí nos afectaba gravemente, ya que contábamos con más de 300 alumnos y existía, por todos los problemas afrontados juntos, un compromiso entre maestros, alumnos y padres de familia. Ante tal circunstancia, la única posibilidad de seguir existiendo como escuela, era convertirnos en Telesecundaria Matutina, lo cual implicaba contar con terreno y edificio propios.

De hecho, pensando que no podíamos contar siempre con las instalaciones de la Telesecundaria 09, desde 1983 y durante 1984 habíamos iniciado gestiones ante el Municipio de Naucalpan para que se nos dotara de un terreno propiedad municipal, sin embargo, y a pesar de todo, sólo habíamos recibido promesas. Ante la desaparición del Turno Vespertino, intensificamos las gestiones y,

al no haber ninguna solución, por decisión de maestros, alumnos y padres de familia, y después de analizar las posibles consecuencias, decidimos ocupar un terreno ubicado en la Colonia Valle Dorado, en un sitio conocido como "La Punta".

La Colonia "Valle Dorado" se encuentra ubicada en la zona popular de Naucalpan, aproximadamente a 8 kilómetros de la cabecera municipal y a 5 de "El Molinito". Esta colonia se fundó hacia el año de 1970. Para 1984 estaba terminando de poblarse y el espacio disponible era precisamente en la parte de "La Punta", una zona de barrancas y cuevas (minas) que más bien eran utilizadas por los habitantes como basureros. En esta colonia, como en la mayoría de las colonias marginadas de las zona metropolitana, se carece de los más elementales servicios, sobre todo de drenaje, pavimentación, recolección de basura, etc. Sus habitantes habían tenido que organizarse para la introducción de los servicios, pero hacia 1984, seguían siendo muy irregulares. Como es típico en estas colonias, sus habitantes sufren de falta de atención por parte de las autoridades municipales y persisten problemas graves como la delincuencia, la drogadicción, el desempleo, el alcoholismo, etc. En 1984, se contaba con dos escuelas primarias (esta situación aún persiste) y una preparatoria particular. A nivel secundaria, solo se contaba con dos planteles, que no están ubicadas en esta comunidad sino en colonias aledañas.

Tomando en cuenta esta necesidad y a partir de que un buen número de nuestros alumnos eran vecinos de la Colonia "Valle Dorado", contamos con el apoyo de varias organizaciones populares que tenían presencia en la zona, tales como la Unión de

Colonias Populares (UCP), la Asociación de Colonias Populares de Naucalpan (NAUCOPAC) y la Unión de Colonias de Naucalpan (UCONAC). En tales condiciones, el sábado 9 de noviembre de 1984 llegamos, maestros, padres de familia, alumnos y miembros de las organizaciones populares con palas, picos, botes, carretillas, etc. y comenzamos a escombrar el terreno. Fueron toneladas de basura y tierra las que hubo que desalojar para poder levantar nuestras primeras "aulas". Para el lunes 11, que fue nuestro primer día de labores matutinas en este terreno, ya habíamos levantado nueve "salones" de cartón, lámina y madera. Así iniciamos una ardua lucha por construir una escuela propia, que nos llevó no sólo a enfrentar la falta de apoyo oficial, sino las duras condiciones prevaecientes en la zona, lo que implicó permanecer en el terreno durante seis meses de día, tarde y noche.

Fue el 7 de febrero de 1985 cuando, después de intensas gestiones y movilizaciones, el cabildo del Ayuntamiento de Naucalpan aprobó la donación del terreno, en una primera etapa de 1,836 m². y posteriormente ampliado a 4,375 m². Ya por nuestra parte nos extendimos un poco más y actualmente el terreno de la Telesecundaria 211 sobrepasa los seis mil metros cuadrados.

Aunque ya teníamos el terreno, nuestras aulas seguían siendo de cartón y madera, por lo que gestionamos la construcción del edificio escolar. En junio de 1985, después de un plantón en el municipio, en cuyas escaleras fuimos a dar clase a manera de presión, el Presidente Municipal ordenó la construcción de nueve salones y lámina de asbesto. Estas aulas se nos habían prometido desde la donación del terreno, pero inexplicablemente no se

habían instalado. Si nos decidimos a llevar a los alumnos a tomar clases al municipio, fue porque ya era insostenible nuestra situación en los salones de cartón, algunos de los cuales se habían venido abajo por las lluvias.

Después de una intensa gestión, en mayo de ese año, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) inició la construcción de nuestro primer edificio escolar.

En junio de 1985 salió nuestra primera generación de alumnos. Sin duda que su participación y entusiasmo fueron la base fundamental para que la Telesecundaria 211 hubiera sobrevivido a todas las vicisitudes enfrentadas. Fueron un total de 106 alumnos los que egresaron; su esfuerzo cotidiano en el estudio y el trabajo escolar, su comprensión y entrega a la lucha de la escuela fueron ejemplares y nos motivaron a seguir adelante. Ellos no pudieron como alumnos ver realizado el anhelo de estudiar en un edificio propio, en buenas condiciones, pero su ejemplo trascendió en las generaciones posteriores. Muchos de ellos, ya como exalumnos, han colaborado con nosotros en diferentes aspectos, como el coordinar actividades de educación física, actividades artísticas, actividades tecnológicas, etc. Algunos son hoy profesionistas que no dejan de estar al tanto de lo que sucede con su escuela.

El 23 de febrero de 1986, a poco más de un año de haber llegado a "Valle Dorado", inauguramos nuestro primer edificio escolar, compuesto de cinco aulas, un laboratorio-taller, el local de dirección y los servicios sanitarios, aparte de una gran obra de mamposteado que sirve de base para las escaleras de

acceso y un zaguán de entrada donde se instaló también una cisterna. En este festejo estuvimos presentes todos los que de alguna manera habíamos participado en la lucha: padres de familia, alumnos, exalumnos, maestros, colonos, maestros de otras escuelas, obreros del Frente Auténtico del Trabajo (FAT), miembros de organizaciones sociales e incluso los albañiles que construyeron el edificio. No invitamos a ninguna autoridad educativa o municipal, quienes de alguna manera nos habían insinuado su intención de asistir, ya que sabíamos que si por ellos hubiera sido, esta escuela no existiría.

2.5 EVOLUCION HISTORICA

A partir de 1986 nos abocamos a gestionar la construcción de otro edificio, ya que el recién construido tenía capacidad sólo para cinco grupos y la escuela contaba con nueve. En esta tarea nos encontramos con otra limitante oficial: siendo una modalidad creada para el servicio preferentemente rural, a las Telesecundarias no se nos pueden construir más de cinco aulas. Sin embargo, y puesto que era inadmisibles que cuatro grupos trabajaran en condiciones precarias, totalmente antipedagógicas, iniciamos un largo proceso de gestoría, que culminó en el mes de marzo de 1989, con la construcción de un segundo edificio, compuesto por cuatro aulas más y otros servicios sanitarios. Esto constituyó otro logro más para la Telesecundaria 211, ya que es la única a la que CAPFCE le ha construido más aulas de las que oficialmente se autorizan para este sistema.

Pero un plantel escolar en su aspecto material no sólo necesita de aulas. Nuestras carencias eran aún muchas: no teníamos barda perimetral, muros de contención, canchas deportivas, talleres, etc. Esto implicó nuevamente la continuación del trabajo de gestoría ante diversas instancias oficiales como la SEP, el CAPFCE, el municipio, etc. Con el apoyo siempre comprometido y entusiasta de los padres de familia, desde 1989 hasta la fecha, hemos logrado las siguientes construcciones y avances:

- Una barda perimetral de 185 metros de largo, con la cual la escuela ya está totalmente resguardada.
- Una plaza cívica (que lleva el nombre de Anselmo Ramírez Hernández, exalumno de la primera generación, destacado

por su entrega a la escuela y quien estudiaba en el CCH Naucalpan y falleció en un lamentable accidente en 1987) de aproximadamente 350 metros cuadrados, con gradas.

- Una explanada de concreto de 650 metros cuadrados, donde se ubican una cancha de básquetbol y dos de vólibol.
- Un portón metálico en la parte posterior.
- Cuatro lámparas de alumbrado público instaladas en el interior del plantel.
- Una antena parabólica para la recepción directa de la señal televisiva.
- 20 televisores cromáticos y una videograbadora.
- Un laboratorio de Ciencias Naturales con tres mesas de trabajo (lo que también es un caso único, ya que el CAPFCE sólo instala una mesa por ser Telesecundaria).
- Un taller de Informática con seis equipos de computación e impresora.
- Un taller de Mecanografía con ocho máquinas de escribir (aunque aún sin local fijo).
- Más recientemente, en octubre de 1994, la construcción de un muro de contención de 68 metros de largo y 6 de altura y otra explanada de concreto de 343 metros cuadrados.

Esta intensa labor de gestoría motivó incluso que el Ayuntamiento de Naucalpan reconociera nuestro trabajo, entregándonos en mayo de 1991, el " Reconocimiento al Mérito Magisterial", por ser la escuela de nivel medio básico (esto es, incluyendo secundarias generales y técnicas) que más avances logró en ese periodo.

De esta manera, poco a poco hemos ido construyendo nuestra

escuela, siempre luchando por ser una institución independiente de las disposiciones e imposiciones oficiales, por ser una escuela diferente del modelo tradicional. En el aspecto político-sindical nos hemos mantenido fieles a nuestras convicciones ideológicas. Hemos tenido una amplia participación en las acciones de la CNTE, por lograr la democratización del SNTE y algunos de nosotros hemos tenido responsabilidades de dirección regional del movimiento magisterial democrático. Parte importante de esta línea ideológica que hemos mantenido, ha sido la de proporcionar apoyo y solidaridad a diferentes movimientos campesinos, obreros o de colonos. Nuestro plantel, al ser producto de una lucha de la comunidad, periódicamente es sede de encuentros o reuniones de las organizaciones de colonos del municipio.

Sería imposible poder registrar en esta breve historia todos y cada uno de los momentos tan significativos que con intensidad vivimos en esta experiencia. Esta lucha no sólo permitió construir una escuela, sino que también en ella nos formamos sus protagonistas como personas comprometidas en el logro de los cambios que nuestro país necesita para ser en verdad una nación independiente, democrática y justa.

Sabemos que esta historia escolar no es única en nuestro país; en muchas otras comunidades y en diferentes tiempos se han vivido historias similares. En nuestro país, dominado por los intereses de una minoría, los derechos elementales de la mayoría, como lo es la educación, se le tienen que arrancar a un gobierno que está lejos de verdaderamente representar sus intereses y hacer valer sus derechos.

2.6. CARACTERISTICAS GENERALES DE LA TELESECUNDARIA 211:

Sin duda que el conjunto de experiencias que han hecho posible la existencia de la Telesecundaria 211, representan un amplio espectro de sucesos trascendentes para sus protagonistas. De índole muy variada, tales experiencias se han sucedido sin orden aparente y el tratar de recapitularlas es casi imposible. Sin embargo con la intención de proporcionar una idea más clara del contenido de esta experiencia pedagógica, enunciare lo que a mi juicio son sus principales características.

A- ES UNA ESCUELA BASADA EN LA PARTICIPACION COLECTIVA.

Por las condiciones y características propias de su origen, desde un principio la Telesecundaria 211 fue un proyecto colectivo que se fue concretizando precisamente por la amplia y comprometida participación de sus sectores: maestros, alumnos y padres de familia. A través de la integración de órganos representativos de estos, los problemas se analizan y discuten tomando en cuenta las opiniones y puntos de vista de sus integrantes. Los padres de familia se han organizado, desde 1983, en una "asamblea de activistas", formada por representantes de grupo y otros padres que, aunque ya no tengan hijos en la escuela, consideran necesario seguir colaborando. En esta "asamblea de activistas" no existen rangos jerárquicos o alguien con mayor autoridad que imponga su punto de vista. Todos tienen los mismos derechos y obligaciones y saben que el avance de la escuela depende de su participación. Aunque preferentemente los padres de familia se abocan a la gestoría de las necesidades materiales, construcciones, recursos económicos, etc., también se analizan las problemáticas que se presentan en los grupos, con

maestros y alumnos y aportan puntos de vista o propuestas de solución.

Por su parte, los alumnos están organizados en la Sociedad de Alumnos, la cual se elige a través de planillas y del voto secreto de cada alumno. Ellos asumen tareas más concretas, como la organización de eventos deportivos y culturales, la supervisión del aseo del plantel, la publicación de su periódico estudiantil ("La Brújula") y, en los casos de situaciones o problemas que afectan a la escuela en general, aportan su punto de vista, el cual invariablemente resulta de gran ayuda.

Los maestros integramos la "reunión de maestros", la cual se reúne cotidianamente para organizar y supervisar el desarrollo de los trabajos y la coordinación de las actividades. En esta reunión tampoco existen jerarquías, ya que todos los maestros e incluso los auxiliares (secretarías e intendentes) compartimos el mismo nivel de compromiso en la conducción escolar.

Como puede verse, en la Telesecundaria 211 la participación de cada uno de sus sectores es primordial para su adecuado funcionamiento.

B- ES UNA ESCUELA CON ESTRECHA VINCULACION CON LA COMUNIDAD.

De hecho, la escuela es de la comunidad en un sentido amplio. La comunidad (padres de familia, vecinos y habitantes de "Valle Dorado" y de las colonias cercanas) fue la que le dio origen y ha desempeñado un papel fundamental en su historia. Entre la Telesecundaria 211 y la comunidad se ha establecido una relación de pertenencia y mutua influencia; de hecho, se han eliminado los muros que tradicionalmente separan a la escuela de la comunidad. En algún tiempo (1991-93) se establecieron talleres

vespertinos de oficios y actividades culturales, asimismo, se imparten asesorías de educación de adultos. Por otro lado, en el plantel se han desarrollado actividades (asambleas, conferencias) para tratar asuntos de la comunidad; en su plaza cívica se han llevado a cabo fiestas de XV años de alumnas cuyas familias no tienen recursos económicos para pagar salones. También en la escuela se distribuyen despensas familiares económicas en beneficio de los habitantes de la comunidad, en coordinación con organizaciones populares o con el DIF municipal. Asimismo, es frecuente la participación de nuestros alumnos en las campañas de vacunación coordinadas por el Centro de Salud de la comunidad.

Así pues hemos tratado siempre de mantener una relación permanente con la comunidad, en el sentido de considerar a la escuela no sólo como un centro educativo para la formación de los adolescentes, sino como un centro de desarrollo comunitario, respondiendo a sus necesidades e intereses más inmediatos.

C- ES UNA ESCUELA QUE HA MANTENIDO UN MARGEN DE AUTONOMÍA RESPECTO DE LA NORMATIVIDAD OFICIAL.

Siendo una institución educativa oficial (federal), la Telesecundaria 211 ha logrado un margen de autonomía y autogestión respecto de las normas y procedimientos oficiales, lo que le permite tener una autonomía orgánica interna y así establecer sus propios mecanismos organizativos, desarrollar una vida académica establecida con criterios propios y propiciar la participación de la comunidad. Ejemplo de esto es el hecho de que, aunque la normatividad oficial establece que el director es la máxima autoridad y principal responsable del funcionamiento del plantel, en la Telesecundaria 211 la máxima autoridad es la

"reunión de maestros", con la participación de los representantes de padres de familia y alumnos. En cuanto a los padres de familia, aunque para los efectos formales se nombra una Asociación con presidente, secretario y tesorero, en los hechos funciona la ya mencionada "asamblea de activistas". Por otro lado, aunque no se contempla formalmente la existencia de una Sociedad de Alumnos, en la escuela existe y sus actividades son de gran importancia. Asimismo, hemos instituido prácticas educativas que no figuran dentro de lo establecido, como lo son los exámenes semestrales de participación colectiva, en los cuales, a través de exposiciones orales temáticas por equipos se evalúa el aprendizaje de los alumnos. También destaca el hecho de que los compañeros auxiliares no se limitan a desempeñar sus actividades formales, sino que se han integrado a la vida escolar como coordinadores de los talleres de informática y mecanografía, como parte de los jurados en eventos culturales e incluso se han desempeñado como maestros de ceremonias en festivales y/o concursos.

Aunque se cumple siempre con los requerimientos administrativos y se asumen formalmente las disposiciones oficiales, internamente se hacen los ajustes necesarios para que no se altere la organización escolar propia, evitando así el caer en conflictos con las autoridades educativas.

D- ES UNA ESCUELA DONDE SE RESPETA Y FOMENTA LA DIVERSIDAD DE PRACTICAS PEDAGOGICAS.

En la Telesecundaria 211 se promueven y respetan las diferentes concepciones pedagógicas de sus maestros. Estos tienen la libertad de establecer, en base a su formación, conocimientos y

experiencia. la metodología que considere más adecuada a las condiciones y características de sus alumnos. Sin embargo, existe una línea implícita de trabajo docente aceptada por todos y que promueve la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, exponiendo temas frente a sus compañeros, individualmente o por equipo. Con esto se pretende que el aprendizaje no se limite únicamente a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de capacidades como la expresión oral, el trabajo colectivo y la autoevaluación. Esta práctica docente se asume en cada grupo de acuerdo al criterio de cada maestro. Además, esto ha permitido el desarrollo profesional de los maestros, manteniendo vivo su interés por experimentar nuevas prácticas educativas, analizando permanentemente su labor y enriqueciéndola con la de sus compañeros.

En este sentido es fundamental que cada maestro es responsable de su labor educativa y, para realizar las actividades que considere pertinentes de acuerdo al programa de estudio no necesita autorización del director, ni tiene la obligación de entregar reportes semanales o mensuales, o la elaboración de semanarios. El maestro sólo tiene que entregar las calificaciones parciales de sus alumnos a mediados y a fines del año escolar. Existen un amplio margen de maniobra para poder realizar actividades extra-salón o extra-escuela, sin tener que solicitar autorización o ser sujeto de supervisión. Sólo se tiene que informar con tiempo para que no afecte otras actividades.

En la Telesecundaria 211 hemos experimentado y puesto en práctica las más variadas metodologías y técnicas educativas, en ocasiones con buenos resultados, en otras no tanto, pero lo

importante ha sido el mantener la concepción de que el maestro, como principal responsable del proceso enseñanza-aprendizaje, cuenta con la libertad necesaria para desarrollar sus proyectos pedagógicos.

E- ES UNA ESCUELA DE DIRECCION COLECTIVA.

Esta es quizás la característica más relevante de la Telesecundaria 211, puesto que de alguna manera integra a las demás y es sobre la cual se desarrolla el presente trabajo. Desde un principio, por las características y condiciones de su origen, las decisiones relativas y la conducción escolar se tomaron en conjunto por los maestros fundadores. En las decisiones más importantes, se convocaba a los padres de familia y alumnos. Desde entonces se rechazó la organización tradicional jerárquica, por no corresponder a las condiciones que presentaba el proceso de formación y de desarrollo escolar.

En este sentido, en el momento en el que fue necesario nombrar a un responsable o director para la escuela, se tuvo claro que el carácter de este sería sólo formal, para cubrir un requisito oficial (externo), ya que internamente se estaban articulando los mecanismos de tomas de decisiones propios. Así, hubo consenso en que yo asumiera la dirección formal de la Telesecundaria 211, desde el año de 1982, con la función interna de coordinar los esfuerzos organizativos de maestros, padres de familia y alumnos. Desde luego que también debía cumplir con las obligaciones oficiales propias de una representación legal y administrativa que el puesto implicaba, por ser una escuela integrada al Sistema Educativo Nacional. En este punto es propicio considerar otra reflexión de Lapassade:

"La pedagogía institucional definida como autogestión pedagógica, se caracteriza por la abolición del poder y por la posibilidad que se le da al grupo para que encuentre sus objetivos y los métodos que lo acerquen a ellos.(...) En un grupo autogestionario, cada participante parte de sí mismo y se apoya en el otro. Cada uno conserva su libertad para incorporarse a la actividad, al diálogo. Aprenden que el funcionamiento del grupo depende de la participación de todos. Por los principios de automotivación y autodirección, las posibilidades de formación son numerosas y efectivas." (3)

Aunque en esos momentos (1982-83), sin ningún soporte teórico referencial, instituímos la dirección colectiva, que nos ha brindado y permitido el no depender de un solo punto de vista o una sola capacidad, sino muchos y muy variados; la posibilidad de contar con la colaboración de todos; de no permitir que se nos impongan reglas o disposiciones, sino que existan consensos que regulan nuestras actividades; que no se tengan que delinear estrategias de control hacia los maestros, sino que, a partir de que existe un compromiso con la escuela, con la comunidad y con uno mismo, cada quien es responsable de sus acciones.

3) Lapassade, Georges, en Palacios, Jesús, "La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas", Ed. Laia, Barcelona, 1984, p. 265

CAPITULO III

LA AUTOGESTION PEDAGOGICA COMO ALTERNATIVA

A LA ORGANIZACION ESCOLAR TRADICIONAL

Históricamente, la escuela como institución social ha desempeñado un papel fundamental en las tareas de legitimación y preservación del orden establecido. La escuela tradicional, autoritaria y burocrática se ajusta plenamente a las necesidades de dominación y sometimiento de la clase dominante sobre los diferentes sectores sociales, al "socializar" al individuo despojándolo de sus capacidades creadoras e inquietudes intelectuales y reducir la actividad escolar a procesos memorísticos sin relación alguna con la realidad.

La pedagogía institucional más que pretender ese tipo de "socialización", lo que se propone es la formación de un individuo que analice críticamente su medio social. A través de la autogestión pedagógica se generan procesos de autoformación individuales y colectivos que implican un cuestionamiento de la escuela tradicional y un planteamiento que implica el establecimiento de nuevas relaciones de poder al interior de la misma. En el desarrollo de posibles proyectos escolares de autogestión pedagógica, el papel del Director es fundamental ya que de su manera de asumir el "poder" al interior de la escuela depende el establecimiento de formas organizativas propias que generan y dan cause a la participación colectiva de la comunidad escolar.

3.1. LA INSTITUCION ESCOLAR TRADICIONAL

Hablar de escuela implica realizar consideraciones históricas, sociales, económicas, culturales, etc. Es un hecho comunmente aceptado que la sociedad ha creado la escuela como la institución encargada de producir y reproducir determinados bienes, como la mano de obra calificada y la fuerza de trabajo intelectual, para la producción de los satisfactores que la misma sociedad necesita. Sin embargo ni la escuela ni la sociedad pueden considerarse de manera abstracta, alejadas de las condiciones históricas que las determinan. En un contexto histórico determinado, la escuela posee características y desarrolla funciones que corresponden a dicho contexto. En este sentido, responde siempre a una formación social y sus características atienden a criterios relacionados con los intereses de la clase dominante. En efecto, en una sociedad dividida en clases, la escuela posee características y desarrolla las funciones que interesan a la clase social dominante para legitimar y mantener esa posición.

Para los efectos de este trabajo, consideramos a la escuela tradicional según la concepción educativa desarrollada por el funcionalismo y que concibe a la educación como "... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados básicos, intelectuales y morales que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente

destinado." (1)

Partiendo de esta definición, la escuela es la institución social encargada de la "socialización" del niño, es decir, rescatarlo de su original egocentrismo e incorporarlo a la sociedad. Parsons define así la función de socialización de la escuela:

"... desde el punto de vista funcional, la clase escolar (la escuela) puede ser tratada como una agencia de socialización. Es decir, es una agencia a través de la cual, las personalidades individuales son entrenadas para ser motivacional y técnicamente adecuadas para el cumplimiento de los roles adultos. (...) La función de socialización puede ser interpretada como el desarrollo en los individuos de las lealtades y capacidades que son prerequisites esenciales para el futuro cumplimiento de su rol. Las lealtades pueden, a su vez, ser divididas en dos componentes: lealtades hacia la implementación de los valores de la sociedad y lealtades hacia la implementación en el cumplimiento de un rol específico dentro de la estructura de la sociedad." (2)

Para el funcionalismo la escuela, como institución social, se encuentra en una interrelación constante y coherente con el

1) Durkheim, Emilio, "Educación y Sociología", Ed. La Lectura, Madrid, p. 64

2) Labarca, Guillermo y otros, "La Educación Burguesa", Ed. Nueva Imágen, México, 1979, p. 19

resto de las instituciones sociales, con las que se complementan para lograr un funcionamiento institucional, de acuerdo a las necesidades sociales, a fin de lograr el equilibrio, la armonía, el orden, la solidaridad y la estabilidad de la misma sociedad. Es decir, la escuela tiene la misión de "amoldar" la conducta humana a las características sociales, para contribuir a su equilibrio y armonía funcionales. Este "amoldamiento" implica un proceso de aceptación e interiorización de las normas y valores sociales (socialización) que ocurre principalmente en la escuela. Así las normas que regulan la vida escolar tienden a que sus integrantes (directivos, maestros y alumnos) adopten una postura de conformidad frente al cumplimiento de las normas sociales, lo que conduce hacia el mantenimiento del orden y el equilibrio de la sociedad.

"Se puede definir la educación tradicional como el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino es imposible y esa es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño. El maestro simplifica, prepara, ordena, organiza."(3)

Así, a través de la figura del maestro, la escuela se encarga de difundir, inculcar e interiorizar una serie de ideas, valores, principios, creencias, hábitos, encaminados al buen funcionamiento y continuidad de la estructura social.

Este enfoque funcionalista, como puede verse, es fundamentalmente conservador, ya que en todo su discurso está

3) Palacios, Jesús, "La Cuestión Escolar", Ed. Laia, Barcelona, 1984, p. 21

ausente un cuestionamiento de la sociedad y de la tradición cultural que transmite la escuela. El sistema educativo cumple así con la función de legitimar y mantener el sistema social y político: "legitimador, por que los principios que fundamentan el sistema político impregnan el conjunto del sistema educativo a través de las directrices curriculares y organizativas. Mantenedor del sistema político, porque es función de la educación el incorporar progresivamente a la sociedad a las nuevas generaciones, según los principios que rigen a esta." (4)

Esta concepción de escuelas y educación, es el que mejor responde a los intereses y necesidades de la clase dominante (burguesía) para el mantenimiento del sistema de dominación y explotación (capitalismo). A través de la escuela y dentro del proceso de "socialización", el alumno aprende a reprimir y olvidar sus formas compulsivas de comportamiento, lo que a su vez implica la eliminación de cualquier capacidad crítica o posibilidad reflexiva o creativa de acción social. Al respecto, es importante tomar en cuenta la siguiente consideración de Anibal Ponce sobre los efectos mediatizadores de la educación tradicional:

"Un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto, un pueblo para quien los amos siempre tienen razón. ¿Como no habría de ser el ideal de una burguesía que sólo aspira a resolver su propia crisis, descargando todo el peso sobre los hombros de las

4) Sarramona, Jaume, "Como entender y aplicar la Democracia en la Escuela", Ediciones CEAC, Barcelona, 1953, p. 23

masas reprimidas?" (5)

Aunque no podríamos decir que la escuela es la misma en todo el mundo capitalista, ni siquiera en los países de América Latina o en México, por la existencia de un mundo diverso y diferenciado de realidades concretas, si creemos que, en lo general, estas características son, en mayor a menor medida, las que distinguen a la escuela como institución social en estas formaciones socioeconómicas.

La escuela tradicional considera a la enseñanza como algo que se remite exclusivamente al ámbito educativo, es decir, concede a los conocimientos una gran importancia, pues los valora en su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad. Esto puede entenderse como la consideración de que edificando e incorporando unos sólidos conocimientos teóricos, se favorece al desarrollo global del niño.

Así, la escuela tradicional da mucha importancia a la teoría como elemento principal del proceso educativo, en detrimento de las actividades prácticas. Se preocupa casi exclusivamente de instruir y se trabaja poco la formación. Se ocupa sólo de la inteligencia, olvidando el resto de los demás aspectos que conforman la personalidad de los educandos. Muchas veces ni siquiera la tarea de instruir, de transmitir conocimientos la realiza la escuela con éxito. El aprendizaje del alumno se limita al aprendizaje de fórmulas vacías y leyes abstractas, fechas y

5) Ponce, Anibal, "Educación y Lucha de Clases", Editores Mexicanos Unidos, Col. Ciencias Sociales, México, 1978, p. 227

personajes alejados totalmente de su realidad, de sus preocupaciones y problemas.

A este respecto, sobre la despreocupación escolar por los problemas y necesidades de los alumnos, es pertinente considerar la opinión de un alumno de secundaria acerca de lo que piensa de su escuela:

"Todo es monótono, ya que los maestros solo se preocupan por entregar sus calificaciones a tiempo; no les interesa que tengan demasiados reprobados, ni se preocupan por saber los motivos por los que reprueban. Son muy indiferentes con los alumnos, en ocasiones son despotas y, si algún alumno quiere dirigirse a algún maestro, tenemos que andar atrás de ellos, casi casi rogándoles que nos escuchen. Hay ocasiones que en el transcurso del periodo no hicieron exámenes y ya tienen que entregar cuadros, en una semana quieren que hagamos exámenes, trabajos, etc; sin pensar que no nada más tenemos un maestro, sino voces profesores y que al mismo tiempo tenemos que hacer los trabajos, ya que si no los entregamos quedamos reprobados y en lo personal me parece una gran injusticia".(6)

En general, en la escuela tradicional no existe preocupación por el desarrollo de la personalidad del niño. La función a la que se le da más importancia es a la memoria; se le obliga a estudiar mecánicamente, sin procurar su desarrollo personal, sus intereses y preocupaciones, ignorando la importancia que tiene la afectividad en el proceso de aprendizaje.

6) Debate, "Los alumnos de Secundaria opinan", en revista Cero en Conducta, No 9 México, 1987, p. 20

"El sistema tradicional produce alumnos repetidores en lugar de seres pensantes, receptores en lugar de evaluadores. El alumno sólo puede aspirar a fragmentos de conocimiento y esto en determinado orden y articulación." (7)

"El hecho es que no se van a introducir nuevas condiciones en el trabajo escolar que respondan a las exigencias de todos los chicos, porque la escuela no está estructurada según las necesidades de los alumnos, sino según las necesidades del sistema social, de aquel sistema que produce y mantiene las condiciones de la inadaptación." (8)

Este proceso de interiorización y aceptación de normas sociales y ajenas implica necesariamente que la escuela se configure con formas autoritarias de organización, reflejo de las formas sociales de dominación existentes en la sociedad.

Según el estructural-funcionalismo, las normas que regulan la vida escolar corresponden con el significado de la escuela como medio socializante, en la medida en que contribuye a que los miembros de la escuela tengan pautas de conducta que los lleven a adoptar una postura de conformidad frente al cumplimiento de las normas escolares que tienen frente a sí, situación que conduce al mantenimiento del equilibrio y el orden social.

Sin embargo, esta corriente sociológica no explica quien determina y establece las normas sociales que la escuela se

7) Glazman, Raquel, "La docencia, entre el Autoritarismo y la Igualdad", SEP, Ediciones El Caballito, México, 1986, p. 80

8) A. Alberti G. Bini, "Autoritarismo y Educación Clasista", Ed. Movimiento, p. 133

encarga de preservar, ni a qué intereses reales responde.

Este conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional se constituye en el camino por el cual el alumno accede a los valores sociales, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Sin embargo, cuando estas normas y reglas sean transgredidas el castigo hará que los alumnos transgresores se vuelvan a someter a las exigencias sociales, generales y abstractas, renunciando a sus intereses y tendencias personales.

"Por su estructura, la escuela tradicional es autoritaria en la enseñanza tradicional, las necesidades, de vigilancia predominan sobre las de enseñanza y el autoritarismo constituye un serio obstáculo para la consecución de los objetivos de la educación." (9)

La organización escolar, con sus normas y procedimientos autoritarios, tiene por objeto someter los impulsos y deseos de los alumnos a una estructura social rígida. No es la escuela un lugar donde se estimule el deseo de aprender, sino donde se contiene y reprime el deseo, sometimiento que, a la postre significa una aceptación de los mecanismos de reproducción social.

En palabras de Lapassade, respecto a la burocratización escolar, nos dice: "Si los individuos no hubieran experimentado durante toda su infancia el modo de dominación pedagógica, jamás aceptarían el modo burocrático de dominación. El modelo de dominación pedagógica prefigura y contiene el modelo de

9) Palacios, Jesús, op. cit. p. 601

dominación burocrática. No toma en cuenta las decisiones del otro, sus deseos y aspiraciones, sus tendencias. El problema consiste en que el niño efectúe los actos que corresponden a sus fines, los actos que deben, en principio, conducir a esos fines. El único problema que se plantea es: ¿De qué modo obligar al niño a ese género de actos que no tiene ganas de hacer? Dispone de una amplia gama de medios de presión (castigo, chantaje, etc.). " (10)

Con un tipo de organización burocrática, es decir autoritaria y vertical, con una serie de normas y procedimientos impuestos y ajenos a los núcleos de interés de los alumnos, la escuela tradicional prepara más bien para el conformismo, el inmovilismo social, la falta de espíritu crítico y la ausencia de una conciencia cooperativa. Estos efectos sin embargo, no están explícitos en los contenidos de los programas de estudios. En estos, por el contrario, se habla de formar alumnos conocedores de su realidad y con el carácter y la capacidad necesarios para enfrentar los "retos sociales". Es el medio escolar, su configuración jerárquica y sus procedimientos autoritarios, lo que reproduce al sistema social. El aprendizaje ideológico no es explícito.

"La dominación de la burguesía y de su ideología no se expresa en el contenido del saber, sino en la configuración del medio donde es transmitido. El carácter científico del saber no afecta en nada al contenido de clases de la enseñanza. La ciencia

10) Lapassade, Georges, "Grupos, Organizaciones e Instituciones", Ed. Gedisa, Barcelona, 1985, p. 229

no aparece a la ideología como su otro; aparece en el interior de las instituciones y en la forma de transmisión, en que se manifiesta la dominación ideológica de la burguesía." (11)

A este medio de transmisión de la ideología dominante, comúnmente conocido como "currículum oculto", corresponden una serie de metamensajes que constituyen una estructura perpetuadora de las relaciones socioeconómicas existentes. Este currículum oculto, configurado por los aprendizajes en la aceptación de las formas y procedimientos escolares considerados como válidos, está presente en todos los ámbitos y situaciones de la vida escolar y representa el mejor vehículo de transmisión del carácter clasista en la educación tradicional.

Por otro lado y como decíamos anteriormente, al maestro le corresponde guiar y dirigir a los alumnos, llevándolos por un camino previamente trazado. El maestro, en la escuela tradicional, es el modelo y el guía, a él se debe imitar y obedecer porque "siempre tiene la razón". Así, los niños tienen que acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a someterse por entero a su maestro.

"Dentro de la estructura de la enseñanza tradicional, el profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y del poder en el salón de clases. El profesor es el que sabe, los alumnos los que no saben. El profesor enseña y manda permanentemente y los alumnos deben

11) Tomás Vasconi, en Labarca, Guillermo y otros, op. cit. p. 324

limitarse a obedecer pasivamente las ordenes del superior." (12)

Esta otra situación nos lleva al problema de la dependencia que genera este tipo de educación. Dependencia del alumno respecto de las decisiones y los conocimientos del profesor, que Rafael Santoyo analiza y expresa de la siguiente manera:

" La dependencia constituye un producto de sistemas educativos rígidos y autoritarios, en donde todo está previamente estructurado: planes de estudio, cursos obligatorios y secuenciales, sistema de enseñanza, horarios inflexibles, etc., donde el estudiante sólo aparece como el destinatario, como el receptor y ejecutor de decisiones que le afectan y determinan. En una situación como ésta, el alumno debe aprender y adaptarse a las estructuras prevalecientes, en el entendimiento de que toda actitud crítica orientada al cambio puede ser considerada por las autoridades como un problema de rebeldía. Las notas y "cartas de buena conducta" expresan la capacidad de los alumnos para adaptarse obedientemente a lo ya establecido. Este tipo de aprendizaje tiene una amplia aplicación en la futura actividad profesional de los estudiantes, quedando así preparados para acatar, obedecer y hacer prevalecer las situaciones rígidas y estacionarias que los convierte en agentes de resistencia a los cambios." (13)

12) Fontan Jubero, Pedro, "El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos", en Glazman, Raquel, op. cit. p. 131

13) Santoyo S., Rafael, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en Revista Perfiles Educativos, No 11 UNAM-CISE, México. 1981, p. 153

En general, puede decirse que este esquema de educación tradicional resulta ineficaz y no logra obtener justamente lo que pretende (la capacitación de mano de obra y el desarrollo de la personalidad). Ante un ambiente de represión y dependencia, tanto directivos, maestros y alumnos se limitan a lograr lo que a sus "funciones" corresponde: el directivo a mantener el "orden" en la escuela; el maestro a cumplir con su programa y sus cuadros de calificaciones; y el alumno a aprobar los exámenes.

De esta manera, la escuela tradicional no es capaz de formar al individuo para que pueda vivir y actuar conscientemente en el mundo y la realidad concreta en la que le ha tocado vivir. El alumno no tiene la preparación necesaria para enfrentar los problemas de la vida. Se encontrará inseguro ante sus problemas personales.

Cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura su estabilidad y permanencia. En una sociedad como la nuestra, la escuela se halla profundamente comprometida con las tareas del "statu quo" y el mantenimiento de las jerarquías sociales establecidas. Los problemas de la escuela son mucho más que problemas didácticos o curriculares: tienen que ver con estructuras políticas, económicas y sociales. El que la escuela esté al margen de la política (como se asume en la concepción escolar tradicional) no es más que una ilusión, como ilusiones son la mayoría de las cosas que se aprenden en ella. Los alumnos no solo no adquieren una visión de la vida como totalidad, sino que desconocen la realidad. La escuela actúa como si la realidad exterior a ella no existiese o fuera poco importante.

Sin embargo, los cambios sociales, económicos y políticos que están ocurriendo en nuestra sociedad, están imponiendo la obligación de que los implicados en el proceso escolar se organicen ellos mismos, analicen su situación y tomen decisiones al respecto. Todo avance en este sentido será en contra del sistema de dominación pedagógica.

3.2. LA FUNCION DEL DIRECTOR EN EL ESQUEMA TRADICIONAL.

Al interior de la institución escolar tradicional, como vimos anteriormente, se establecen diversos niveles de autoridad para asegurar su funcionamiento. Estos niveles o jerarquías son establecidas e instituidas formalmente, por lo que cuenta con un respaldo legal que garantiza la permanencia y efectividad de su autoridad. Además, la escuela cuenta con un complejo aparato normativo que regula funcionalmente las conductas de las personas que la integran. Dichas normas, aunque son propias de la organización escolar, transmiten e interiorizan en los individuos las normas de comportamiento social que aseguren la permanencia y reproducción del sistema social prelevemente.

Tanto los propósitos de la institución como el comportamiento de los integrantes de la comunidad escolar (directivos, maestros, alumnos y padres de familia), se encuentran claramente definidos y regulados, tanto por normas externas a la institución (como es, en el caso de México, el Art. 3ro. Constitucional, la Ley Federal de Educación, reglamentos y circulares de la SEP, etc.), como por reglamentos propios, internos de cada institución.

Los grupos e individuos que conviven en una institución escolar, se encuentran obligados a ajustar su acción y actuación a una reglamentación rígida dentro del proceso escolar, que incluyen, entre otros, la calendarización en tiempo y contenido de cada ciclo escolar, los horarios para cada actividad y asignatura, temas a cubrir, deberes y derechos de profesores y alumnos; puntualidad, tareas, permisos, premios, castigos, calificaciones, etc.

Fues bien, la persona responsable de que las normas tanto externas como internas sean cumplidas en los tiempos y formas establecidas y que el plantel guíe su funcionamiento de acuerdo a las finalidades y expectativas oficiales, es el director de la escuela. Al interior de ésta, el director se considera como la "máxima autoridad", encargado de que la función y el servicio educativo se cumpla bajo los criterios oficiales.

En una institución escolar tradicional, por lo regular, el director se caracteriza por asumir una actitud autoritaria, en su afán de hacer respetar las normas externas e internas. Las normas externas las asume como "mandatos oficiales", cuya validez considera fuera de cualquier cuestionamiento interno. Las normas internas son impuestas por él y guardan estrecha correspondencia con las externas y su carácter es también inapelable. Según Lapassade la esencia del directivismo en educación reside en la creencia de que quienes ocupan un escalón inferior en una institución burocrática (escuela tradicional), realizan su función sólo y cuando se les obliga a ello. El director tradicional en general, se identifica con la institución externa; asume y justifica sus normas y exige que en su nombre los maestros, alumnos y padres de familia se sometan a ellas.

El director tradicional justifica su lugar y asegura su permanencia en el puesto, en la medida de que se somete y hace someterse a los demás a la normatividad oficial externa; en la medida en que satisface a las autoridades educativas "superiores" y en la medida en que elimina cualquier posibilidad de cuestionamiento o crítica al interior de "su" institución.

Por lo general, el director tradicional no desarrolla al

interior de la escuela algún proyecto educativo propio, que pudiera responder a los intereses y necesidades de su comunidad escolar o que reflejara sus convicciones pedagógicas profesionales. No se propone objetivos educativos propios, puesto que considera válidos los ya establecidos en las normas oficiales. Si bien puede establecer lineamientos propios internos, más bien se dirigen estos hacia el mantenimiento del orden y representan, más que nada, mecanismos de vigilancia.

Al no contar con algún proyecto educativo propio, el director tradicional no cuestiona la intención ni considera el efecto que la norma o disposición oficial pueda tener sobre los integrantes de la comunidad escolar. No toma en cuenta el hecho de que, por su generalidad y rigidez, alguna norma o disposición oficial pueda afectar los derechos o intereses de alumnos, maestros o padres de familia. De esta manera, las conductas autoritarias del director tradicional, contribuyen al aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad de la que forma parte.

Por su misma proclividad al orden y a la obediencia, el director tradicional rechaza o limita cualquier práctica educativa innovadora que se pudiera impulsar por parte de alumnos o maestros. Considerando que la existencia de un marco normativo es suficiente y claro, respecto de las prácticas educativas oficiales permitidas, este director niega la posibilidad de desarrollo de estrategias pedagógicas creativas que considere que se "salen" del marco normativo, ante el temor de generar conductas o situaciones que pudieran escapar a su control.

"Cualquier práctica educativa será aceptada siempre y cuando

sus germenés realmente innovadores sean neutralizados y pierdan así su carácter revolucionario. Constituirán reformas y mejoramientos para que todo siga igual." (14)

Asimismo, considera los acontecimientos externos (políticos, sociales, económicos, etc.,) como ajenos a la vida escolar y su posible análisis o comentario al interior de la institución, como elementos que pueden "desviar" la atención respecto de los objetivos establecidos, o factores que afectan la buena "socialización" de los alumnos.

Menos aún se toman en cuenta los acontecimientos o necesidades de la comunidad en la que se encuentra la escuela. Los únicos acontecimientos externos que toman relevancia en el espacio escolar tradicional, son los hechos de gobierno que refuerzan la idea del estado como benefactor social.

Así, más que coordinar, asesorar y estimular los esfuerzos de los integrantes de la comunidad escolar, el director tradicional se dedica a "supervisar" sus funciones, lo que en realidad significa vigilar que cada uno de sus integrantes cumplan al pie de la letra y en los tiempos y las formas establecidas, sus obligaciones. Esto puede llevar a extremos como la obsesión por estar informado de lo que cada maestro o alumno hace en cada momento, o la determinación de que ninguna actividad se desarrolle sin su autorización previa.

14) Glazman, Raquel, op. cit. p. 64

Podríamos sintetizar el papel y la personalidad del director tradicional autoritario, en la descripción que Girardi hace de lo que denomina " el hombre de orden":

- "El hombre de orden es aquel que concibe su desarrollo como la adhesión a una norma exterior, a un sistema de valores preexistente, a un orden moral y político, a una ley que coincide concretamente con el sistema de valores dominante en la sociedad de la que forma parte, y que considera como proveniente de la naturaleza de las cosas o de la voluntad de Dios.
- El hombre de orden necesita reglas claras y precisas que orienten su conducta, verdades definitivas que alimenten sus convicciones, instituciones sólidas que encuadren su vida.
- La docilidad a la ley implica un respeto que tiende a la incondicionalidad de la autoridad que la representa, es decir, a la identificación con ella. El hombre de orden prefiere los regímenes fuertes y, en última instancia, los dictatoriales. Desconfía de las asambleas, sinónimo de desorden, de arbitrariedad de las masas populares, caracterizadas, a sus ojos, por una indigencia cultural y moral que las hace ineptas para el juicio y la decisión."

(15)

En un afán por eliminar esta imagen autoritaria del director tradicional y adecuarlo a las necesidades de consenso social, la SEP ha introducido el concepto de "líder", como el prototipo del

15) Girardi, G., en Santoyo S., Rafael, op. cit. p. 153.

director "moderno". Se pretende con este concepto y dentro del marco de la "Modernización Educativa", desaparecer el carácter impositivo de las decisiones directivas y hacer aparecer a estas como producto del "consenso" entre los integrantes de la comunidad escolar. Así, en la última edición del Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria, aparece la siguiente definición del director como líder de su comunidad:

"Dentro de la administración de un plantel, el liderazgo se puede considerar como un proceso mediante el cual el directivo escolar influye en la conducta de los miembros de la comunidad para lograr en forma óptima los objetivos educativos del Estado; dicha influencia la realiza mediante la aplicación de su capacidad y habilidad para promover, persuadir, animar o convencer al personal docente y administrativo a su cargo para que realicen su trabajo con mayor compromiso e intensidad y apliquen en el desarrollo de éste todo su conocimiento y experiencia en relación a los demás miembros de su entorno social. Su capacidad y habilidad habrá de manifestarse en la influencia que ejerza para que brinde su apoyo en el logro de los objetivos del plantel", (16)

Como puede observarse, se introduce el verbo "influir" para designar la acción directiva. Según esto, ya no se trata de "imponer", sino de "influir" en los integrantes de la comunidad

16) SEP, Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria, Unidad de Telesecundaria, Proyecto Estratégico 5, México, 1990, p. 46

escolar para que se cumpla con la normatividad oficial. Sin embargo, se dejan intactos la validez de las normas oficiales, los fines establecidos y la convocatoria a la participación se limita a que esta no se considere obligatoria, sino "entusiasta" y "armónica".

Bohoslavsky ilustra el efecto ilusorio que en el director tradicional produce el asumirse como líder:

" El líder produce en sí mismo la ilusión de que su propia organización está cada vez más perfectamente ordenada. De esta forma, ante un mundo contradictorio, caótico, en el que no somos totalmente poseedores de nuestras decisiones, ni creadores de nuestra historia, podemos llegar a mantener la ilusión de que desde nuestro baluarte catedrático conocemos, controlamos y manejamos, cuando simplemente estamos delegados en el alumno nuestro propio sometimiento, nuestro propio desconocimiento y nuestra propia incapacidad de intervenir de un modo más activo en la modificación de la cultura y de la sociedad de la que formamos parte." (17)

Se olvida que el liderazgo no es un nombramiento automático o una designación que uno puede hacerse a sí mismo. El verdadero líder educativo se limita a favorecer las condiciones que permitan la libre actuación de los implicados en el proceso

17) Bohoslavsky, Rodolfo, "Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante", en Glázman, Raquel, op. cit. p. 85

educativo, según sus propias expectativas. El liderazgo se basa en las capacidades, la experiencia y la iniciativa mostrada a través del tiempo.

3.3. EL DIRECTOR DEL PLANTEL DE EDUCACIÓN TELESECUNDARIA.

Dentro de la definición oficial que la SEP establece del director de una escuela Telesecundaria, se puede establecer una estrecha correspondencia con las características del director tradicional. Al respecto, en el Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria se refiere que:

"El director del plantel de Telesecundaria es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo en este nivel conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

En el director del plantel descansa una parte considerable de la responsabilidad inmediata que tiene el Estado para impartir educación con calidad y eficiencia adecuada; de su capacidad para administrar y supervisar los recursos y de su experiencia para orientar a los docentes a su cargo, depende en gran medida el logro de los abjetivos educativos."(18)

En cuanto a las funciones que se le asignan al director de Telesecundaria para cumplir con los fines educativos oficiales, se establece lo siguiente:

1.- Planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades a desarrollar en la escuela, de acuerdo con los objetivos, leyes, normas, reglamentos y manuales establecidos por el servicio que se imparte y conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes.

2.- Determinar y establecer las estrategias de operación del

18) SEP, Manual del ... op. cit. p. 9

plantel y difundir las normas y lineamientos establecidos para este servicio educativo.

3.- Vigilar el cumplimiento del plan, programas de estudio, normas técnico-pedagógicas y administrativas, así como la aplicación de la tecnología educativa, reglamentos y disposiciones que rigen al servicio.

4.- Realizar ante los organismos o autoridades correspondientes, las gestiones que permitan dotar al plantel tanto de los recursos humanos y materiales, como de los recursos necesarios para su operación.

5.- Proponer ante la Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública o a la Dirección de Telesecundarias en el caso de los planteles del Distrito Federal el presupuesto estimado de ingresos propios del plantel.

6.- Ejercer el presupuesto de ingresos propios y presentar ante las autoridades educativas correspondientes, la documentación comprobatoria de los gastos conforme a las normas establecidas.

7.- Propiciar un ambiente cordial y agradable de trabajo para el mejor desarrollo de las labores del plantel.

8.- Establecer y mantener comunicación permanente con la comunidad escolar, a fin de mantenerla informada sobre las disposiciones que norman las labores del plantel y lograr su participación concientes y responsables en las tareas educativas.

9.- Constituir la cooperativa escolar de consumo, tramitar su registro ante la Unidad de Cooperativas Escolares, a

través del encargo de cooperativas en el Departamento de Telesecundarias y vigilar que su funcionamiento de apegue a los objetivos y a las normas específicas vigentes.

10.- Vigilar el aprovechamiento y conservación de los recursos con que cuenta el plantel.

11.- Programar y organizar el desarrollo de actividades de extensión y orientación educativa.

12.- Facilitar la realización de visitas de supervisión ordinarias y extraordinarias, así como de las autoridades que se determinen y atender las recomendaciones y disposiciones que señalen las autoridades correspondientes.

13.- Promover la realización de actividades cívicas culturales y recreativas que coadyuven el desarrollo integral de los educandos.

14.- Autorizar la documentación oficial que expida el plantel.

15.- Evaluar permanentemente las actividades escolares y mantener informadas a las autoridades educativas acerca del funcionamiento del plantel."(19)

Ante este conjunto de funciones, y después de un análisis preliminar, nos daremos cuenta que, más que funciones, son verdaderos mecanismos de control de las actividades de los directores escolares de Telesecundaria.

Para empezar, se le asignan las tareas de organizar, dirigir y evaluar el proceso educativo, pero siempre "según las normas,

19) SEP, Manual del ... op. cit. p. 17-18

objetivos y leyes establecidos", es decir, según lo que ya está determinado. "Organizar de acuerdo a lo establecido" parece ser el lema principal de las funciones.

Como podemos ver, la mayoría de las "funciones" se refieren finalmente a acatar las normas establecidas, según los lineamientos correspondientes. Además, al establecer que la actividad directiva se debe desempeñar "conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes", se está dando a entender que el acatamiento no solo es respecto a las disposiciones vigentes, sino de las que puedan generar en un futuro; además deben entenderse por autoridades educativas correspondientes a los siguientes niveles de autoridad que están por encima de la del director: Supervisión de Zona, Jefatura de Departamento, Subdirección de Educación Media y Dirección General de Educación, además de los distintos departamentos y subjefaturas colaterales, como: Departamento de Registro y Certificación, Departamento de Recursos Materiales, Departamentos de Recursos Humanos, Subjefatura Técnico-pedagógica, etc. Por lo tanto, el director está obligado, ya que es la primera y principal de sus funciones, a acatar cualquier disposición de alguno de estos niveles y es muy común que estos se dediquen con entusiasmo a enviar "disposiciones" a las escuelas a lo largo del año escolar, no tanto para mejorar el servicio, sino para justificar su actividad y existencia.

Asimismo, cuando se establece el precepto "determinar y establecer las estrategias de operación para el logro de los objetivos del plantel...", el director no puede establecer sus estrategias propias, ya que es muy común también que las

autoridades "correspondientes" envíen formatos que determinan de antemano los mecanismos de operación. Según las autoridades, estos formatos tienen el objeto de "facilitar" el procesamiento de la información, pero más bien es un mecanismo de control ya que si algún director no envía su información en esos formatos establecidos, no la admiten.

Por otro lado, cuando se menciona "para el logro de los objetivos del plantel", no es que se deje en posibilidad de determinar objetivos propios, sino que se hace referencia a los objetivos oficiales establecidos para la Educación Media Básica.

En cuanto a lo que se establece en las funciones 5 y 6, éstas se vuelven inoperantes, ya que ni la Secretaría de Educación Pública, ni ninguna instancia oficial entrega presupuesto alguno para los gastos de las escuelas. Estos son cubiertos por los padres de familia por medio de las "cooperaciones voluntarias" (ver apéndice página 220).

Como puede verse en la función número 8, al director sólo se le permite establecer contacto con la comunidad escolar para mantenerla informada de las disposiciones oficiales, es decir, sólo para recibir órdenes. Cuando algún director invoca el cuestionamiento o la crítica de alguna disposición oficial, es común que las autoridades educativas argumenten que "no es función del director" el cuestionar la validez de las normas, sino su acatamiento pleno.

Un análisis más profundo de estas funciones asignadas al director de Telesecundaria nos dará una visión más clara acerca de su carácter coercitivo y de que las supuestas "funciones" no son más que mecanismos de control y vigilancia por parte de las

autoridades "correspondientes". Se trata por todos los medios de impedir que el director pueda desarrollar ideas (ya no proyectos) propias, prácticas particulares, mecanismos autónomos, etc.

Además existe todo un espectro de tareas y funciones que el director debe realizar, en las siguientes materias: planeación, técnica-pedagógica, control escolar, asistencia y extensión educativa, personal escolar, recursos materiales y financieros, etc., cada uno con un listado particular de tareas específicas y tiempos y formas para realizarlos.

Para dar una idea de lo que un director de Telesecundaria debe hacer en cada una de estas materias, expondré lo que concierne sólo a la materia de control escolar:

- 1.- Autorizar la inscripción de los alumnos que cumplan con los requisitos establecidos.
- 2.- Difundir entre el personal docente y administrativo del plantel las normas y lineamientos para el desarrollo de las actividades de control escolar y verificar su cumplimiento.
- 3.- Revisar y firmar la documentación oficial referente a control escolar expedida por el plantel.
- 4.- Solicitar a las autoridades correspondientes las revisiones y/o convalidaciones de estudios de los alumnos que requieran este trámite.
- 5.- Mantener actualizados los expedientes de los alumnos.
- 6.- Coordinar la aplicación de los exámenes extraordinarios en el plantel, de acuerdo con el calendario y con las disposiciones específicas que determinen las autoridades competentes.

- 7.- Informar a los padres de familia o tutores, en coordinación con el personal docente, sobre el aprovechamiento y la disciplina escolar de los alumnos.
- 8.- Asesorar al personal docente y administrativo en el cumplimiento de las disposiciones en materia de control escolar.
- 9.- Entregar oportunamente al inspector de zona la documentación de control escolar.
- 10.- Verificar que el personal docente mantenga actualizada la documentación individual de los alumnos y la del grupo a su cargo." (20)

Cada una de estas actividades está plenamente reglamentada en sus tiempos y formas. Se llega a extremos tales en que, por ejemplo, en el punto 7, donde se establece la tarea de informar a los padres de familia, se envían formatos donde el director debe informar que ya informó.

Con objeto de dar una idea del conjunto de instancias oficiales que se encuentran por encima de la escuela, se presenta el organigrama general de los Servicios Educativos Integrados en el Estado de México (ver apéndice p. 221)

Todo este conjunto de instancias, ordenamientos, funciones, materias de trabajo, etc., conforman lo que se puede denominar "instituciones externas" al plantel escolar, y en su conjunto, forman una red de "obligaciones institucionales" a las cuales la escuela debe responder, puesto que se es parte del sistema educativo. Se comprenderán mejor así las dificultades

20) SEP, Manual del ... op. cit. p. 20

institucionales para que los directores construyan proyectos educativos alternativos al oficial y la importancia que en este sentido tiene la participación de la comunidad escolar.

3.4 LA AUTOGESTION PEDAGOGICA

Es innegable que vivimos una crisis de las principales instituciones sociales. El progreso industrial, el desarrollo tecnológico, el desarrollo en los medios de comunicación, el ascenso en los niveles de politización de la sociedad y el aumento y fortalecimiento de los movimientos sociales que demandan mayores espacios de participación y de influencia en los procesos y decisiones que le afectan, han puesto al descubierto las limitaciones y características reales de instituciones cuya estructura y actual funcionamiento no se ajusta ya a las necesidades sociales.

Durante mucho tiempo y hasta nuestros días, ha persistido la concepción de institución desde el punto de vista funcional, que define a las instituciones como "un conjunto de actos e ideas completamente instituido que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida... En suma, la institución es en el orden social lo que en el orden biológico es la función y así como la ciencia de la vida es la ciencia de las funciones vitales, así también la ciencia de la sociedad es la ciencia de las instituciones definidas de ese modo." (21)

Este punto de vista nos impone la existencia y permanencia de las instituciones como un conjunto de ideas y formas de conducta cuya validez está fuera de cualquier cuestionamiento. Su existencia y necesidad adquieren un carácter vital para la

21) Chamizo, Octavio y Jiménez, María del Pilar, "El Análisis Institucional", Revista Perfiles Educativos, CISE-UNAM, p.4

permanencia del funcionamiento social.

Sin embargo, y por los factores antes mencionados, se ha generado un movimiento dominado "institucionalista" cuyos esfuerzos van dirigidos a cuestionar el carácter "natural" de las instituciones existentes y a profundizar en el sentido y la orientación de sus procesos funcionales internos.

Así, en la década de los 60's, surgen trabajos de analistas sociales como Ferninand Dury, Fernand Fonvielle, Georges Lapassade, Aida Vázquez, Michael Lobrot, René Lourau y otros, que no sólo desarrollan aspectos teóricos, sino que llevan a cabo experiencias psicoanalíticas, socioanalíticas y de autogestión en diversas universidades de Túnez, Tours, Hendaya, París, entre otras ciudades, dando inicio a un movimiento autogestionario que, si bien se inicia en escuelas y centros de formación, se extiende también a sindicatos obreros.

Algunos de ellos como Lapassade, Lourau y Lobrot definen sus estudios institucionales bajo el nombre de "análisis institucional" y recogen las experiencias de mayo del 68 en París, para mostrar la decadencia institucional y la necesidad de una labor analítica al interior de las instituciones y proponer la creación de instituciones nuevas.

El análisis institucional se erige así como el proceso analítico que "interroga a la institución desde el exterior-interior (desde el sistema institucional-social), con el fin de cambiarla." (22) Y, en un plano más general, es un instrumento de

22) Ibidem, p. 6

análisis de las contradicciones sociales. En esta perspectiva, se redefine a la institución como "la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones sociales." (23)

Para el análisis institucional es innegable la existencia de instituciones sociales que de una u otra manera "organizan" la sociedad, mediando entre el individuo y la sociedad. Las instituciones son formas sociales visibles (la familia, la escuela, la religión, el hospital, etc.) que toman forma real y concreta. Su carácter institucional se lo otorga el hecho de que hay una necesidad y un reconocimiento social a su existencia, por la función o el servicio que desempeñan, y por estar dotadas de una organización jurídica (es decir, un sistema de normas propias) y material.

Según el análisis institucional, el concepto de institución se encuentra formado por tres momentos: universalidad, particularidad y singularidad. Según Lourau:

- " La universalidad es el momento de la unidad positiva del concepto. Dentro de ese momento, el concepto es plenamente verdadero, de manera abstracta y general (la definición genérica de la escuela es el momento universal de la institución escuela).

- La particularidad es el momento que expresa la negación de la universalidad (cuando se habla de una institución concreta y particular, por ejemplo, la Telesecundaria 211, es un caso que

23) Ibidem, p. 8.

existe y se desarrolla, no de manera abstracta, sino en condiciones reales, circunstanciales y determinadas, es decir, niega al momento de la universalidad).

- La singularidad es el momento de la unidad positiva, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal (se refiere a los modos en que los integrantes de la Telesecundaria 211 establecen su relación y actuación para lograr los fines establecidos en el momento de la universalidad de la institución)". (24)

Las normas sociales que rigen a una determinada formación socioeconómica (creencias, costumbres, moral, valores, etc.) no se interiorizan en los individuos directamente, sino que pasan por la mediación de formas sociales (instituciones). Este proceso se da en el momento de la singularidad, es decir, el niño no asiste a la "escuela" en general, abstracta, sino que asiste a una escuela real, concreta (la escuela de su comunidad, colonia o barrio), donde tiene lugar un determinado modo de realizar la función escolar (singularidad). Estas formas sociales singulares pueden adaptarse a una o varias funciones sociales (la escuela no sólo transmite conocimientos, sino también ideología, formas de conducta, valores, etc.).

Toda forma social cumple al seno de la sociedad una función (finalidad oficial) que la legitima y le asegura su permanencia. Para que la forma social (institución) pueda desarrollar su

24) Lourau, René, "El Análisis Institucional", Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1991, p. 10

función asignada socialmente, requiere de una "unidad funcional".
Lourau define así a la unidad funcional:

"Por unidad funcional debe entenderse como el que cada individuo está en su justo sitio, que todos los órganos del cuerpo social ocupan su legítimo lugar, prestan servicios irremplazables y ejercen un poder indiscutible." (25)

A su vez, las instituciones cuentan con una "unidad de organización" que garantiza el cumplimiento de su función social. Dicha unidad consiste en el establecimiento de un ordenamiento específico en torno de su función principal y en el hecho de que este mismo ordenamiento permite excluir de la vida de la institución otras funciones que se supone no van de acuerdo con la finalidad principal, pero que sin embargo permanecen latentes.

Para el análisis institucional, la concepción funcional de la sociedad, en la cual las instituciones desempeñan funciones aceptadas por todos mediante una unidad de organización "natural", no toma en cuenta una parte fundamental del objeto de conocimiento: "la negatividad" inherente al comportamiento social, que actúa en el sistema global y en cada uno de los elementos que lo componen. La realidad concreta que vivimos y enfrentamos cotidianamente no está determinada por el momento de la universalidad de las instituciones, en cuya circunstancia viviríamos en una sociedad perfecta. Nuestra actuación y los resultados de la misma se encuentran más bien determinados por las relaciones de poder, los sistemas de acción, de decisión, por

25) Ibidem, p. 13

los mecanismos de control, de negociación, que forman parte de la singularidad de las instituciones.

La unidad funcional de las formas sociales existe, es la concepción de una determinada imagen del sistema social. Sin embargo, nuestra actuación social se produce ante instituciones concretas, singulares, constituidas no sólo por una unidad positiva (función social y unidad de organización), sino también por una unidad negativa (funciones negadas, actuaciones simbólicas, no actuaciones). Esta unidad negativa se produce más bien simbólicamente, es decir, por medio de actos y palabras, de no actos y de silencios que cumplen una o varias funciones (en la institución escolar no se menciona explícitamente que una de sus funciones más importantes consiste en hacer del niño un ser sometido, disciplinado y dependiente del maestro, sin embargo, existe toda una serie de procedimientos y actuaciones en la vida cotidiana de la institución que cumplen este objetivo).

"Por ser totalidades, las organizaciones sociales presentan la negatividad formal que se adhiere a todo hecho social positivo dado que toda positividad simple e inmediata tiene ya su propia negación." (26)

Así pues, el análisis institucional se propone el análisis de la constitución "negativa" de las formas sociales, que permitan descubrir las formas de manifestación de lo negativo.

"El análisis institucional aspira simplemente a producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que

26) Ibidem, p. 18

determina nuestra acción." (27)

En la escuela como institución social, se llevan a efecto prácticas tanto positivas (transmisión de conocimientos, adquisición de capacidades y valores, etc.) como negativas (la no adquisición de conocimientos por parte del alumno y la no adquisición de esas capacidades y valores) en un número y con una frecuencia muy similares. El tomar en cuenta el lado negativo dentro del proceso educativo, nos lleva a analizar el porqué una clase impartida no es una clase recibida al cien por ciento por el alumno; el porqué el saber acumulado del maestro no tiene todas las posibilidades de convertirse en el saber del alumno.

Aspectos tan importantes y frecuentes como la tradición en la enseñanza, el empirismo, la buena voluntad o el autoritarismo del maestro, la arbitrariedad de los directores, etc. constituyen elementos de la singularidad negativa de la institución escolar y objetos de conocimiento para el análisis institucional.

Como hemos visto, la escuela es una institución social con una función central en las tareas de legitimación y preservación del orden social establecido. Como tal, se encuentra regida por normas que establecen las obligaciones y responsabilidades de sus miembros, los niveles de autoridad, la distribución del tiempo, etc. (unidad de organización). Según Lapassade, la pedagogía institucional se define en primer lugar como análisis de las instituciones escolares y distingue entre instituciones internas y externas:

27) Ibidem, p. 19

"a. Instituciones Internas: incluyen, por un lado, las reglas interiores del establecimiento; por otro, el conjunto de técnicas institucionales tales como el Consejo de Cooperativa.

b. Instituciones Externas: incluyen reglas exteriores al establecimiento y a la clase, los programas, instrucciones, circuitos de autoridad, distribución del personal según jerarquías, " burocracia pedagógica, etc." (28)

Así, en la escuela tradicional las instituciones internas de la clase son establecidas únicamente por el maestro, y las instituciones internas de la escuela, por el director. Ambas se imponen como normas que no pueden ser cuestionadas, como un soporte necesario para la "buena" formación de los alumnos y el "buen" funcionamiento escolar.

Las instituciones externas definen las reglas del funcionamiento escolar, concebidas a partir de una determinada idea de la educación, con fundamentos ideológicos que reproducen el funcionamiento del sistema social (institucional) existente. Según Lapassade, estas reglas o normas externas se convierten en "determinantes institucionales" que imponen el carácter reproductor de la institución escolar, a través de la redacción de los programas de estudio, cuyo contenido y finalidad están vinculados a una determinación ideológica del "saber instituido", a través de la fragmentación de las tareas profesionales, en la selección escolar a partir de los méritos y las competencias del

28) Ibidem, p. 253

examen, considerado como un punto de unión entre el individuo solitario y las posibilidades reales." (29)

Lourau define así a la pedagogía institucional:

"La pedagogía institucional es, por lo tanto, el método que consiste en distribuir, mediante un análisis permanente de las instituciones externas, el margen de libertad en el cual el grupo-clase podrá autoadministrar su funcionamiento y su trabajo, y asegurar su propia regulación mediante la creación de instituciones internas." (30)

Ya que, si bien la escuela se encuentra definida en un ámbito normativo oficial, bajo determinantes institucionales que regulan su funcionamiento, existen sin embargo espacios de libertad que pueden ser aprovechados para establecer normas propias.

Al respecto, dice Jaume Sarramona:

"El sistema político tendrá su incidencia en el sistema educativo, al igual que lo ejerce sobre el resto de los sistemas sociales. Con todo, la complejidad del sistema educativo permite siempre amplios márgenes de autonomía que lo hacen difícilmente controlable en todas sus facetas. Dicho en otras palabras, si el nivel estructural es fácilmente controlable desde el poder político, no así el procesual, donde el profesorado puede actuar

29) Lapassade, Georges, "Autogestión Pedagógica", Ed. Gedisa, Barcelona, 1980, p. 33

30) Lourau, René, op. cit. p. 253

con mucha iniciativa propia." (31)

Sin embargo, para que puedan existir estos espacios de autonomía y se pueden aprovechar, es necesario considerar el problema del poder al interior de la escuela o de la clase escolar. Si se mantiene el método tradicional de dirección centralizado en el director o el maestro, será imposible pensar siquiera en la creación de espacios de autonomía.

"El movimiento de la pedagogía institucional procura difundir dentro de la escuela real un modo de funcionamiento y de las relaciones humanas no burocráticas." (32)

Es necesario entonces, en primer término, eliminar las relaciones de dependencia establecidas en la escuela tradicional. Terminar con la dependencia del director respecto de las instituciones externas, con la del maestro respecto del director, en tanto representante de la normatividad externa e impositor de las normas internas, con la del alumno respecto del profesor como fuente única del saber y del poder al interior del salón de clase.

Si bien es difícil que el director logre una total independencia respecto de la normatividad oficial, si puede, en cambio, ajustar esta a las condiciones y características propias de su comunidad escolar. Es decir, utilizar el poder burocrático que la norma oficial ha puesto en sus manos para establecerlo en función de la colectividad a la cual sirve. Esto implica una renuncia al poder personal, para "cederlo" a la colectividad, a

31) Sarramona, Jaume. "Como entender y aplicar la democracia en la escuela", Ed. CEAC, Barcelona, 1993, p. 24

32) Lourau, René, op. cit. p. 253

la comunidad escolar, sin que esto signifique un rechazo absoluto a las normas externas, sino una supeditación de éstas a los intereses y necesidades colectivas.

En palabras de Lapassade, esta cesión del poder se lleva a cabo: "convirtiéndolo en la colectividad misma, estableciendo su poder sobre ella, obrando de modo de hacer converger hacia uno los frutos de su trabajo. (...) Este poder consiste en hacer trabajar, en dirigir, en orienter, en utilizar informaciones, tomar decisiones, planificar." (33)

Esto significa también la integración y el establecimiento de normas internas aceptadas por la comunidad, emanadas de ella misma, donde las relaciones de dominación queden erradicadas y los intereses y necesidades de directivos, maestros, alumnos y padres de familia queden manifestados y se establezcan nuevas formas de relación que preserven y hagan valer estos intereses y necesidades.

Este proceso es el que marca el inicio de lo que Lapassade define como autogestión pedagógica:

"La autogestión pedagógica es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del "medium" de la formación y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de aprendizaje. Es la forma actual de la educación negativa." (34)

33) *Ibidem*, p. 259

34) Lapassade, Georges, *op. cit.* 19

Y que al respecto Pedro Fontan Jubero se refiere de la siguiente manera:

"Este sistema de enseñanza, con el cambio de actitud radical que presupone, considera a las instituciones internas como instrumento de cambio dirigidos fundamentalmente a modificar la estructura social. Esto da lugar al origen de una contrainstitución en el seno de las instituciones sociales." (35)

Así pues, en la pedagogía institucional, las instituciones escolares internas establecidas y en manos de la colectividad, se vuelven medios, formas de organización del trabajo y de las relaciones interpersonales, dando origen a un proceso autogestionario cuyas estructuras no tienen un carácter rígido o un sentido de imposición, sino que pueden ser modificables si así lo determina la colectividad, en función de sus intereses. Estas nuevas instituciones es lo que Lipassade denomina "contrainstituciones".

La autogestión pedagógica, al constituirse en una forma de organización escolar alternativa, cuestiona al sistema educativo tradicional y revela los aspectos ocultos de éste, precisamente los que lo definen como sistema de dominación y reproducción. Pretende favorecer la socialización permitiendo que los educandos determinen el carácter y el sentido de esta, es decir, sin establecer modelos de conducta o de comportamiento previamente fijados. Esto permite a los educandos tomar conciencia de las

35) Fontan Jubero, Pedro, "Análisis de tres posibles actitudes del profesor frente a la institución externa", en Glazman, Raquel, op. cit. p. 152.

coerciones institucionales, escolares y sociales que condicionaban su aprendizaje.

Sin embargo para que un proyecto de autogestión pueda desarrollarse, no lo puede hacer de un momento a otro; es un proceso que poco a poco se debe ir instituyendo. No hay que perder la vista la existencia de todo un sistema social de dominación, ni las exigencias de la institución externa, es decir, de los programas de estudio, los sistemas de calificación, una jerarquía administrativa de poder, etc. Los implicados en un proceso autogestionario deben, poco a poco y a partir de sus propios intereses, definir sus actitudes y sus límites de relación con la institución externa. Para los mismos implicados representa un proceso de desajustes, tanto emocionales como funcionales, al vivir experiencias nuevas de autodefinición y autoformación, para los cuales no han tenido ninguna preparación.

El proceso de autogestión, situado en el momento de la singularidad del concepto de institución educativa, implica una negación de la universalidad de esta y el establecimiento de nuevas instituciones que niegan la universalidad de las tradicionales.

Los aspectos relacionales deben redefinirse en función de las nuevas instituciones (contrainstituciones) que se están creando. Se deben establecer nuevos mecanismos de toma de decisiones no autoritarios ni impositivos. Se deben crear órganos representativos de los sectores de la comunidad escolar, a fin de hacer valer sus puntos de vista, identificar sus intereses y necesidades; se debe redefinir asimismo, la relación con las autoridades educativas externas y tener muy claros los niveles de autonomía.

Un aspecto muy importante es el que se refiere a la actitud que asume ante el "saber instituido", es decir, el conjunto de conocimientos plasmados en los contenidos de aprendizaje. En primer lugar y por parte del maestro, debe rechazar su actitud de identificación con ese saber y desechar la imagen de poseedor único de tales conocimientos. La autogestión implica un rechazo a la idea positivista de que los contenidos de aprendizaje son verdades absolutas e incuestionables y de que el maestro, por el único hecho de serlo, es su único poseedor, y de que los alumnos, al carecer de esos conocimientos, su única actitud hacia ellos es el de adquirirlos "al pie de la letra", a través de la mediación incuestionable del maestro. Lapassade menciona que la autogestión, respecto del saber instituido se basa en una "negación de ese saber, descubriendo su "no saber", es decir los aspectos que se ocultan o se omiten en esos contenidos." (36) Así, la autogestión pedagógica funciona como un proceso analizador de la realidad, donde todo conocimiento es susceptible de ser descompuesto en sus elementos integradores a la luz de la referencia real que se vive y a la vez, los acontecimientos externos (sociales, económicos, políticos, etc.) son analizados tomando en cuenta las referencias que se encuentran en los contenidos programáticos.

En cuanto a la función que el maestro asume en este proceso, Lapassade indica: "Así, el maestro se transforma en un consultante que se encuentra a disposición del grupo (para

36) Lourau, René, op. cit. p. 260

problemas de método, de organización o de contenido). No participa en las decisiones, analiza los procesos de decisión, las actitudes instituyentes, así como el trabajo del grupo al nivel de la tarea." (37)

Como puede observarse, en un proceso autogestionario, el maestro rechaza su papel directivo asumiendo más bien una función de facilitador del trabajo grupal. El grupo debe pasar progresivamente de un estado de completa informalidad, a uno de estructuración colectiva. El grupo debe establecer sus propias normas de trabajo y sus objetivos para el aprendizaje. El maestro interviene sólo y cuando el alumno lo solicite y sus participaciones deben ser más de procedimiento, de organización y sólo de carácter propositivo.

Para Lapassade, los fines de un educador comprometido con un proceso autogestivo deben ser:

1.- Efectuar un trabajo incesante, "aquí y ahora", un trabajo que apasione a los alumnos, no que los abruma.

2.- Proporcionar una información cien veces superior a la del sistema tradicional porque no es ya fortuita, sino sistemática. Al mismo tiempo es más rica, ya que se sitúa en el plano de la personalidad y de la vida social en lugar de permanecer en plano intelectual.

3.- Preparar a sus alumnos para la impugnación del sistema social en que viven, es decir, el sistema burocrático.

4.- Crear, sin creerlo, un campo de discusión, pues la

37) Lapassade, Georges, op. cit. p. 29

experiencia pasa a ser conocida por la administración, por los demás pedagogos, por el público. Se convierte, en cierto modo, en un agitador.

5.- Crear modelos que sean válidos en otros planos de una sociedad transformada. Los problemas con los que tropieza en su acción son problemas políticos: voluntad del grupo de "alienarse" él mismo, toma del poder por elementos que procuran poner de su lado el poder constituido; correlativamente, debilidad de ese poder, que no se apoya en una jerarquía institucional; seguimiento y concepción de nuevas instituciones internas del grupo, etc. "(38)

Obviamente que un proceso autogestionario no se lleva a cabo tan mecánicamente como aquí lo hemos expresado. Estamos ante un proceso necesariamente progresivo que en sus inicios puede ser bastante difícil. En primer lugar, se necesita del suficiente tiempo para que los propios alumnos, maestros y padres de familia lleguen a descubrir sus propios intereses. Para los alumnos es particularmente difícil, ya que su experiencia escolar anterior les ha enseñado que es la disciplina y la obediencia la mejor forma de comportamiento escolar; además, existe una desconfianza hacia la imagen del maestro y hacia la de la escuela en general. Se tendrán que probar los límites de la nueva situación, de su propia libertad y de la sinceridad del maestro. Para el maestro tampoco es fácil. Se puede decir que él se encontrará tan

38) Lapassade, Georges, "Grupos, Organizaciones e Instituciones". Ed. Gedisa, México, 1985, p. 246

confuso como sus alumnos, sobre todo en un principio, cuando sus alumnos muestren desobediencia o tomen actitudes rebeldes. Sin embargo, deberá siempre tener en claro y hacérselo saber a sus alumnos que la libertad que se está ejerciendo se debe basar sobre todo, en el respeto y la confianza mutuos. Los padres de familia también enfrentarán momentos difíciles a la hora de establecer sus intereses y actuar en consecuencia. Acostumbrados a desatenderse de los asuntos escolares, por el aislamiento generado por la institución tradicional y a dejar en manos del director todas las decisiones escolares, no les es fácil, de inicio, asumir su libertad con seguridad. El proceso de apropiación de la institución escolar por parte de la comunidad no es cómodo ni sencillo.

Al respecto, Heberth Kohl nos dice:

"Una forma libre de existencia no significa necesariamente una forma fácil de existencia. La autonomía, la capacidad de tomar sus propias decisiones y la propia dirección, la capacidad de actuar según sus propias decisiones, pues resulta bastante penosa para gente que ha crecido dentro de un sistema autoritario." (39)

En palabras de Lapassade:

" Esta etapa (el inicio) puede durar bastante tiempo. Es la más penosa, pues se asiste al nacimiento y muerte de proyectos imposibles o mal formulados, a divergencias de funciones que no parecen superables, a la expresión de vagas angustias atinentes al

39) Kohl, Hebert, "Disciplina" en Glazmán, Raquel, op. cit. p.

examen, la realización del programa, etc. Se necesita cierto tiempo para que los alumnos lleguen a considerar tranquila y racionalmente modos de organización valederos y para que dejen, o bien de pedir el regreso al sistema tradicional, o bien de lanzarse a una organización cualquiera para satisfacer su necesidad de actividad y calmar su angustia." (40)

La pedagogía institucional pretende, más que la socialización del individuo para adaptarse a un medio social, la formación de un individuo no sólo como analizador crítico del medio social, sino capaz de emprender iniciativas instituyentes de nuevas formas de organización social. Pretende también revelar las limitaciones y contradicciones del sistema tradicional y de sus contenidos de aprendizaje dinámicos, susceptibles de ser confrontados permanentemente. Como puede verse, no estamos ante una propuesta pedagógica que facilite el aprendizaje; estamos ante un método que pretende generar un cambio de actitud personal y social que indudablemente no se limitará al espacio escolar, sino que se extenderá a otras esferas de la vida social.

Ahora bien, la pregunta que se puede plantear es: ¿ es posible un proceso educativo autogestionario en un medio educativo y social autoritario?

Lapassade responde así:

" Ya desde las primeras experiencias de autogestión pedagógica fuimos conscientes de los límites, de las ambigüedades e incluso de las contradicciones internas de la nueva escuela. Era evidente por ejemplo, que la autogestión de la clase

40) Lapassade, Georges, op. cit. p. 244

constituía un islote rodeado, vigilado, reducido a una vida de fracción v. en definitiva, ya sabíamos que no se podría ir muy lejos. La experiencia práctica confirmaba, de esa manera, lo que ya sabíamos antes de realizarla: que no se puede liberar a un sector de la formación social, a un solo grupo, sin descubrir, inmediatamente, la necesidad de cambiar al conjunto del sistema social." (41)

Anne Querrien también señala al respecto:

"Innovar en el terreno escolar no puede hacerse si no es dentro de un movimiento general de innovación social, de transformación del modo de producción, es decir, de transformación de los modos de organización colectiva de los trabajadores, o más ampliamente, de los hombres entre sí." (42)

Sin embargo, lo peor que podríamos hacer es esperar a que un cambio social general se llevara a cabo para iniciar procesos educativos generadores de nuevas actitudes y para revelar los aspectos oscuros, dominantes y represivos de la escuela tradicional. Ciertamente este proceso no es fácil por la existencia del sistema de dominación. Se necesitan condiciones específicas y tal vez hasta circunstanciales para que pueda ser posible la existencia de un proyecto escolar autogestionario y, además, el establecimiento de límites de autonomía necesarios respecto del sistema educativo oficial para no poner en riesgo su

41) Lapassade, Georges. "Autogestión Pedagógica". Ed. Gedisa, Barcelona, 1986, p. 34

42) Querrien, Anne, "Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria", Ed. La Piqueta, (fotocopias), Madrid, p. 17

existencia. Sin embargo, no podemos renunciar a la tarea de ser auténticos educadores capaces de generar, junto con los alumnos, procesos que abarquen su mente y su cuerpo, su pensamiento e imaginación, sus necesidades afectivas e intelectuales, para convertirnos en auténticos generadores del cambio social.

3.5. LA DIRECCION ESCOLAR EN LA AUTOGESTION PEDAGOGICA.

De entrada, al director se le acepta como la máxima autoridad de la escuela. En esto no influye el que tan capaz o ineficaz sea en el desempeño de su labor. Dentro de las características burocrático-autoritarias del sistema educativo tradicional, es comúnmente aceptado que "el puesto confiere autoridad".

"La autoridad de las personas que la invisten, habitualmente les es atribuida por definiciones sociales arbitrarias, más que sobre la base de cualquier aptitud real que puedan poseer." (43)

"... todo ordenamiento instituye una ruptura entre lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer dentro de una formación social considerada. La ruptura concierne también a lo que es deseable u obligatorio hacer y, por otra parte, a lo que no es deseable ni obligatorio. Los modelos de acción posible, las normas de la acción impuestas y sancionada y los modos de la acción simplemente deseable constituyen, en el entrecruzamiento y en las contradicciones de una organización singular, un universo diferente de los universos definidos por otros ordenamientos, en otras organizaciones." (44)

Dentro de una organización escolar, se mantiene vigente la existencia de la contradicción entre lo que se debe hacer como parte de la función asignada y lo que es deseable hacer, dentro de los intereses de los integrantes de la comunidad escolar. En

43) Bohoslavsky, Rodolfo, op. cit. p. 85

44) Lourau, Rene, op. cit. p. 11

este sentido, una ruptura total con el sistema jerárquico exterior imperante es impensable para la permanencia de la escuela, pero por otro lado, un ajuste exclusivo con la normatividad oficial, sin tomar en cuenta los intereses de la comunidad, también resulta ineficaz.

Este es el contexto en el cual se mueve el director que intenta, dentro del sistema educativo oficial, promover un proyecto autogestionario. Buscar los posibles puntos de encuentro entre ambas referencias que permitan la persistencia escolar. Ni perpetuarse como roca sólida, ni suicidarse.

El primer problema que enfrenta el director que se propone instituir un proceso de autogestión pedagógica, es el del poder. De entrada, debe rechazar la idea de seguir siendo el la máxima autoridad dentro de la escuela.

Entre los teóricos de la autogestión no existe acuerdo en relación al problema del poder y la autoridad. Según Lapassade, este poder debe ser "cedido" por los docentes a los alumnos, los cuales lo ejercerán de acuerdo a sus propios criterios y para los fines que ellos establezcan. Esta posición es criticada por otros entre ellos Michael Lobrot, quien afirma que esta "cesión" o "trasmisión" del poder, lo único que significa es una transformación del poder directo y explícito por una nueva forma de poder (por parte de los docentes) más encubierto y difuso con la intención de readquirir una nueva y más eficiente posibilidad de manipulación del grupo de alumnos.

Ante esto se menciona que "el verdadero problema de la autogestión no estriba en "ceder" nuestro poder a los alumnos de la clase, sino en reconquistar con la ayuda de ellos, un poder

del que nosotros, profesores y alumnos, hemos sido desprovistos por las instituciones administrativas y burocráticas." (45)

Y es que, ante la pérdida del prestigio, de la autoridad moral, del descenso del nivel de vida, de la represión a la que se les somete también a los docentes, en realidad no se posee ya un autentico poder.

Los teóricos de la autogestión, identificados con la línea de Lobrot, al analizar el problema del poder en el proceso autogestivo, proponen el manejo del poder en términos de su supresión. Así, al renunciar al ejercicio del poder por parte de directores y maestros, se genera un vacío de poder que por la misma dinámica de la autogestión se va llenando con el poder de la colectividad, entendido éste como el poder de opinar, el poder de analizar las situaciones, el poder de decidir por sí mismos, el poder de establecer sus propias normas y sus propios fines, etc.

De esta manera, el poder del director en un proceso de autogestión educativa se transforma en un poder que consiste en dejar hacer lo que las capacidades, intereses y necesidades les permitan, tanto a maestros, alumnos y padres de familia, con un sentido claro de su propia actuación.

Es pertinente aclarar que la figura de director no desaparece en este modelo pedagógico, sino más bien se redefine en tanto toda la comunidad escolar y él mismo están concientes de

45) Fontan Jubero, Pedro, "El problema del poder en la clase y análisis de cinco alternativas". en Glazman, Raquel, op. cit. p. 125

que su autoridad no proviene de un nombramiento oficial, sino de la capacidad demostrada, la experiencia adquirida y las convicciones personales que guían su actividad y su coherencia entre lo que dice y lo que hace. Asimismo, debe ser plenamente consciente de que su permanencia en el puesto depende de esto y de la confianza que su comunidad le tenga y no de los apoyos de que disfrute por parte de las autoridades educativas.

Así pues, el papel de un director en un proceso de autogestión pedagógica es el de facilitar las condiciones para que tanto maestros, alumnos y padres de familia puedan establecer sus propios medios y fines educativos. Debe propiciar el proceso autogestionario procurando la integración de los sectores que actúan al interior de la escuela: que los maestros, alumnos y padres de familia se identifiquen como sectores que comparten intereses y necesidades comunes y que esta integración derive en un proyecto escolar global.

Asimismo, debe propiciar el establecimiento de instituciones internas propias, que se ajusten a las condiciones y necesidades de la comunidad escolar y que permitan una vida interna donde el respeto mutuo y la lealtad hacia los fines propuestos sean actitudes que guíen en todo momento el trabajo escolar.

Debe dar autonomía a los maestros para que puedan desarrollar su labor con los alumnos en base a sus capacidades y expectativas profesionales. Debe procurar el apoyo hacia su crecimiento personal y profesional, considerando sus necesidades individuales en relación con los propósitos escolares. Esto permitirá que los propios profesores eleven sus expectativas, elevando así las expectativas de la institución.

Un director en este proceso debe conocer a fondo este trabajo que se lleva a cabo, tanto en los grupos de clase, como en los sectores de sus integrantes, no para supervizarlos sino para propiciar su desarrollo, apoyando en la solución de los problemas que se presenten e involucrándose en la medida en que no afecte directamente el trabajo.

Debe estimularse y estimular intelectualmente, despertando una conciencia de sus propias limitaciones y las de los demás; comprender, conceptualizar y anunciar sus puntos de vista en cuanto a los posibles puntos débiles del proceso y los resultados que se estén produciendo. Esto le permitirá ser más activo que reactivo, ser más creativo e imaginativo de posibles escenarios y no sólo un buscador de soluciones a problemas ya presentes. En esto juega un papel importante la necesidad de documentarse, de conocer lo ya escrito respecto de las situaciones que se enfrentan y analizar otras experiencias similares. Debe convertirse en un verdadero investigador de las necesidades las condiciones y los intereses de los miembros de la comunidad, con la intención de ampliar su criterio, enriquecer su percepción y ofrecer puntos de vista razonados y coherentes.

Todo esto implica, como puede observarse, que el director en un proceso autogestionario dé prioridad especial al desarrollo del proceso, por encima de las exigencias y requerimientos oficiales. En todo momento estará pendiente del contenido de las constantes "disposiciones oficiales", con el objeto de evaluar su validez y pertinencia y considerar las posibles consecuencias que su aplicación genere al interior de la institución. Este aspecto es muy delicado, ya que, como veíamos anteriormente no se puede

rechazar todo o aceptar todo, sino mantener una flexibilidad permanente "ajustando" los requerimientos externos a las condiciones internas. Es indudable que existen procedimientos burocráticos que no se pueden esquivar, sobre todo los referidos a los trámites de registro y certificación de los alumnos. Además, esta labor conlleva un interés primordial del alumno y del padre de familia. La función administrativa, entonces, se desarrollará siempre en función de los intereses y condiciones internas y además evitará presiones o intromisiones de la autoridad exterior.

Así pues, un proyecto escolar autogestionario conlleva la posibilidad de que se generen valores nuevos, que se contrapongan a los de sometimiento y disciplina de la escuela tradicional, tanto en el director como en los demás integrantes de la comunidad: el valor de la insatisfacción constante, el valor de la superación permanente; el valor de la solidaridad; el valor del compañerismo; el valor de poder expresar su punto de vista; el valor de perder el miedo a equivocarse; el valor de la humildad para reconocer limitaciones y capacidades; y sobre todo, el valor de aprender de los demás.

CAPITULO IV

LA EXPERIENCIA DE DIRECCION COLECTIVA

DE LA TELESECUNDARIA 211

En la Telesecundaria 211 asumimos, desde un principio, la dirección colectiva como la forma organizativa propia para tomar decisiones, coordinar el trabajo y promover la participación comunitaria. Esta modalidad organizativa nos permitió separar las limitaciones del esquema tradicional de dirección personal, burocrática y autoritaria, profundizando en un nuevo esquema de colectivización del poder y de las responsabilidades organizativas. Ha proporcionado además, el establecimiento de estructuras orgánicas representativas de los diferentes sectores escolares que permiten la integración de cada uno en la dirección y coordinación del trabajo en la escuela. Aunque la práctica de este nuestro tipo de dirección escolar no ha sido fácil, ya que implica una mayor responsabilidad y compromiso de los miembros de la dirección colectiva, así como un debate constante acerca de los medios y fines escolares, los resultados obtenidos nos muestran que es la que mejor nos permite acercar las actividades escolares con las necesidades e intereses de la comunidad.

4.1. INSTAURACION DE LA DIRECCION COLECTIVA

Como vimos en el capítulo II, la implementación de una dirección colectiva es quizá, la principal característica de la Telesecundaria 211, ya que esto determinó en mucho su orientación política, pedagógica, ideológica y cultural.

Desde el momento en que se reconocieron oficialmente los estudios realizados en la entonces "Telesecundaria Vespertina de "El Molinito", se nos indicó la necesidad de nombrar, de entre los cinco maestros fundadores, a uno para fungir como "responsable" de la escuela, el cual se haría cargo de suscribir la documentación oficial que la institución requiriera. Así en el mes de octubre de 1982, en reunión de maestros (Lucía Zugarazo, Irma Ramírez, Felipe Echeveste, Guillermo Alderete y Carlos Velazquez), se me eligió por consenso para asumir dicha función. Esta elección fué motivada principalmente por el hecho de que, de los cinco maestros, era el que mayor conocimiento tenía del sistema de Telesecundarias, al ser exalumno del mismo, pero sobre todo, por el hecho de haber sido fundador y único maestro (y por lo tanto, también "director") de la Telesecundaria 200, ubicada en la comunidad rural de San Luis Ayucan, Jilotzingo, México, durante el periodo de 1977-80 (como maestro particular, es decir, "voluntario") por lo que, de alguna manera, ya tenía experiencia de lo que implicaba ser "responsable" de una Telesecundaria. Para los demás compañeros, éste era el primer contacto que tenían con el sistema de Telesecundaria, aunque ya habían tenido diferentes experiencias docentes.

• Fué en esa misma reunión donde quedó establecido que este "puesto" de responsable era puramente formal, ya que las

decisiones escolares las tomaríamos todos en conjunto. Es necesario aclarar que la función de responsable no implicaba ningún tipo de superioridad oficial, ya que incluso en ese momento la escuela no contaba con registro propio, sino que se le denominaba, "Turno Vespertino de la Telesecundaria 09" y yo seguía teniendo plaza de maestro de grupo. Fue hasta el 7 de octubre de 1983, cuando se le otorgó a la escuela la Clave de Centro de Trabajo 15DTV0211B, que se me reconoció como "Responsable de la Telesecundaria 211" aunque seguía teniendo la plaza de maestro de grupo. Esta posición como "responsable" se mantuvo hasta el 19 de julio de 1988, fecha en que se me otorgó la Plaza de Director de Telesecundaria Foráneo. Es decir, hasta después de seis años se me reconoció oficialmente como Director de la Telesecundaria Federal No 211, aunque las obligaciones propias de directivo las asumí desde un principio. También es preciso mencionar que durante los primeros tres años, (1982-1985) escolares, tuve bajo mi responsabilidad también la atención de un grupo. Posteriormente, por acuerdo interno y debido al exceso de trabajo, se me "liberó" del grupo y me dediqué por completo a la tarea de coordinar el trabajo general de la escuela.

Como lo he mencionado antes, cuando los cinco primeros maestros nos integramos a la escuela, ésta estaba en proceso de integración y sus alumnos y padres de familia se encontraban en una dinámica de movilización (en coordinación con los maestros de la Telesecundaria 09) por obtener el reconocimiento de sus estudios. Así que con nuestra llegada, la escuela se terminó de integrar y nosotros nos pusimos al frente de una comunidad de

alumnos y padres de familia, que de alguna manera ya se conocían entre sí. Esto es importante mencionarlo, porque era una comunidad que ya se había movilizado, ya había tomado sus propias decisiones y estaban dispuestos a formar una escuela propia, lo que determinó que desde un principio ellos tomaran parte importante en las decisiones. De esta manera, la dirección colectiva de la escuela surgió con ella, en el proceso mismo de su fundación. No fué un decreto previo, sino en los hechos, que este tipo de dirección se instauró en la futura Telesecundaria 211.

Por lo que toca al equipo de maestros, otros factores que influyeron en la implementación de la dirección colectiva fueron:

- La existencia de una igualdad en cuanto a nuestra formación profesional, ya que todos teníamos estudios a nivel Licenciatura, lo que impidió que alguno se considerara por encima de los demás.

- Los cinco fuimos contratados como maestros de grupo, con las mismas condiciones laborales y económicas, por lo que ninguno se encontraba en alguna categoría superior.

- Los cinco maestros nos identificábamos con la corriente sindical "democrática" (CNTE), por lo que nos considerábamos comprometidos con una línea democrática de trabajo escolar, es decir, de promover la participación de padres de familia y alumnos.

- En relación con lo anterior, todos los maestros rechazábamos, desde un principio, la existencia de jerarquías al interior de la escuela, considerando que todos teníamos la

responsabilidad y el compromiso de conducirla.

- Ninguno de los maestros teníamos compromisos políticos o laborales con alguna autoridad oficial o sindical, situación muy frecuente en los profesores de nuevo ingreso, que deben su plaza al "favor" de algún funcionario, lo que determina el control de su comportamiento. En nuestro caso, el único compromiso lo establecimos con la comunidad de la cual ya formábamos parte y nuestra labor, invariablemente se ajustó a sus necesidades e intereses.

- Posteriormente, en el ciclo escolar 1983-84, cuando se integraron los otros cinco compañeros (Elodia, Martha, Pedro, Mario y Julián), la situación no cambió, ya que ellos se integraron plenamente al trabajo que veníamos desarrollando y más aún, enriquecieron la dirección colectiva con sus valiosas aportaciones.

De esta manera hemos integrado un equipo de trabajo que, con algunas e importantes variaciones (las salidas de Elodia, Guillermo y Julián, la integración de las profesoras María de Jesús, Ana María, Silvia y Rocío, además del profesor Jesús, el paso temporal del profesor Esteban y la incorporación de las secretarías, Silvia y Felicitas (exalumna) y los auxiliares José Luis y Rodolfo (exalumnos), se ha mantenido a lo largo de ya 12 años.

El grupo de profesores (en este término incluyo también a las secretarías y los auxiliares) iniciamos así una labor educativa con un objetivo definido: la construcción de una escuela "diferente", donde se respetaran y tuvieran influencia

las opiniones de toda la comunidad escolar; donde no hubiera jerarquías ni exclusiones; que respondiera a las necesidades y condiciones de los padres de familia, alumnos y maestros; que no se sometiera a los designios de las autoridades educativas. Este objetivo no lo escribimos ni lo enunciamos en alguna declaración de principios, pero estaba presente en cada una de las actividades y tareas que realizamos. Lo que nos guiaba era la idea de hacer una escuela diferente al modelo tradicional. Al respecto de la integración de los grupos, Lapassade nos dice:

"Un grupo está constituido por un conjunto de personas en interrelaciones que se han reunido por diversas razones. Todo grupo se distribuye tareas y elige responsables para asumir determinadas funciones, en suma, todo grupo se organiza. Los principales factores de funcionamiento son: a) propósito y objetivo común, b) tareas comunes concretas, c) un sistema de participación (modos de comunicación), d) un sistema de dirección o animación del grupo, e) un conjunto de reglas denominadas de procedimiento (de voto, de presidencia, de secretario, etc.)." (1)

Así, al mismo tiempo que trabajamos en y por la escuela, nos empezamos a trabajar como grupo de maestros. Este trabajo grupal "hacia dentro", implicaba un respeto a la pluralidad y diversidad de ideas, de formas de pensar. Todas las ideas eran tomadas en cuenta y se integraban al debate.

"El pluralismo encuentra su justificación social en las mismas concepciones relativistas que integran el arte, la ciencia

1) Lapassade, Georges, "Grupos, Organizaciones e Instituciones", Ed. Gedisa, México, 1985, p. 69

y el conjunto de la vida colectiva. Es así que hoy se llega a concebir el nivel de democracia en una organización social, en función de su capacidad para originar y soportar diferencias. El pluralismo se sitúa en el extremo opuesto al dogmatismo."(2)

Otro aspecto que contribuyó de manera importante a la integración del grupo, era la libertad que cada uno poseíamos para expresar nuestras opiniones y formas de ser, tanto entre nosotros como con la comunidad; además la libertad para llevar a la práctica nuestras ideas sobre el trabajo escolar, sin más límites que la responsabilidad que cada uno asumía para con la escuela.

"La libertad entendida como posibilidad de expresión que da derecho a proclamar las ideas. Libertad entendida como posibilidad de acción, que supone poder materializar los proyectos individuales y colectivos."(3)

Existía también un respeto mutuo entre nosotros. Si bien muchas veces teníamos ideas contrarias o divergentes sobre algún aspecto, o no estábamos de acuerdo con el proceder de otro compañero, respetábamos su punto de vista y su actividad, entendiendo que eso mismo queríamos para nuestras propias ideas y acciones.

De esta manera nos "trabajamos" como grupo de maestros, de trabajadores, sabiendo que de nuestra integración dependía en

2) Sarramona, Jaume, "Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela", Ed. CEAC, Barcelona, 1993, p. 14

3) Ibidem, p. 15

mucho la buena conducción escolar y el logro de los objetivos planteados. Al respecto de este "trabajo" en los grupos, Lapassade escribe:

"El grupo se toma siempre (a partir del juramento) y ante todo, como objetivo: se trabaja para poder trabajar, es decir, para perseguir fines comunes. El grupo, cuando se organiza, es que el grupo se trabaja: se hace grupo y sólo sigue siendo grupo "haciéndose" continuamente. Se toma por objetivo para seguir objetivos: el grupo supone una autocreación ininterrumpida del grupo." (4)

Algo también importante que se desarrolló en el grupo fue una relación de amistad, es decir, que lo que nos unía no sólo era la relación laboral, pedagógica y profesional, sino también una relación amistosa que implica la comprensión de los diferentes momentos afectivos y emocionales de cada uno. Aunque no podemos negar que, por la misma dinámica del trabajo, hubo momentos de fuertes discrepancias teóricas y prácticas, por encima de éstas estaba un sentimiento de amistad que hacía que cada uno cediera en sus posiciones originales para lograr el ambiente cordial que nos permitiera seguir avanzando nuestro objetivo.

Sobre la relación afectiva en el grupo, Armando Bauleo opina:

"A través de la experiencia grupal, centrada alrededor de un tema, se trata de elaborar, viviéndola, una experiencia que corte

4) Lapassade, Georges. op. cit. p. 259

con los modelos instituidos, en los cuales la afectividad y el pensamiento aparecen como opuestos y sin ninguna conexión. (...) Toda situación del grupo es vivida como realización imaginaria de deseos y, al mismo tiempo, como fuente de angustia." (5)

De estas condiciones internas y externas, se instauró la dirección colectiva de la Telesecundaria 211. Esta forma organizativa propia dejaba sin efecto la directividad establecida por la normatividad oficial, basada en una relación jerárquica y autoritaria, donde se limita la participación social y se favorece el control institucional. Sin embargo, entendíamos que en este preciso acto de autonomía radicaba la fortaleza necesaria para la conducción de nuestro proyecto escolar que, si bien no se había elaborado plenamente, en todos existía la conciencia de lo que queríamos y lo que no queríamos.

"Un grupo sólo es verdaderamente tal si se basa permanentemente en la autogestión y la autodeterminación, y a la vez, en la autocrítica o autoanálisis. La heterogestión deshace al grupo y provoca el regreso a la serialidad. La dialéctica del grupo tiene por objeto la exploración de esta alternativa." (6)

5) Bauleo, Armando, "Contrainstitución y Grupos", Ed. Fundamentos, Mexico, 1983, p. 14

6) Lapassade, Georges, op. cit. p. 251

4.2. IMPLICACIONES DE LA AUTOGESTION PEDAGOGICA

En un primer momento y durante mucho tiempo, nuestro proyecto teórico escolar parecía un tanto indefinido. Menciono lo anterior por que no existía un proyecto determinado, conceptualizado en sus objetivos, medios, fines y características generales, que describieran lo que hacíamos y le dieran un sentido claro y único para todos. Sin embargo, nuestra actividad práctica sí estaba regida por principios generales y aceptados por todos. Si existían principios de trabajo y de relación entre los maestros, principios de trabajo y de relación con los alumnos y padres de familia. Si existía un perfil del alumno que se quería formar en la escuela. Existía un perfil de maestro de esta Telesecundaria. Existían una serie de valores que persistentemente tratábamos de transmitir a nuestros alumnos. Podemos decir que en la práctica sí se desarrollaba un proyecto escolar alternativo al tradicional.

Nuestra falta de lectura y de investigación teórica impidieron que realizáramos una teorización de lo que hacíamos al interior de la escuela y, por lo tanto, dificultaron la explicación teórica de nuestro proyecto escolar. Sin embargo tampoco podemos decir que no teníamos proyecto escolar: solo que faltó (y falta aún) escribirlo. Las varias oportunidades en que lo hicimos, tenemos la sensación de que no cubría todas las expectativas y, aunque tácitamente lo aceptábamos, regresábamos a nuestras prácticas educativas cotidianas.

Sobre esto último y a manera de ejemplo, en el Plan de Trabajo del año 1993, redacté lo que a mi juicio eran las metas generales de la Telesecundaria 211:

"1.- Avanzamos 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 forma parte. 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 necesarios para su incorporación, como persona conciente, el mundo social, económico, cultural, etc.

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

d) Un plantel que le permita al alumno desarrollar su potencial personal y ser 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 dónde dirigir sus pasos una vez terminada la secundaria."

2.- Avanzamos hacia ser una escuela democrática, entendiendo por esto el que en sus decisiones fundamentales participen todos sus integrantes (trabajadores, alumnos y padres de familia), que el trabajo escolar se desarrolle en armonía respecto a todos los puntos de vista, y que su objetivo permanente sea el beneficio colectivo.

3.- Avanzamos hacia el logro de una escuela que forme parte y sea reconocida por la comunidad como un espacio de trabajo y desarrollo colectivo; un lugar de encuentro y diálogo, donde no solo estudian los jóvenes de la comunidad, sino que ésta es parte importante de sus decisiones. La escuela como un espacio de encuentro y trabajo comunitario.

4.- Avanzamos hacia el establecimiento de una escuela con carácter clasista, esto es: identificada con las luchas de las clases populares y las organizaciones políticas y sindicales que trabajan por lograr de México un país democrático y de justicia social. La escuela como trinchera de lucha democrática." (7)

Aunque todos los profesores aprobamos las metas y el plan de trabajo, en los hechos esto no modificó en mucho nuestra práctica cotidiana.

Para los efectos de este trabajo, partiré de la idea de que si tenemos un proyecto educativo, surgido de nuestra propia formación y, sobre todo, de la riqueza de la práctica educativa desarrollada a través de los años. Este proyecto nos permitió (y permite) realizar lo que hicimos y tener la escuela que ahora tenemos:

"El proyecto educativo del centro manifiesta expresamente los valores que guiarán la educación escolar. este proyecto ha de ser la resultante de un debate interno, que lleve al encuentro de todos los puntos de coincidencia posible, puntos que aumentan

7) Carlos Velázquez, Plan de Trabajo del Ciclo Escolar 1993-94, Documento Interno, 1993.

cuando la actitud de los interlocutores es la apertura y se es capaz de renunciar a algo en beneficio del consenso. Practicar el pluralismo significa no discriminar a nadie en función del sexo, raza, creencias, nacionalidad, lengua. Esto implica a alumnos, padres, profesores, directivos y no docentes." (8)

En nuestro caso, la manifestación expresa de los valores que guiaban nuestra labor educativa, se daban en la práctica, en el quehacer cotidiano. Nunca supimos que lo que llevamos a cabo era una experiencia de autogestión pedagógica y que existía toda una teoría educativa que la sustentaba. Sin embargo, en la práctica la llevamos a cabo con las características y limitaciones propias de nuestra circunstancia.

Asumiendo pues, que la nuestra es una experiencia de autogestión, enunciaré lo que a mi juicio fueron las implicaciones que tuvo en nuestra práctica educativa.

A - EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR:

La escuela adoptó una forma organizativa de acuerdo a sus características propias y a sus necesidades y objetivos. En la organización escolar participan todos los sectores: maestros, alumnos y padres de familia. Cada uno de acuerdo a sus responsabilidades y obligaciones. Si bien todo parte del núcleo de maestros, cada sector determina sus actividades y las lleva a cabo bajo un plan establecido por ellos mismos. Al respecto, presento las opiniones de algunos de los maestros de la escuela:

"La organización siempre partió del núcleo de maestros, muy pocas veces de los padres de familia o de los alumnos, aunque si se dieron algunos casos. Siempre fueron los maestros, a través

8) Sarramona, Jaume, op. cit. p. 63

de reuniones casi diarias, los que organizamos la escuela." (9)

"La escuela se organiza en base al consenso, con la colaboración de todos. La aceptación de las ideas se hace en base al ánimo. Si alguien le pone más entusiasmo a su propuesta, esta es la que se acepta. realmente se analiza una propuesta cuando ya está decidida."(10)

"Por lo que toca a la organización de la escuela, están las comisiones; en cada comisión se agrupan una serie de actividades que se cubren a lo largo del curso. Del trabajo de cada comisión se responsabiliza un maestro y su grupo." (11)

La Telesecundaria 211 organiza sus actividades de manera formal a través de comisiones de trabajo. Las comisiones que existen son: Consejo Técnico, Cultural, Deportiva, Mantenimiento, Tienda Escolar, de Padres de Familia y de Sociedad de Alumnos. Sobre la importancia del trabajo de comisiones, escribí en 1988:

"El trabajo de comisiones cumple sobre todo, dos funciones específicas: por un lado, la de permitir un funcionamiento eficaz de nuestra escuela, al contemplar labores indispensables como mantenimiento, limpieza, reparaciones, etc., labores de servicio escolar: biblioteca, prensa, tienda escolar etc. y labores complementarias en la formación de nuestros alumnos y maestros, a través del desarrollo de aspectos tan importantes como la responsabilidad, el compañerismo, el trabajo solidario, etc., de acuerdo a la definición ideológica y práctica, que hemos tratado

9) Martha Barrios, entrevista, febrero de 1995

10) Ana María Ruiz, entrevista, febrero de 1995

11) Lucía Zugarazo, entrevista, marzo de 1995

de darle a nuestra escuela, como una institución al servicio de los intereses históricos de nuestro pueblo." (12)

Las comisiones se asignan al principio de cada año escolar y cada maestro elige la comisión que más le interesa o bien la que se acomode mejor a sus capacidades. El maestro elabora un plan anual de trabajo de su comisión, que contiene los objetivos, medios y actividades a realizar. Este plan es presentado en la reunión de maestros para su consideración y aprobación. Hay que aclarar que el maestro y grupo responsable de cada comisión, se encargan de organizar, coordinar y conducir las actividades propias de su área de trabajo, pero en la realización de estas participan todos, ya que son actividades que involucran a toda la escuela. A lo largo del curso, en las reuniones de maestros se ventilan los asuntos relativos a las actividades de cada comisión, conforme a su plan de trabajo.

Una vez que los planes de trabajo de cada comisión son aprobados, a mí me corresponde elaborar el plan anual de trabajo general de la escuela, que integra las actividades de las comisiones, y algunas otras relativas a la administración escolar, actividades extraescolares, tareas de gestoría, etc. A cada maestro se le entrega un ejemplar del plan general, así como el calendario anual de actividades. Ambas cosas se ponen a consideración de la reunión de maestros.

Por lo que toca a la función de cada comisión, tenemos:

Consejo Técnico: se integra con un maestro representante de

12) Carlos Velázquez, "Propuesta Metodológica para el trabajo de Comisiones", Documento Interno, 1988.

cada grado y el director. Su labor consiste en verificar el desarrollo del proceso educativo en cada grupo y grado, ventilar los problemas que se presenten y proponer soluciones. También se encarga de elaborar propuestas de carácter pedagógico que mejoren el nivel académico de la escuela. Otra tarea importante es la organización de los exámenes semestrales.

Comisión Cultural: la integran uno o dos maestros y sus grupos. Sus tareas consisten en la organización de eventos culturales, tales como los concursos de ofrendas (día de muertos), piñatas, oratoria, poesía individual y coral, etc. además de los festivales de aniversario de la escuela, de día de las madres y de fin de curso. También se encarga de coordinar la publicación mensual del periódico mural, del servicio de biblioteca, así como actividades de difusión cultural.

Comisión Deportiva: la integra un maestro y su grupo. Su principal actividad es la de organizar actividades deportivas al interior de la escuela, tales como los torneos de volibol, basquetbol y futbolito; además elabora sugerencias de actividades de educación física en los grupos y encuentros deportivos con otras escuelas.

Comisión de Mantenimiento: la integra un maestro y su grupo. Se encargan de coordinar las actividades de aseo general de la escuela, el que corresponde a cada grupo por un periodo de tiempo, a lo largo del curso. También se encarga de promover la reparación y el mantenimiento de las instalaciones escolares, así como el resguardo de las materias de aseo y de las herramientas.

Comisión de Tienda Escolar: la integra un maestro y su grupo. Se encarga de coordinar el trabajo de preparación y venta

de alimentos preparados para el consumo interno. Actividad que también corresponde a cada grupo por un periodo de tiempo durante el curso. Asimismo, lleva el control de los ingresos y egresos derivados de la venta, en coordinación con los padres de familia.

Comisión de Sociedad de Alumnos: la integra un maestro, el cual se encarga de promover la integración de la Sociedad de Alumnos y de establecer una relación de apoyo y asesoría con ésta, en la realización de sus actividades.

Comisión de Padres de Familia: la integra un maestro y se encarga de promover la integración de la reunión de activistas (padres de familia). Este maestro es el puente de comunicación entre los activistas y los maestros. Su labor consiste en estar presente en sus reuniones, conocer sus opiniones y propuestas de trabajo e informar de esto a los maestros, es decir, facilitar la comunicación entre estos sectores.

Aunque así descrita la organización escolar pareciera muy funcional, en los hechos el trabajo se dificulta constantemente. Es tan amplia la gama de actividades y responsabilidades que tenemos los maestros, alumnos y padres de familia, que en muchas ocasiones las actividades se "enciman" unas con otras, se realizan de manera desorganizada o bien no se cumplen los criterios establecidos. Esta situación ha llegado en ocasiones a tales extremos como a continuación se describe:

"Sin embargo, nuestro trabajo en esta área (las comisiones) se ha caracterizado por una descoordinación casi total entre las diferentes comisiones. Podríamos decir que el trabajo de cada comisión se da de manera aislada del resto y sólo son contadas las ocasiones en que se ha logrado un trabajo coordinado. Esta

situación dificulta y entorpece el trabajo en general y son continuos los encierramientos de fechas y lugares para diferentes actividades. Otra deficiencia ha sido que, al depender cada comisión del trabajo e iniciativa de un maestro, se cae en la situación de que el trabajo se encuentra condicionado al tiempo que este le dedique, a sus ganas, a su creatividad, etc. De esta manera se provocan grandes diferencias entre lo realizado por una y otra comisión, de tal manera que algunos realizan un trabajo brillante y muy completo a lo largo del año y otras de hecho desaparecen. Una última deficiencia que podríamos mencionar aquí lo representa el hecho de que no hemos logrado integrar a la totalidad (o por lo menos a la mayoría) de los alumnos de la escuela en el trabajo de comisiones. Es característico que cada maestro tenga en su comisión a "su" equipo de alumnos especializados en su trabajo, lo cual limita la participación de otros. Aunque podría argumentarse que el tener a este equipo "especializado" facilita el trabajo, lo cierto es que en los hechos se excluye a otros alumnos de la posibilidad de experimentar un trabajo formativo y, por otro lado, a los que integran este equipo se les "carga" tanto el trabajo, que continuamente se retrasan en sus actividades académicas." (13)

Aunque la situación anterior se refiere a un periodo especialmente crítico, lo cierto es que la organización escolar en la Telesecundaria 211 no es estática, sino dinámica. Precisamente estas crisis organizativas se derivan del impulso de

13) Carlos Velázquez, op. cit.

cada uno por promover actividades al interior de la escuela. En muchas ocasiones, el trabajo docente requiere tal atención, que el maestro le dedica más tiempo que a su comisión. En otras se incorporan nuevas actividades en las comisiones, que alteran el plan original de trabajo.

Lo importante (pienso), es que el proceso autogestionario en nuestra escuela nos lleva a tener una gran cantidad de actividades que enriquecen nuestra labor y la hacen dinámica, viva. Una constante siempre ha sido la de no sacrificar en favor de la "buena organización" escolar, las iniciativas y propuestas de trabajo de maestros, alumnos o padres de familia. Nuestra organización nunca ha sido una organización acabada, perfecta, pero siempre hemos aspirado a ello. En esto consistió y consiste gran parte de los logros: en siempre aspirar a organizarnos mejor. El inacabamiento permanente es precisamente lo que en ocasiones nos confunde, pero por otro lado, sin duda ha sido fuente de un sinnúmero de experiencias pedagógicas, prácticas, de comunicación, que en mucho han contribuido a la construcción de una práctica educativa alternativa a la tradicional.

Al respecto, Sartre, citado por Lapassade, escribe:

"El espíritu de equipo es la "interdependencia de los poderes en relación con un objetivo común". No elimina, sin embargo, la iniciativa individual pues " en la objetivación final el grupo ya no se define por el orden de sus funciones, sino por la integración real de los actos particulares en la praxis común". Esta integración no es, por lo tanto, alienación. En otros términos: la función es "determinación indeterminada" que deja su lugar a la creatividad individual. El pues, el individuo

común definido por la función es quien actúa con todos los demás individuos hacia los objetivos dentro de una totalización de tales praxis. ¿pero cuál es entonces la praxis de grupo? "La única acción específica del grupo organizado es, por lo tanto, la permanente organización y reorganización, o sea, su acción sobre sus miembros". Ya lo hemos indicado: el grupo no trabaja; se trabaja, en la medida en que se organiza." (14)

14) Lapassade, Georges, op. cit. p. 261

B- EN EL ASPECTO TECNICO-PEDAGOGICO:

Un aspecto fundamental de nuestro trabajo es el técnico-pedagógico. Este significa la parte más importante de nuestra labor como docentes y es la que da sentido a nuestra actividad. El aspecto técnico-pedagógico implica relaciones esenciales como las de maestro-alumno-contenido y sus diferentes conexiones, es decir, las formas que asume la relación maestro-alumno; maestro-maestro; alumno-alumno; y de ambos con el contenido o contenidos de aprendizaje y sus maneras de abordarlos o de apropiación. Además, contempla las diferentes formas de trabajo grupal, es decir, el tipo de organización que el maestro y sus alumnos asumen para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos mencionado, en la Telesecundaria 211 desde un principio nos preocupamos porque el proceso enseñanza-aprendizaje no fuera un proceso lineal, autoritario, tradicional, donde el maestro es el único que sabe, que organiza y decide, y el alumno el que no sabe, el que solo obedece y memoriza. Por el contrario, siempre nos propusimos impulsar la participación del alumno no sólo para repetir contenidos, sino para exponer sus propios puntos de vista sobre los contenidos educativos, que los interpretara y cuestionara, que estableciera sus propias formas organizativas al interior del aula. A continuación, expongo algunas ideas que los maestros hemos desarrollado al respecto, en diferentes momentos de trabajo.

"Iniciar un proceso de aprendizaje basado en la comprensión crítica del concepto, a través de la experimentación. Formar alumnos con capacidad de expresión, a partir de la explicación y solución de problemas concretos. Elevar el nivel académico de los

alumnos, no desde una óptica individual, sino entendido como un proceso grupal. Eliminar las actividades de rechazo y represión hacia los actos de los alumnos que consideramos "rebeldías" y canalizar, mediante la reflexión grupal e individual, esas manifestaciones hacia actitudes que promuevan su desarrollo personal y el beneficio escolar." (15)

"El alumno es la razón fundamental de nuestro plantel como docentes, a quien dedicamos parte de nuestro esfuerzos e intereses tratando de conducirlo hacia su continua formación de la cual también debe ser partícipe, con la finalidad de que en el futuro se vuelva en el hombre completo (aquél que pueda desenvolverse de acuerdo a su nivel de preparación, en cualquier trabajo de su interés o puesto laboral y asimismo enfrentar su propia problemática, desarrollando continuamente habilidades y/o destrezas, las requeridas para seguir adelante ante los nuevos cambios que la vida le presente y continuar así con su formación, con su evolución propia de individuo)." (16)

"Desempeñar mejor y más conciente nuestra contribución en la formación del alumnado y no limitarnos a la sola acción de transmisor y/o reproductor del sistema. Permitir y fomentar la participación del alumno en la continuación de nuestra formación, ya que, considerando que nuestra práctica diaria es con él, y es él quien justifica la presencia del maestro, ¿quién mejor que él?

15) Carlos Velázquez, "Lineas Generales de los Objetivos Estrategicos", Documento Interno, 1991

16) Lucia Zugarazo, "La escuela de la que me gustaría formar parte", Documentos Internos, 1990

a través de sus inquietudes, propuestas y críticas, vaya dando la transformación de ese docente que necesitamos ser. Ese docente con el cual el alumno pueda tener una mejor relación, mayor identificación, comprensión y, por lo tanto, una mejor integración maestro-alumno. En cuanto a contenidos académicos, se tratará de ir integrando los conocimientos por unidad, dando mayor importancia a los conocimientos más relevantes, sin que estos se vean de forma aislada, a la vez que se buscará la relación de estos conocimientos con la vida diaria del alumno, con la conceptualización de su existencia y de lo que se da en su alrededor." (17)

Como puede verse, nuestra preocupación fundamental es la de terminar con el modelo tradicional de enseñanza, ya que estamos concientes de que: "... más que los contenidos programáticos, lo que reproduce al sistema (social) es la organización escolar, la manera de ejercer el poder. Si nuestros alumnos no son críticos, si no analizan, si no reflexionan, si no son capaces de observar, pensar y actuar por cuenta propia y solamente son obedientes a lo que les decimos, estaremos reproduciendo este sistema social." (18)

De esta manera impulsamos siempre la participación del alumno como sujeto de su propio proceso formativo. Que actúe en función de sus propios intereses y necesidades. Al respecto,

17) Profesoras de 2do grado. "Plan de Trabajo de 2do Grado. Periodo Escolar 1988-89", Documento Interno. 1988

18) Carlos Velázquez. "Lineas de trabajo acerca de los objetivos generales", Documento Interno. 1990

Sarramona nos dice:

"El proceso participativo debe ser aquel donde el educando no es simple receptor de las acciones externas, sino que se erige en agente activo de su propio proceso de formación. Implica un proyecto de acción compartido entre los agentes involucrados, donde cada uno encuentra un papel que cumplir, una responsabilidad que afrontar, una decisión en que intervenir." (19)

Asimismo, podemos entender que esta opción pedagógica asumida por los maestros de la escuela es producto de nuestra formación ideológica, así como de las características y condiciones en que se ha desarrollado el proyecto escolar. En todos los maestros, en mayor o menor grado, está la idea de formar a los alumnos para promover el cambio social, para ser críticos del discurso oficial, para que puedan analizar y actuar sobre su realidad para procurar su transformación. Esto, indudablemente que tiene raíces ideológicas, las que los maestros manifestamos en todo momento, con nuestros discursos y nuestras acciones.

"La ideología en la educación, en la escuela, se refiere a las perspectivas y los compromisos educativos de los profesores. Son las ideas sobre las prácticas en el aula, las relaciones entre los alumnos y la enseñanza brindada a éstos, que a menudo reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, y sobre los fines de la educación en la

19) Sarramona, Jaume, op. cit. p. 31

FALLA DE ORIGEN

sociedad." (20)

Así, en diferentes momentos de la vida escolar, a veces con mayor intensidad y en otros no tanto, llevamos a cabo experiencias educativas que, ahora sabemos, en mucho coinciden con lo que Lapassade definió como "autogestión pedagógica": "Un sistema de educación en el que el maestro renuncia a transmitir un mensaje, los alumnos deciden, dentro de los límites de la actual situación escolar, métodos y programas de formación. (...) Sin embargo, actualmente se pueden distinguir dos tendencias en la corriente de la autogestión pedagógica: a) Una tendencia instituyente, en la que los docentes proponen, al inicio del año escolar al grupo de los educandos, ciertos modelos de funcionamiento y regulación del trabajo (el consejo, el presidente, etc.); b) Una tendencia no instituyente, en la que los docentes se abstienen de toda proposición acerca de los modelos institucionales y deja que el grupo de los educandos encuentre y establezca las "instituciones internas" de la clase." (21)

Sobre esto último, podríamos decir que las experiencias desarrolladas en la Telesecundaria 211 se acercan más a la primera tendencia de la autogestión pedagógica. Para ejemplificar lo anterior y dado que los testimonios escritos de nuestra práctica pedagógica son escasos, mencionare dos ejemplos de cómo se desarrollaron algunas experiencias al interior de los

20) Ball, Stephen, "La micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar". Ed. Paidós, España, 1989, p.30

21) Lapassade, Georges, op. cit. p. 291

FALLA DE ORIGEN

grupos:

"La orientación que se ha dado en el grupo Iro "A", tal vez con muchos equívocos, ha sido dirigida hacia la formación de un grupo unido, en el cual cada uno de sus integrantes se sienta en capacidad y libertad de expresar sus ideas, de participar en clase y dar propuestas de trabajo. Recientemente se ha tratado que el grupo coordine su trabajo, la forma de realizarlo y el momento de llevarlo a cabo, dándose únicamente información de las actividades que tienen que realizarse.

En el trayecto del curso se ha observado que el desenvolvimiento de cada alumno se ha dado a diferentes niveles, destacando inicialmente algunos de ellos, por su entrega al trabajo, por sus cualidades y capacidades, sin que esto envanezca sus personas. Por parte de ellos surgen propuestas de trabajo o la forma de coordinarlo, siendo estas propuestas enriquecidas o modificadas por el mismo grupo. En ocasiones se han presentado choques entre algunos de estos compañeros (Israel-Agustín; Israel-Carlos Rodal) por algunas diferencias dentro de la clase. Ha bastado en ocasiones aclarar la situación por parte de la maestra con la participación del grupo y a la vez mencionar la forma en que afectan esas diferencias la unidad del grupo, para que posteriormente terminen habiéndose e integrándose en el trabajo. En otras ocasiones no ha sido necesaria la aclaración, pues el mismo trabajo los vuelve a unir."(22)

22) Lucía Zugarazo. "Observaciones del trabajo que se ha estado desarrollando en el grupo Iro "A". Período escolar 1987-88", Documento Interno, 1988

"Al seno de sus actividades diarias, el 2do "A" manifestó su politización en plenos de asamblea con voz y voto para debatir y definir sus asuntos y sus intereses escolares y de grupo. El grupo constituía la máxima autoridad a acatar (por encima de la del maestro) y tenía una influencia decisiva en sus miembros, dentro de los cuales estaba el maestro como uno más del grupo. La asamblea figuraba como el modo vital de expresar el ejercicio de la vida democrática de la escuela (hay que ser capaz de heredar a su comunidad), a la par de ser un testimonio de que el alumnado puede rebasar el simple saber de determinadas palabras aprendidas en Español II, como son asambleas, mesa de asamblea, acta de asamblea. El grupo, bajo la participación de todos, decidía día a día sus asuntos. Por ende la confusión de "hacer hoy asambleas para hechos inusuales", pero significativos en tanto memoran y aspiran de una u otra manera, a la recuperación del verdadero valor político de regir sus actos a través del poder colectivo del grupo y de ejecutar sus labores mediante la autoridad de todos." (23)

Estos ejemplos sólo describen lo que en algunos periodos se ha logrado alcanzar en cuanto a la promoción de la participación del alumno y del grupo. Sin embargo, desgraciadamente esto no ha sido una constante en los grupos ni en los maestros. La ausencia de un proyecto educativo explícito, claro y determinante, las diferentes concepciones de lo que significa la participación del alumno (algunos consideran que su grupo es participativo cuando

23) Mario Munguía, "Cambio y Huelga", Documento interno, 1987

los alumnos logran memorizar contenidos y repetirlos mecánicamente), la propia formación del maestro que determina su modo de relacionarse con sus alumnos, las diferencias en el carácter de los profesores y las diferentes características y comportamientos de los grupos, hicieron que las experiencias y resultados en los grupos fueran diversos.

"Aparece dudosa la legitimidad de concebir una organización como en posesión de una meta, excepto cuando hay un consenso entre los miembros de la organización, sobre los propósitos de la interacción. Las escuelas, como todas las otras instituciones educativas, se caracterizan por tal ausencia de consenso. Estas raras veces (en que se da el consenso) han contenido procedimientos para la supervisión y el control directos de la labor de enseñanza o para el control de calidad de los resultados de la enseñanza." (24)

Por otro lado, también hubo experiencias fallidas, donde los maestros, por diversas circunstancias, no pudieron implementar la participación del alumno, por más esfuerzos que realizaron:

"La metodología o metodologías que he utilizado en los cursos anteriores, partían del hecho de que la clase tenía que romper con el método tradicional, en donde el maestro expone la clase, los alumnos escuchan y toman apuntes y después el maestro evalúa lo que el alumno asimiló. De alguna manera he tratado de combatir la memorización sin sentido y de que el alumno aprenda mediante razonamientos. Sin embargo, en los cursos pasados, el método que traté de implementar en cada uno de los grupos no

24) Ball, Stephen, op. cit. p. 28

rindieron ni los más mínimos resultados, y de alguna manera trato de explicar en este espacio mi experiencia.

El primer método que traté de implementar se basaba en la experiencia que con este método había tenido en educación abierta. Dicho método se basaba en la discusión minuciosa de cada tema por todos los alumnos, cada clase se trataba de llegar a conclusiones grupales y la participación del maestro se reducía a coordinar la clase. Este método, si bien no fue un éxito completo, si rindió importantes resultados, por lo que decidí implementarlo con el primer grupo que tuve, tomando en cuenta que también eran adolescentes. El resultado fue que los alumnos no podían llegar a una conclusión, primero, porque las participaciones las hacían en forma de "cotorreo", al alumno que participaba de una forma seria, los demás se mofaban de él. Había muy poco interés por participar en las clases, por lo que yo tenía que preguntarles en forma directa e incitarlos a participar por una calificación en participaciones, algunos participaban por esta razón pero nunca por interés en aportar algo al grupo o porque el tema les interesara. Las primeras ocasiones tuve paciencia, pero después, al ver que no se aprendía nada, terminaba dándoles las clases. Al observar el alto índice de reprobación en el grupo, decidí abandonar el método y dar yo todas las clases." (25)

"Durante un poco más de medio año no se había podido dar una organización por parte del mismo grupo. Esto provocado por el

25) Martha Barrios, "Informe Metodológico de mi experiencia como Docente", Documento Interno, 1989.

hecho de que yo habia dejado sin sancionar muchas faltas, tanto de conducta como academicas, y entonces, el grupo no sentia ninguna presion para tratar de organizarse y trabajar solos. Partiendo de que los muchachos no van convencidos realmente del porque ir a la escuela, es muy dificil que aprendan y pongan en practica la organizacion grupal. Por lo menos en este curso es evidente que no bastan los rollos y el hablar y hablar del pasado y de todo lo que hemos hecho. Se me ocurre que lo que tenemos que hacer es hablar del futuro y no del pasado, por lo menos en el sentido en que lo hacemos, no que no recordemos lo que hemos hecho, no, por ahi no es la cosa, no se trata de ya no hablar de lo que hemos hecho, no, se trata -se me ocurre- de que a partir de explicar lo que hemos hecho, hablemos de lo que nos falta por hacer. (...) Quiero mencionar que aún sigo siendo de la idea de que no es conveniente que los alumnos expongan clases en ausencia del maestro, porque considero que nadie aprende lo que se debería, quizá sólo el expositor. El alumno debe exponer y dar clase, pero en presencia del maestro para que sea atendido y realmente sirva su trabajo."(26)

Como podrá observarse, no siempre se han obtenido los resultados esperados, ya que las condiciones en los grupos son diferentes, y por las razones antes expuestas. Sin embargo, lo que hay que resaltar es la plena libertad que los maestros tienen para desarrollar su práctica educativa. En la telesecundaria 211 no existe algún tipo de supervisión o siquiera de persuasión

26) Pedro Ramirez, "Experiencia Grupal. Curso Escolar 87-88", Documento Interno, 1988

para influir en la dirección de su trabajo. Existe un respeto para su forma de trabajo y la manera en que lo quieran conducir. Mi función en este sentido, como coordinador, es la de procurar las mejores condiciones para que el maestro pueda llevar a cabo sus proyectos. Tal vez, en algún momento, hacerle sugerencias o comentarios sobre cómo superar su trabajo, pero nada más. En muchas ocasiones no estoy de acuerdo con determinada forma de trabajo de algún profesor, sin embargo, mi papel es apoyarlo, porque él si está seguro de lo que hace y eso es lo importante: que el maestro se convenza a si mismo de lo que hace y no que me convenza a mi o a algún otro maestro. Únicamente cuando observo que el maestro duda, está confundido o no sabe que hacer, me acerco para tratar de dialogar y encontrar el rumbo. Nunca me preocupo porque los maestros hagan lo que, según yo, deben hacer; más bien mi intención es que ellos mismos encuentren su rumbo y definan sus propias metas. Lo único que nos une y es una preocupación general, como ya lo he mencionado, es romper con el modelo tradicional autoritario y establecer nuevas formas de relación con el alumno, con el fin de que este participe en su propio proceso formativo. Las formas que esta aspiración adopta son muchas y muy variadas, pero en todas se encuentra el esfuerzo y la responsabilidad de los maestros.

Por otro lado y siguiendo con el aspecto técnico-pedagógico, algo que merece especial atención, es la importancia que tienen los exámenes semestrales. A partir del hecho de que nuestras prácticas educativas en los grupos eran diversas en sus formas y de la necesidad de evaluar de manera general el trabajo en los grupos, ideamos una forma de evaluación general, con la idea de

que, si todos nos atenemos a una forma de evaluación, nuestra práctica pedagógica por fuerza tendría que multiplicar sus razgos comunes. Así, a partir del año 1990 implementamos los exámenes semestrales generales, cuya característica fundamental es que consisten en exposiciones temáticas orales por equipo y ante todo el grado académico. Los equipos y temas se sortean, así el grado de dificultad aumenta. Se califica, además del contenido, la organización del equipo. Se dan tres exposiciones por grupo de cada grado y al final, la calificación obtenida por cada grupo es tratada al interior de este de la manera que mejor convenga a su situación. Es decir, la calificación del grupo no tiene un tratamiento formal (en las boletas), sino que sirve de referencia al grupo y al maestro para verificar sus avances o retrocesos.

Intimamente ligado al trabajo académico, se desarrolla el trabajo que nosotros denominamos "formativo" y que precisamente se refiere a aquellos aspectos del desarrollo personal, maduración y concientización que pretendemos en el alumno a través no sólo del trabajo académico, sino de toda actividad desarrollada en la escuela. Es obvio decir que este aspecto está plenamente identificado con las ideas pedagógicas, políticas, sociales y culturales de los maestros, es decir, la inculcación de ideales, valores, y formas de comportamiento que hagan del alumno una persona capaz de entender su realidad social, luchar y organizarse para cambiarla. En este aspecto juega un papel relevante la Sociedad de Alumnos, que para nosotros es el espacio a través del cual los alumnos tienen la oportunidad de organizarse, analizar la realidad escolar, plantearse

objetivos y tareas y llevarlas a cabo.

"Las asociaciones de alumnos serán el marco que permitan a éstos su iniciación en la práctica social organizada entre iguales." (27)

Uno de los aspectos más importantes del trabajo de la Sociedad de Alumnos es su propio proceso de formación, el cual se hace a través de planillas que se integran con alumnos de los diferentes grupos. Estas planillas desarrollan un trabajo de proselitismo entre los alumnos para ganar sus simpatías y obtener su voto, elaborando propuestas de trabajo para mejorar la escuela, reivindicando los derechos de los alumnos, etc. Una elección a través del voto libre y secreto de cada alumno define la planilla ganadora. La Sociedad de Alumnos, además, elabora un pequeño periódico ("La Brújula") a través del cual informa de sus actividades, dá a conocer sus opiniones y puntos de vista sobre la situación de la escuela y sobre otros temas que consideren importantes.

"El alumno de esta escuela tiene que tener el valor de hablar frente a sus compañeros, de dirigirse a sus maestros, de analizar y valorar el trabajo hecho por su maestro o cualquier otro trabajador del plantel, hacerle una crítica orientada a superar las deficiencias de la actuación realizada. Esta crítica será una de las primeras acciones políticas del alumno, como aporte suyo a la creación de la conciencia de su comunidad estudiantil. La formación política del alumnado tiene inicio en la expresión de su conciencia colectiva en torno a los intereses, los problemas y

27) Sarramona, Jaume, op. cit. p. 68

las soluciones de la vida, edificación y sosten de la nueva escuela. (28)

Un evento que permitió a los alumnos expresar sus opiniones acerca de su actuación y de la actuación de los maestros en la escuela, fué la celebración del 1er. Encuentro Estudiantil de Análisis Académico de la Telesecundaria 211, celebrado en febrero de 1988, en cuya relatoria se pueden leer algunos de sus resolutivos:

"Que a todo maestro y alumno que esté al frente y se le haga una crítica, la acepte sin agresiones ni resentimientos, esto ayudará a la formación de los grupos. Es decir, que todos los alumnos tienen derecho a hacer críticas al maestro y éste a su vez al alumno.

Es necesario que el maestro de orientación a todo el alumnado y no se aboque a "subgrupos" de 4 o 5 alumnos, ya que todos por igual necesitamos de una formación sin distinciones ni preferencias.

Entre las deficiencias de los maestros se encuentran: que algunas de sus clases están mal preparadas, incluso algunos maestros ni siquiera esto hacen. En base a esto se llega a la conclusión de que tanto el maestro como el alumno deben prepararlas.

Finalmente se dieron puntos de vista en los cuales se manifiesta la inconformidad de los alumnos en el sentido de que, los maestros castigan a sus alumnos saturandolos de tareas y

28) Mario Huinguía, "Primera Charla Organizativa", Documento Interno, 1987

sancionándolos varios días." (29)

Como ésta, han existido otras experiencias pedagógicas, que de alguna manera muestran un avance en la formación del alumno que pretendemos (como en febrero de 1988, cuando se integró un equipo de alumnos y exalumnos para coordinar el trabajo con los aspirantes de nuevo ingreso a la escuela, y en donde los resultados fueron bastante satisfactorios para todos). Sin embargo son experiencias aisladas que no hemos tenido la capacidad para continuar. Los resultados de este trabajo "formativo" casi siempre se han dado de manera aislada, en no todos los alumnos, sobre todo en los años más recientes, provocado, tal vez, por el hecho de que las necesidades materiales de la escuela ya no son tan apremiantes y los actuales alumnos carecen de la experiencia que tuvieron las primeras generaciones, al luchar por la construcción de su escuela. Solo en casos excepcionales se dan experiencias de grupos que en su totalidad logran una formación como tal y asumen con gran responsabilidad su trabajo académico y su participación a nivel de la escuela, mostrando su grado de auto organización. Sin embargo, a pesar de las diferentes maneras de abordar el trabajo con el grupo, de nuestras limitaciones y fracasos, siempre nuestro esfuerzo se ha dirigido hacia lo que Mario alguna vez escribió (a la luz de su experiencia grupal) y que en mucho coincide con lo que la autogestión pedagógica plantea:

"Las relaciones de una obra pedagógica democrática se apoyan

29) "Relatoria del 1er. Encuentro Estudiantil de Análisis Académico", Documento Interno, 1988

y surgen en el poder de la colectividad; únicamente la capacidad de creer y de crear en los grupos, podrán gestar cualquier modificación sólida y permanente en la formación y el estudio de nuestros alumnos. En este tipo de relaciones positivas de la obra pedagógica, los grupos tienen a disposición el poder de evaluar todo tipo de participación o actuación del alumno (asistencia, permisos, tareas, uniforme, recreos, actividades intelectuales y manuales, etc.), de organizar la crítica y autocrítica del grupo en las asambleas correspondientes, de convocar y realizar sus propios planes mensual y semestral (incluye elaborar, resolver y calificar exámenes) y tienen la libertad de valorar el papel del maestro a través de las diversas instancias que existen en el plantel." (30)

30) Mario Munguía, "Escuela y Obra Pedagógica", Documento Interno, s/f

C - EN LA RELACION CON LA COMUNIDAD:

Como ya ha mencionado la Telesecundaria 211 estableció desde su origen, una estrecha relación con la comunidad de la que forma parte. La comunidad (entendiendo por ésta no sólo a maestros, alumnos y padres de familia, sino a habitantes del lugar, vecinos, organizaciones sociales, etc.) fue la que le dió origen y siempre, de alguna manera, a veces de manera intensa y otras no tanto, ha estado presente en ella. La comunidad y sus problemas, aspiraciones, necesidades, etc., han influido directamente en el carácter democrático del plantel. De hecho, cada una de las iniciativas y actividades que desarrollamos al interior de la escuela, se han orientado tomando en cuenta la situación y opiniones de la comunidad.

La nuestra ha sido una escuela de puertas abiertas, a pesar de que durante algún tiempo no las tuvo. Este carácter implica que, por un lado, las decisiones ante los problemas toman en cuenta todas las opiniones, y por otro, las soluciones también involucran la participación activa de la colectividad. Un aspecto fundamental en este proceso lo constituye sin duda, la información que invariablemente se proporciona a toda la comunidad, de los problemas, situaciones y necesidades que afronta la escuela. Tanto alumnos como padres de familia y maestros, cuentan siempre con la información más relevante y general del acontecer escolar, las disposiciones de las autoridades, el estado que guardan las gestiones, los trabajos a realizar, etc. Solo así, entendemos, se puede contar con una opinión valiosa por parte de la comunidad. Todo tipo de asambleas o reuniones que llevamos a cabo, invariablemente,

inician con el punto de la información.

"La participación social de cualquier tipo va paralela con la información necesaria para hacerla efectiva. La información es pieza fundamental de la democracia (siempre se ha dicho que "información es poder") porque permite meditar cualquier decisión social." (31)

De esta manera asumimos que la escuela es de la comunidad, pues con ella y hacia ella orientamos nuestras acciones. Sin embargo, en el terreno de la participación de la comunidad en las necesidades escolares, han habido, como en otros aspectos, diferentes grados de participación. En un principio y durante el largo proceso de construcción material de la escuela, esta participación fue decisiva: todos los sectores nos integramos para la obtención del terreno y la construcción de los edificios escolares. Posteriormente, esta participación social fue disminuyendo, tal vez porque las necesidades básicas, de alguna manera, ya estaban cubiertas o porque no promovíamos ya de igual manera la participación de la comunidad. En los años recientes, han sido sólo grupos reducidos de alumnos y padres de familia los que verdaderamente se integran al debate, análisis y tareas que los problemas escolares plantean. Sin embargo, nuestros métodos y formas de trabajo (asambleas generales, reuniones de sectores, debates, consensos) no han variado, los seguimos impulsando, aunque el interés de la comunidad no sea el mismo.

Aparte de participar en las decisiones más importantes de la

31) Sarramona, Jaume, op. cit. p. 69

escuela, la comunidad y sobre todo, los padres de familia, se han integrado al trabajo escolar a través de las faenas, es decir, la realización de jornadas colectivas de trabajo dominicales, con el propósito de mejorar las condiciones materiales de la escuela. Podemos decir que a través de las faenas hemos logrado importantes avances en la construcción del plantel: parte de la barda perimetral, la plaza cívica, las canchas deportivas, la nivelación del terreno, así como labores de mantenimiento general. Para este efecto, cada padre de familia realiza a lo largo de un curso escolar varias faenas, dependiendo de las necesidades y del material con que se cuente. El grupo de activistas de padres de familia coordina esta labor, a la cual nos integramos también los maestros y aquellos alumnos cuyos padres, por alguna razón no pueden asistir. El trabajo de faenas lo definimos hace tiempo, así:

"El trabajo de faenas ha sido la forma organizativa que nos hemos dado, a fin de llevar a cabo la labor de construcción. Dentro de una concepción de escuela democrática, se ha visto también como la actividad que permite la participación, en su organización, control y ejecución, de uno de los tres sectores sociales que comprenden la escuela: los padres de familia.

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, tanto social como 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 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." (32)

Otro trabajo importante en la vinculación de la escuela con la comunidad, lo constituyó el proyecto realizado durante el periodo 1991-93, al cual dimos nombre de: "Escuela de la Comunidad". Este consistió en una labor que contemplaba actividades educativas y culturales dirigidas hacia la comunidad, principalmente hacia la población adulta. Así, se impulsaron actividades vespertinas como la educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria), la implementación de talleres de: corte y confección, cultura de belleza, taquimecanografía, cocina y baile regional. Para esto, se establecieron relaciones con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Además se implementó un videoclub de cine-debate, proyectando películas relacionadas con la problemática social actual. En la coordinación de este trabajo participamos algunos maestros, los auxiliares, exalumnos y alumnos, configurando así una verdadera actividad colectiva de servicio y desarrollo comunitario, aunque limitados por la falta de

32) Carlos Velázquez, "Proyecto de Organización de Faenas para el ciclo 1987-88". Documento Interno, 1987

recursos. Desgraciadamente, la falta de tiempo y de compromiso por parte de los coordinadores no logró proyectar este trabajo hacia las metas deseadas y luego de dos años nos vimos obligados a abandonar este proyecto, lo cual no quiere decir que en un futuro próximo no lo retomemos, si las condiciones son favorables.

Por otro lado, siempre hemos considerado importante el que los padres de familia opinen sobre nuestra labor docente. En diferentes oportunidades, como la realización de los exámenes semestrales o muestras académicas, hacen acto de presencia y emiten sus puntos de vista sobre lo observado. Desafortunadamente, por su escasa preparación y la falta de costumbre, la mayoría de las ocasiones sus opiniones se limitan a ratificar su beneplácito por la actividad de los maestros. Sin embargo, en otras se han dado opiniones que logran ubicar aspectos que debemos atender.

Al respecto, en un plan de trabajo de un grupo de maestras se lee lo siguiente:

"Ir desvaneciendo el autoritarismo que poseemos los maestros, al hacerles ver a los padres que los maestros también somos personas con deficiencias y errores y, si ellos se están dando cuenta de estas deficiencias, errores, o tienen dudas, que se sientan en libertad de manifestarlas. Y hacerles sentir que de esa manera, ellos también contribuyen a nuestra formación. Esto es también con el fin de que el padre entienda el trabajo que se está haciendo en el grupo y lo apoye." (33)

Como puede observarse, la construcción de una escuela

33) Profesoras de 2do grado, op. cit.

democrática implica la apertura a la participación de la comunidad en todos los aspectos de la vida escolar. En la Telesecundaria 211 esta ha sido una línea permanente de trabajo que sin duda ha redituado en grandes avances y logros, tanto en el aspecto material, como en el pedagógico. Invariablemente y por sobre las determinaciones oficiales, han sido las expectativas, sugerencias, análisis y opiniones de nuestra comunidad, lo que ha determinado el sentido de nuestro trabajo docente.

D - EN RELACION CON LAS AUTORIDADES:

Ya hemos definido a nuestra escuela como una institución con autonomía orgánica e independencia funcional. De hecho, si definimos a nuestra experiencia de 12 años como una experiencia de autogestión pedagógica, necesariamente que esto implica importantes espacios de autonomía e independencia; independencia con respecto de las normas oficiales establecidas por la SEP y de las autoridades educativas, sindicales, municipales y otras, con las cuales se mantienen las necesarias relaciones institucionales. Autonomía para establecer nuestras formas organizativas propias y un funcionamiento interno establecido con criterios propios. Sin embargo, esta independencia no puede ni debe ser absoluta, por el hecho de ser una institución perteneciente al sistema educativo nacional. Con base en ello, nuestra escuela mantiene su relación institucional, cumpliendo con las obligaciones formales, puesto que de ello depende nuestra permanencia como institución y el reconocimiento de los estudios realizados. Nuestra constante es mantener una relación meramente formal con las instancias oficiales.

"... se debe buscar el punto de equilibrio entre lo que se consideran necesidades generales del sistema y necesidades específicas del entorno. La autonomía de los centros escolares se justifica para atender a su misma responsabilidad pedagógica. Esto (la autonomía) potencia la acción pedagógica tanto en el control escolar como en la incidencia que la escuela puede tener sobre el medio ambiente." (34)

34) Sarramona, Jaime, op. cit. p. 72

Esta práctica de autonomía nos ha llevado a establecer nuevas prácticas que con el tiempo se han convertido en normas internas a efecto de salvaguardar nuestro carácter. Las principales características de nuestra autonomía se relacionan con las funciones que el personal adscrito al plantel realiza. Ni el director, ni los maestros, ni los auxiliares ajustamos nuestra práctica a lo establecido por la normatividad oficial. Asimismo, los alumnos y los padres de familia realizan actividades y asumen responsabilidades que van más allá de los criterios establecidos tradicionalmente. Por otro lado, las disposiciones oficiales, siempre las ajustamos a nuestras condiciones internas, de manera que su cumplimiento no nos afecte y cuando este ajuste no es posible, rechazamos tales disposiciones de la manera más "diplomática" para no crear problemas. Al respecto, tenemos las opiniones de dos maestras:

"La autonomía de nuestra escuela se caracteriza en que la organización de sus actividades se da en relación a los intereses y condiciones de la escuela, aunque éstos no coincidan con los tiempos de las autoridades, y como escuela participamos en algunos de los eventos que organiza el Departamento de Telesecundarias, si es que estos eventos garantizan cierta organización." (35)

"En general, hemos sabido "sortear" la norma oficial. Nos las hemos "ingeniado" para rechazar abiertamente las normas que se nos han querido imponer. Para eso, hemos creado nuestras

35) Lucía Zugarazo, entrevista, marzo de 1995

propias normas, de acuerdo a nuestra propia práctica." (36)

Desde un principio, al ver que nuestra escuela no se ajustaba a sus intereses, las autoridades educativas del Departamento de Telesecundarias en el Estado de México, intentaron introducir al plantel otros maestros, negándose a la contratación de los que proponíamos, con la clara intención de romper la unidad interna. En general, en todas las oportunidades que han tenido las autoridades, han intentado esto, sin que hasta el momento lo hayan logrado. Todos los movimientos de personal que han ocurrido en la escuela se han realizado resguardando los intereses de nuestra comunidad. Entre otras acciones y actitudes que las autoridades han asumido en contra de la escuela se encuentran:

- a) En un principio, no reconocer a la escuela como institución oficial.
- b) Negar la adscripción de los maestros a la escuela y posteriormente retardar su pago hasta por ocho meses.
- c) No proporcionar oportunamente el material necesario: guías de estudio, credenciales, boletas, registros de asistencia, etc.
- d) Negarse a contratar a nuestros cuatro maestros (en un principio eran cinco) por un periodo de tiempo que se alargó a casi tres años.
- e) Haber dado de baja al Profr. Felipe Echeveste, situación en la que permaneció por casi cuatro meses y que sólo con la movilización general de la comunidad escolar logramos

36) Martha Barrios, entrevista, febrero de 1995

su reinstalación.

- f) Dificultar, invariablemente, la contratación de personal de nuevo ingreso propuesto por nosotros.
- g) Omitir los avances, logros y reconocimientos de nuestra escuela en los informes oficiales.

La superación y solución de éstos y muchos más problemas que se han tenido con las autoridades educativas, ha sido posible gracias a la unidad, la movilización, la presión y, sobre todo, el trabajo de nuestra comunidad escolar.

Actualmente la relación con las autoridades educativas es de respeto mutuo, teniendo en claro los aspectos en que podemos coincidir y aquellos en los que no existe tal posibilidad. En general ambas partes tratamos de no provocar conflictos y hemos avanzado en lo que ha sido posible. Sabemos que las autoridades respetan nuestro trabajo, aunque tampoco lo apoyan y ese respeto no ha sido gratuito: nos lo hemos ganado.

"La relación de las autoridades con nuestra escuela es de respeto y más que por nuestra rebeldía mostrada a lo largo de la historia de nuestra escuela, el respecto se debe a que la escuela ha destacado por su organización, por su cumplimiento (no por las exigencias de las autoridades, sino por su carácter propio), por sus logros." (37)

"La relación con las autoridades ha sido casi siempre "tirante". En un principio, con el Profr. Gracida (Manuel Gracida Camacho, Jefe del Departamento de Telesecundarias en el periodo 1982-1988), era una lucha de poder, una lucha de resistencia, de

37) Lucía Zugarazo, entrevista, marzo de 1995.

enfrentamiento. La escuela se ha ganado el respeto de las autoridades y también su libertad, su autonomía. En general, podemos decir que las autoridades han mantenido una actitud vigilante, con la intención de ver por dónde pueden infiltrarse en nuestra organización interna." (38)

Por lo que respecta a las autoridades del municipio de Naucalpan de Juárez, también la relación ha variado. Si bien en un principio fue de enfrentamiento por su negativa de proporcionarnos el terreno y por nuestra ocupación de un predio municipal, poco a poco se han logrado entendimientos y, aunque su apoyo no ha sido abierto y definitivo, se nos ha escuchado y apoyado en algunos aspectos. Aquí también ha influido (en el tipo de relación), la política adoptada por las diferentes administraciones. Habría que mencionar el hecho relevante de que, durante el periodo del Lic. Mario Ruiz de Chávez como Presidente Municipal (1990-1993), fue cuando más apoyos hemos recibido. Se nos proporcionaron, una antena parabólica, una videocasetera, libros, postes para los tableros de basquetbol, y una buena cantidad de materiales de construcción. Además, en ese periodo se nos integró al programa de "Solidaridad", proporcionándonos recursos económicos que ayudaron a solventar algunas necesidades. Fue también durante este periodo que se me hizo entrega del "Reconocimiento al Mérito Magisterial" (1991) por "la extraordinaria gestoría en beneficio de la educación", mismo que las autoridades municipales entregan anualmente a aquel director que más destaque en el trabajo de gestoría. Aunque la entrega se

38) Martha Barrios, entrevista, febrero de 1995

me hizo personalmente, lo asumimos como un reconocimiento a toda nuestra comunidad escolar por todo el esfuerzo realizado anteriormente. Dicho reconocimiento, por otra parte, no modificó en nada nuestro proceder ni nuestra manera de relacionarnos con estas autoridades.

En general, el principal punto de desacuerdo con las autoridades municipales ha sido nuestra negativa a participar en sus actos oficiales (desfiles, actos cívicos, conmemoraciones, etc.), por no corresponder con nuestras convicciones ideológicas y políticas. También el hecho de que, acostumbradas a que cuando la autoridad municipal hace visitas a las escuelas, se le reciba de manera festiva y con grandes recepciones, en nuestro caso, cuando se han producido este tipo de visitas, nuestras labores no se alteran y sólo una comisión de maestros, padres de familia y alumnos reciben a la autoridad en turno, no para agradecerle su visita, sino para plantearle nuestras demandas.

Situación muy diferente ha sido la relación con las autoridades del CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas), las cuales desde un principio han mostrado una apertura hacia nuestras necesidades y nos han apoyado en lo que de su parte ha sido posible. Con ellas la relación es cordial. Invariablemente han mostrado sensibilidad ante nuestras necesidades y desde el año de 1991 nos han contemplado en su programa anual de obras especiales, en lo referente a la construcción de muros de contención, de la barda perimetral, de reparaciones generales y de mejoramiento del laboratorio. Con ellas no ha sido necesario hacerme acompañar por comisiones de padres de familia cuando visito sus oficinas. Su

único interés para con nuestra escuela ha sido el de mejorar sus condiciones materiales para proporcionar un mejor servicio. Es importante señalar que la nuestra es la escuela Telesecundaria que más apoyo ha tenido por parte del CAPFCE, por lo menos en el Valle de México, como un reconocimiento a nuestro esfuerzo.

En general, podemos decir que la relación con las diversas autoridades que el carácter de nuestro servicio implica, ha sido determinada por las expectativas que hacia nosotros hemos encontrado en ellas. Cuando detectamos que su interés rebasa los límites de su responsabilidad y se extiende hacia otras áreas, mantenemos la distancia necesaria que garantice nuestra independencia, sin dejar por ello de demandar el cumplimiento de su responsabilidad. Por otro lado, siempre hemos partido de la idea de que, por muy alta que sea la jerarquía de la autoridad, esto no elimina su carácter de servidor público, responsable de atender nuestras demandas y necesidades. Como mexicanos, siempre hemos demandado lo que constitucionalmente nos corresponde: las condiciones necesarias para desarrollar un proceso educativo digno. Partimos de que, siendo ambas partes (maestros y autoridades) servidores públicos, la responsabilidad de un servicio educativo digno es mutua.

4.3. EL EJERCICIO DEL PODER EN LA TELESECUNDARIA 211

En este apartado abordaré un aspecto fundamental para distinguir las peculiaridades de la dirección colectiva de la Telesecundaria 211, y para los propósitos de este trabajo: el ejercicio del poder en la escuela. Partimos del hecho de que, en la Telesecundaria 211 no existe una autoridad. El concepto de autoridad hace referencia a una instancia personal, oficial, situada por encima de los demás (maestros, alumnos, padres de familia) y que su poseedor (el director) por ese sólo hecho tiene el mando, el poder, la razón. Implica también que los demás no tienen ninguna posibilidad de decisión o influencia. Su carencia de autoridad, precisamente los hace depender de la autoridad, por lo demás impuesta. En un contexto así (tradicional) toda acción o actividad escolar deberá ser autorizada por la autoridad. Nada debe o puede suceder sin su aprobación, sin su "visto bueno".

En la Telesecundaria 211, en el contexto de una dirección colectiva, lo que se manifiesta, más que una autoridad, es la existencia de un poder que determina las características, los modos y los fines de nuestro quehacer escolar.

"El concepto de poder es más activo, penetrante y flexible en este contexto (escolar). No involucra una referencia a una posición o capacidad, como tal, sino al desempeño, la realización y la lucha. Consideramos el poder como un resultado." (39)

Así pues, en nuestra escuela, el poder hace referencia a la acción, al resultado de la actividad de la dirección colectiva. Desde el momento en que instalamos la dirección colectiva,

39) Stephen, Ball, op. cit. p. 41

colectivizamos también el poder. El poder son nuestras decisiones y nuestras acciones, por lo tanto, todos poseemos el poder, todos decidimos, todos actuamos. Al respecto, algunos maestros de la escuela opinan:

"Al seno de nuestra escuela hemos buscado desarrollar determinadas estructuras orgánicas y ciertas estrategias de trabajo que nos permitan el diálogo y la discusión crítica, hemos buscado el consenso como estilo de trabajo, tratando de desechar al máximo estructuras verticalistas que niegan o se oponen a una relación más fluida y no permiten el aporte de toda la comunidad escolar en sus problemas." (40)

"En la Telesecundaria 211 desde su inicio, se determinó por la vía del hecho, que la dirección la asumíamos todos, desde el momento en que compartíamos las actividades de grupo y administrativas; asimismo la problemática propia que acarredó la naturaleza de nuestra escuela. Es decir, la dirección que tomó la escuela fué determinada por todos los maestros, quienes además de compartir tareas y compromisos, compartimos el interés de formar una escuela diferente. Cada maestro asumía su compromiso de dirigirse hacia su grupo, hacia su escuela, proyectando cualidades, valores, intereses, muy necesarios para nuestra población estudiantil." (41)

"En un principio, en los orígenes de la escuela, se dirigía colectivamente, mediante la participación de todos. Todos

40) Felipe Echeveste, "La escuela de la comunidad, un aporte cultural de la Telesecundaria 211". Documento Interno, 1992

41) Lucía Zugarazo, entrevista, marzo de 1995.

aportábamos nuestros puntos de vista. Se argumentaban las diferentes posiciones y al final se decidía por la opción mejor argumentada. Posteriormente y a partir de que hubo la presión de parte de todos, de que Carlos asumiera la dirección de la escuela, él decide las cosas o asuntos cotidianos. Los asuntos importantes los seguimos decidiendo todos." (42)

"La escuela se dirige hablando, con la opinión de todos. Existe un clima de respeto para las ideas de todos. Las grandes decisiones siempre las tomamos entre todos. No dependemos de Carlos para poder tomar acuerdos. A veces tomamos acuerdos sin su presencia y él posteriormente los ratifica. Cada quien decide en su comisión. Cuando hay errores o limitaciones, todos asumimos el problema. Los errores son de todos." (43)

En cuanto a mi desempeño como director formal de la Telesecundaria 211, me limito a exponer mi punto de vista como uno más de los integrantes de la comunidad. Claro que, por el mismo carácter de mi función (como coordinador general), muchas veces tengo una visión más amplia, más general, de los problemas que la de los profesores, integrados más bien a su problemática grupal. Sin embargo, todas las opiniones son tomadas en cuenta y al final, el consenso define la opción a seguir. De mi desempeño como coordinador, los compañeros opinan:

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

42) Martha Barrios, entrevista, febrero de 1995

43) Ana María Ruiz, entrevista, febrero de 1995

Para nosotros Carlos es un miembro más de la dirección colectiva que las circunstancias históricas por las que hemos atravesado nos han 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." (44)

"Carlos asume la función de mediador, para conciliar los diferentes puntos de vista. Cuando hay que asumir decisiones, lo hace y todos aceptamos su postura. Critica con amabilidad y respeto algunas posiciones erróneas. También da su punto de vista y lo defiende. En general, Carlos siempre tiene el punto de vista más acertado, por la visión más amplia, más general que la del resto, la cual es parcial. Carlos no es el director tradicional, de ninguna manera. No asume el cargo como la posesión de un poder. Procura la participación de todos y permite la libertad y creatividad de todos." (45)

"Carlos lleva la batuta. Modera las discusiones. Tolera los arrebatos y da las propuestas correctas. Todo en bien de la escuela. Tiene autoridad moral, es decir que yo permito que me haga ver mis errores, porque sé que él puede hacer lo que yo fallo. Si me puede hacer señalamientos y yo respeto sus observaciones." (46)

Lo anterior, sin embargo, no significa que el ejercicio del

44) Echeveste, Felipe de J., "Balance de una década por construir una escuela democrática. El caso de la Telesecundaria 211" Tesis de Licenciatura, ENEP Acatlán UNAH, 1994, p. 112

45) Martha Barrios, entrevista, febrero de 1995

46) Ana María Ruiz, entrevista, febrero de 1995

poder en la escuela sea un proceso tranquilo, que se desarrolle en calma y con el acuerdo de todos. Por el contrario, a lo largo de la historia de nuestra escuela han existido conflictos, a veces graves, otras no tanto, a veces resueltos y otras veces latentes. Sobre todo al interior del grupo de maestros, la dinámica establecida de reunirnos constantemente (a veces muy constantemente), para tratar la problemática escolar, provoca fuertes discusiones que en algunas ocasiones derivan en conflictos.

Los conflictos, los enfrentamientos entre diversas posiciones o propuestas, las discusiones, las críticas, etc., son parte de nuestra cotidianidad. De ninguna manera los vemos como obstáculos que impiden el avance. Por el contrario, considero que la existencia de conflictos y posiciones encontradas son una fuente de riqueza argumentativa, pues mejora y profundiza el análisis, dándole mayor consistencia a la opción elegida. Es común encontrarnos con que, a partir de que una propuesta inicial es rechazada, o criticada, luego de la discusión se configura otra propuesta mejor fundamentada y sobre todo, con el consenso de todos.

"En la concepción tradicional se pone énfasis en la solución o control del conflicto, tratándolo como si fuera una enfermedad que invade y deja tullido el cuerpo de la organización. El conflicto o desacuerdo es interpretado como una desviación de las tareas, provocada por una reacción emocional, más que como la oposición de quienes definen de modo diferente la escuela." (47)

47) Ball, Stephen, op. cit. p. 22

En algunos momentos de la vida de la escuela se han vivido situaciones de fuertes desacuerdos o conflictos, algunos de los cuales incluso han provocado distanciamientos personales por algún tiempo. En otras ocasiones, los desacuerdos o conflictos no se enfrentan, se mantienen latentes hasta que, por algún incidente menor, surgen y provocan verdaderas catarsis, mezclándose los problemas escolares con aspectos emocionales. Considero, sin embargo, que todo es parte de nuestra vida como grupo y del método utilizado (la discusión y el análisis contínuos, profundos, críticos) para llegar a los consensos necesarios para la conducción de nuestra escuela. Además, hemos tenido siempre el cuidado de que estas situaciones no "salgan" del grupo de maestros. Estos conflictos en buena medida son los que nos han permitido obtener la necesaria fortaleza interna para lograr los resultados que a lo largo de este trabajo se han mencionado.

"El conflicto entre grupos en las organizaciones no solo es un hecho inevitable de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo." (48)

La fuente principal de los conflictos entre los maestros de la Telesecundaria 211 es quizá, la ausencia de un proyecto educativo acabado, de una única definición política, ideológica, pedagógica, cultural, clara y explícita: escrita. Como he mencionado antes, no es que no se tuviera este proyecto, pero no está escrito, lo que ha abierto la puerta a diferentes

48) Ball Stephen, op. cit. p. 35

interpretaciones de la vida escolar, a posiciones divergentes, a confusiones. Siempre hemos tenido la idea de que trabajamos en y para una escuela diferente, pero esta idea de escuela "diferente" toma tintes distintos en cada maestro y en diferentes momentos. Siempre hemos tenido la sensación de que no hemos llegado a donde queremos, porque no sabemos a ciencia cierta a dónde queremos llegar. Sin embargo, considero que precisamente esta sensación de "no estar completos" también ha propiciado la amplia gama de experiencias vividas; ha permitido la libre expresión y el desarrollo de propuestas pedagógicas, de un sinfín de iniciativas particulares y colectivas siempre innovadoras y creativas.

"En el grupo los conflictos nacen de una indeterminación relativa de las funciones, que puede ser inicial o que se puede deber a una situación nueva, situación que exige un retoque. De ahí el esfuerzo del grupo por no dejar nada indeterminado." (49)

"El nacimiento de los grupos, como el de los individuos, es nacimiento al inacabamiento, nacimiento indefinitivamente inacabado." (50)

"La concepción política de la formación implica a la vez que los hombres son "adultos", que pueden administrar la sociedad dentro de la autonomía y que esos mismos hombres nunca serán completamente "adultos", si ese término quiere decir que un día se puede encontrar o realizar un estado de equilibrio perfecto. Nuestra investigación acerca de la no directividad, en su historia y en su vida actual, halla aquí lo que a nuestro parecer

49) Lapassade, Georges, op. cit. p. 261

50) Lapassade, Georges, op. cit. p. 262

debe servirle hoy de fundamento: la idea de un inacabamiento fundamental de los grupos y, de una manera más general, del hombre. Y nos parece por fin que criticar las ilusiones de la "adulthood" es atacar directamente la directividad pedagógica y, con ella, las estructuras que hacen de nuestra sociedad una sociedad burocratizada." (51)

Es decir que, posiblemente, si desde un principio hubieramos elaborado un proyecto escolar definido y definitivo, tal vez desde hace un buen tiempo ya lo hubieramos concretizado, ya hubieramos cubierto las expectativas establecidas, pero también tal vez, nuestras funciones y acciones ya hubieran caído en una serialidad y tarde o temprano este proyecto ya se hubiera burocratizado.

El manejo de nuestros conflictos ha sido posible sobre todo, por tres razones: en primer lugar, la certeza de que a todos sin exclusión, nos guía un solo interés general: el bienestar y la superación de la escuela. Sabemos que, aunque nuestras propuestas o concepciones sean divergentes o encontradas, persiguen un mismo interés. No existen intereses ocultos o ajenos al interés general. Esto ha permitido que al interior del grupo de maestros jamás se han producido acusaciones o traiciones. En este sentido, ningún miembro del equipo de maestros ha intentado aprovechar su experiencia en este plantel para obtener beneficios particulares. Luego entonces, nuestras diferencias son de forma y no de fondo, lo que ha permitido que siempre exista la posibilidad de conciliar posiciones y llegar a consensos.

51) Lapassade, Georges, op. cit. p. 286

En segundo lugar, la utilización del diálogo, de la discusión fuerte, pero respetuosa. Nunca a lo largo de nuestra historia hemos caído en agresiones verbales. Siempre hemos puesto por delante de nuestros argumentos el respeto a los demás. "El diálogo supone un conjunto de actitudes y de acciones bajo el denominador común de pretender la comprensión, la sintonía con el otro, el situarse en el lugar del otro, como condición previa para definir puntos de confluencia. Hay diálogo auténtico cuando se persigue la verdad -a través de la solución de un problema- a través del contraste de opciones, cual si se tratara de un proceso dialéctico, en el cual las síntesis resultantes incluyen, pero no superan las partes confrontadas." (52)

En tercer término, considero que ha sido fundamental en el manejo de nuestros conflictos, la ausencia total de mecanismos de control que tiendan a regular o normar nuestra actuación al interior del plantel. No han sido necesarios. Ha sido siempre el compromiso personal y profesional, la autodisciplina y el respeto propio, lo que nos ha permitido prescindir de algún tipo de control o supervisión.

Así, la confianza mutua, el diálogo franco y abierto y la autoregulación, nos han permitido mantener nuestra integración como equipo de trabajo, aunque esta integración por momentos no parezca tal. Recientemente y a raíz de que nuestras diferencias parecían ahondarse, externé ante mis compañeros el concepto de "coexistencia con disenso", integrándolo como parte del plan de trabajo:

52) Sarramóna, Jaume, op. cit. p. 48

"Para llegar a donde queremos llegar, es necesario establecer un concepto y tenerlo claro de hoy en adelante: debemos ser capaces de coexistir con disenso (...). coexistir con disenso quiere decir no erigirse como el poseedor de la verdad por encima de lo que piensen los demás. Es asumir que nuestro punto de vista es solo eso: un punto de vista más, sin más ni menos valor que el de los demás compañeros del equipo. Es asumir que el no estar de acuerdo sobre algún punto no nos convierte en enemigos, sino entender que, aparte del mío, hay otro punto de vista y que sólo la práctica, es decir, los hechos, decidirán cual punto de vista era el correcto. Es separar los puntos de vista de alguien de su persona, es decir, no pensar que porque alguien se equivocó, ya por eso es un tonto o un ingenuo, sino alguien que se arriesgó a dar su punto de vista aunque éste al final no fuera el correcto. Separar a las personas de sus puntos de vista, esto es básico cuando trabajamos en equipo. Es respetar los valores de cada uno como queremos que respeten los nuestros; esto es, aceptarnos como somos, sin pretender que los demás piensen como yo o tengan mis valores. El respeto a las personas es básico. Lo que le da un valor tremendo a esto de coexistir con disenso es que, ante los momentos difíciles y cruciales para nuestra escuela, todos estamos dispuestos a avanzar juntos. El ser uno solo en los momentos difíciles es lo que le da verdadera consistencia a nuestro equipo de trabajo."

(53)

53) Carlos Velázquez, "Plan de Trabajo. Ciclo escolar 1993-94", Documento Interno. 1993

Esta "coexistencia con disenso" nos permite avanzar a pesar y gracias (ambas cosas) a nuestras diferencias. Cotidianamente desarrollamos nuestro trabajo sin dificultades, sabiendo que existe un lugar y un tiempo para dirimir nuestras posibles diferencias. El producto de nuestras discusiones, los consensos, son por lo tanto, negociaciones que establecemos entre las diferentes posiciones.

"La negociación es el producto de los conflictos entre el personal por mediación de las diferencias de poder que existen en la estructura de la organización." (54)

El peculiar ejercicio del poder que practicamos en la Telesecundaria 211 ha sido, sin lugar a dudas, la razón fundamental de que, a doce años de distancia, nos mantengamos unidos, dispuestos cada día a seguir construyendo la escuela que queremos: una escuela diferente, que no sabemos cómo será, pero que la vivimos a diario. Que no sabemos si algún día la vereamos terminada, pero que no dejamos de construirla.

54) Ball, Stephen, op. cit. p. 36

4.4 LA AUTOGESTION PEDAGOGICA Y LA NUEVA REALIDAD NACIONAL

Es indudable que vivimos una época de grandes cambios, tanto a nivel nacional como en el contexto mundial, donde actualmente se vive la llamada "muerte de ideologías", propiciada por el derrumbe del bloque socialista europeo, con grandes cambios económicos, políticos, sociales y culturales, no sólo para esas sociedades, sino que han tenido repercusión mundial.

A nivel nacional también se viven tiempos de importantes cambios, no sólo políticos, sino económicos y sociales. En el aspecto económico, con un modelo económico llamado "neoliberal", que supedita nuestra economía al imperio económico norteamericano, beneficiando sólo a los grandes capitales especulativos, a costa de la miseria y el desempleo de la inmensa mayoría de la población. Esto ha provocado el rechazo masivo y la protesta generalizada, no sólo de los sectores tradicionalmente oprimidos, sino incluso de las clases medias y de la pequeña y mediana burguesía, quienes se pronuncian por un cambio radical en la política económica del régimen.

Por otro lado, vivimos la decadencia de un sistema político obsoleto, caracterizado por la existencia de un partido político de estado, que no duda en recurrir a todo tipo de corrupción y fraude para mantenerse en el poder, y unos partidos políticos de oposición que no han logrado convertirse en una alternativa real de gobierno, ni incidir en el interés general de la sociedad, la que reclama una verdadera apertura de los partidos políticos a la participación ciudadana.

En el aspecto social, después de décadas de ser sólo apéndices de un aparato corporativo y de servir sólo como

clientes políticos del partido oficial, la sociedad está buscando e integrando sus propias organizaciones sociales, que verdaderamente sean representativas de sus intereses y aporten soluciones reales a sus problemas de salarios, empleos, viviendas, salud, educación, etc.

"Nuestro sistema político se caracteriza por excluir a los ciudadanos de la toma de decisiones, anular su presencia en la ejecución de esas decisiones, eliminar sus posiciones en la valoración de las determinaciones de la autoridad, y dejarlos sin existencia fuera de las corporaciones que son imagen, semejanza y parte del Partido Prácticamente Único.

Ante la invisibilidad impuesta por las autoridades y las corporaciones de políticos a los ciudadanos, éstos han conformado el movimiento social de quienes carecen de tribunas de expresión y espacios de participación. Desde 1968, la ciudadanía construye sus propias dimensiones de acción, presencia y comunicación.

Es así como en las últimas décadas en que los intereses de poderosos y gobernantes han instalado un caos urbano lucrativo y que permite un vasto control social, los organismos civiles independientes, han hecho oír más incesantemente sus voces múltiples, las más extensamente plurales e ineludibles, en todos los ámbitos." (55)

En general, podemos decir que la sociedad mexicana se encuentra inmersa en un proceso de despertar generalizado, que plantea el rechazo a toda forma organizativa corporativa,

55) Cazas, Daniel, "Ciudad caótica y democrática", Artículo, Periódico "La Jornada", 11 de marzo de 1955, p. 9

burocrática, tradicional, su indisposición a que le propongan (o le impongan) soluciones, sino que ella misma está planteando sus propias alternativas, a partir de formas organizativas independientes.

"Toda revolución no es así, el golpe de estado. La revolución popular es siempre un proceso que comienza a reemplazar al estado por una soberanía polimorfa, por un nuevo sistema institucional que no sojuzgue y a la dominación central y en el que las instituciones de la sociedad dejen de ser instituciones dominantes." (56)

Ejemplos de lo anterior se han multiplicado, sobre todo a partir de la dolorosa experiencia del terremoto de 1985 en la Ciudad de México, donde fue la espontánea organización vecinal la que permitió el rescate de miles de víctimas y donde el anquilosado, burocratizado y corrupto aparato oficial mostró su total inoperancia. Ultimamente, la proliferación de las llamadas "Organizaciones No Gubernamentales" (ONG's) de diversa índole (de defensa de los derechos humanos, de vigilancia de los procesos electorales, de defensa de grupos sociales marginados, de defensa de la economía popular, de derecho a la información, etc.), así como la existencia de proyectos de desarrollo comunitario, de autoconstrucción habitacional, de educación alternativa, etc., han logrado aglutinar y organizar en sus actividades a importantes sectores sociales, constituyendo una verdadera movilización social unida por un eje común: su rechazo a la injerencia gubernamental en sus formas organizativas, aunque no

56) Lapassade, Georges, op. cit. p. 23

por esto dejan de reclamar la responsabilidad del gobierno de destinar los recursos necesarios para la atención de las necesidades sociales.

"Otra parte significativa de estas movilizaciones ocurre como respuesta a la naturaleza antidemocrática del régimen de partido de estado y a su correlato, la ausencia de instancias, instituciones y formas de representación y participación de los ciudadanos en la política y la gestión pública, en lo económico, social y territorial. Sus razones son: los omnipresentes conflictos pre y poselectorales, la exigencia de legislación y políticas populares, la defensa contra políticas agrarias, urbanas o sociales impuestas desde la cúspide del poder federal, estatal o municipal, sin tener en cuenta a los sectores involucrados o afectados, el reclamo de participación ciudadana en múltiples ámbitos de la vida social." (57)

El estado, por su parte, no sólo obstaculiza la labor de estas organizaciones, sino que ha llegado a la agresión colectiva e individual (represión) de sus integrantes. Partiendo de su supuesto de que son innecesarias puesto que él como gobierno se "encarga" de la atención de la problemática social, se ha empeñado en desprestigiar los intentos organizativos independientes de él, limitando sus espacios de expresión (para los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, las ONG's prácticamente no existen), pero sobre todo, cuestionando su

57) Padilla, Carlos Emilio, "Manifestación Ciudadana y Democracia" Artículo, Periódico "La Jornada", 12 de octubre de 1994

representatividad. En realidad, el estado teme a la organización independiente de la sociedad, porque sabe que la misma le resta legitimidad y consenso:

"En México, el gobierno considera que ocurre un verdadero "desastre", cuando la sociedad se pone a funcionar de manera autónoma, por resortes y motivaciones propias, al margen de la manipulación o el encausamiento oficial. Lo que más asusta al poder, son los brotes independientes, que crecen por fuera de los circuitos y mecanismos controlados por él mismo. Preocupa encontrarse ante un interlocutor que pone en cuestión, por su actitud independiente, los fundamentos en que descansa la relación misma entre gobernantes y gobernados." (58)

Todo este espectro de formas organizativas propias, auténticas, está dando cause a una sociedad más participativa, cada vez más conciente de sus derechos y de su situación, que ya no cree en el discurso oficial y que rechaza las decisiones gubernamentales, porque la experiencia le ha dicho que no van de acuerdo a sus intereses y necesidades. Dentro de este contexto de reclamo y participación social, la escuela no puede permanecer más como una institucional tradicional, cerrada:

"México vive hoy día la pugna social para definir su proyecto contemporáneo de nación. Nuevas relaciones para con la educación que comienzan a operarse, no sin crear una fricción social, fricción determinada por la diversidad de intereses que

58) Reguillo, Rossana, "El 22 de abril en Guadalajara o un drama sin director", Artículo, Suplemento "La Jornada Semanal", Periódico "La Jornada", 17 de julio de 1994, p. 34

existen en la sociedad y que dan soportes a ideas diferentes de nación. De manera real, la relación escuela-sociedad no se da en los marcos exclusivos de una concepción normativa, ésta se decide por la compleja interacción de la sociedad." (59)

Este "despertar ciudadano" se expresa, en relación con la institución escolar, en el cada vez más frecuente rechazo de los padres de familia a las decisiones autoritarias de directores o maestros, en comunidades que protestan ante las oficinas de la SEP, que cierran escuelas, que bloquean carreteras, etc, por actos de corrupción, autoritarismo e incluso por violencia escolar. También por los casos de maestros que se oponen al autoritarismo de los directivos, a la violación de sus derechos laborales o a disposiciones que afectan a la comunidad escolar.

La forma organizativa escolar tradicional, burocrática, vertical, unipersonal, no responde a las necesidades e intereses de una sociedad que reclama espacios de participación en las decisiones escolares y que está encontrando formas de organización y métodos propios de acción.

"Cambiar la escuela si se quiere cambiar a la sociedad. Establecer nuevas estructuras que apunten a permitir por fin la participación de todos en las decisiones, es decir, la autogestión social. Erradicar la propiedad privada de la organización." (60)

59) Santoyo Guerrero, Julio, "Escuela y Sociedad", Artículo, Periódico "El Maestro Michoacano", CETE Michoacán, septiembre de 1994, p. 8

60) Lapassade, Georges, op. cit. p.

La experiencia de autogestión configurada en la Telesecundaria 211, nos muestra que la escuela, en las actuales condiciones que vive el país, debe abrirse a la participación colectiva, si quiere ajustarse a una dinámica social de autoorganización y cambio. La nueva realidad nacional exige la desaparición de la institución escolar tradicional, la destrucción de estructuras escolares autoritarias. La autogestión pedagógica propone una forma organizativa nueva que implica la participación de la comunidad escolar en la elaboración de proyectos escolares que integren sus expectativas y necesidades respecto de la escuela, aprovechen su potencial de colaboración y generen prácticas distintas con resultados de aprendizaje reales.

La autogestión pedagógica debe integrarse como parte importante de esa movilización social cada vez más generalizada en nuestro país, no sólo para cambiar la escuela, sino para cambiar al país. Una escuela nueva nos permitirá participar en la construcción de un país nuevo, propio, digno. Como dice Marcuse:

" Lo que debe plantearse es una contrapolítica que se oponga a la política establecida y, en este sentido, 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 miedo, 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." (61)

61) Marcuse, Hebert, en Raquel, Glázman. op. cit. p. 86

CONCLUSIONES:

Es evidente que la historia de la Telesecundaria en México nos muestra cómo en su particular desarrollo ha desempeñado un papel importante la comunidad escolar, es decir, los maestros, alumnos y padres de familia. Si bien surge como una iniciativa gubernamental para abatir el rezago educativo, sobre todo en las zonas marginadas del campo y la ciudad, en un principio no se le ofreció ningún apoyo real para su consolidación y expansión, dejando en las comunidades que recibían el servicio, la responsabilidad de la construcción de los espacios escolares, la aportación del mobiliario y en general, de los recursos necesarios para su funcionamiento. La despreocupación gubernamental y la falta de apoyo sindical, con respecto a la situación laboral y salarial de los maestros fundadores de Telesecundarias, no dejaron a éstos otra opción que la auto organización gremial. De esta manera, podemos decir que fueron estos dos procesos de auto organización, el de las comunidades para la construcción y mantenimiento de las escuelas y el de los maestros para la defensa de sus derechos laborales, los que permitieron que la Telesecundaria en México sobreviviera al abandono oficial y hoy sea un pilar importante del sistema educativo nacional, con amplias perspectivas de desarrollo.

A lo largo de este trabajo nos hemos dado cuenta que, por sus características específicas (fundamentalmente por la convivencia permanente del maestro con sus alumnos), la Telesecundaria propicia una mayor vinculación entre sus diferentes sectores (maestros, alumnos y padres de familia), lo que permite el desarrollo de prácticas educativas diferentes a

las establecidas en los otros sistemas (secundarias generales y técnicas). La Telesecundaria, tanto por sus raíces históricas como por sus características metodológicas propias, ofrece mayores espacios de participación, tanto a maestros como a alumnos y padres de familia, favoreciendo su integración como comunidad escolar.

La escuela Telesecundaria 211 de Valle Dorado, Naucalpan, es un ejemplo de esta integración, aunque llevada a niveles mayores, por las condiciones y características particulares de su origen y posterior desarrollo. En efecto, debido a la concurrencia de varios factores, entre ellos, una comunidad de padres de familia y alumnos en demanda de su derecho a la educación, un grupo de maestros con una ideología definida por un compromiso de cambio social, una carencia total de recursos materiales y, en gran medida la implementación de una política de rechazo, agresión e imposición de las autoridades educativas para con la escuela, propiciaron que la Telesecundaria 211 se desarrollara como un espacio educativo alternativo al modelo oficial impuesto por las normas establecidas y por los usos y costumbres de un sistema educativo tradicionalista, burocrático y autoritario.

Es así como en su origen y posterior desarrollo como institución educativa, caracterizado por una ardua, férrea, pero fructífera lucha de su comunidad escolar, la Telesecundaria 211 ha desarrollado una práctica educativa que rechaza los modelos y las actitudes tradicionales de la escuela pública en México, implementando formas de organización, de trabajo y de relación propia, de acuerdo a sus características, necesidades e intereses. Las características generales del trabajo desarrollado

en la Telesecundaria 211 han sido, por una parte, el propiciar la participación de su comunidad escolar en todos los aspectos relativos a su organización y funcionamiento, a través de diferentes instancias de participación, lo que ha redundado en una estrecha vinculación con la comunidad de la que forma parte, integrando a su quehacer pedagógico las necesidades e intereses de ésta. Por otro lado, el mantener el margen de autonomía necesario respecto de las autoridades y de la normatividad oficial, tanto para el desarrollo de sus propios procesos organizativos y prácticas educativas, como para cumplir con sus obligaciones formales como institución integrada al sistema educativo nacional. Así, se ha caracterizado por fomentar en su interior el desarrollo de diferentes prácticas pedagógicas de acuerdo a los criterios y expectativas de maestros y alumnos, en un ambiente de libertad y respeto. Por último, la que ha sido su más importante característica: la implementación de una dirección colectiva para la determinación y conducción del trabajo escolar.

La dirección colectiva ha sido la forma organizativa propia fundamental que se dio la Telesecundaria 211 para determinar los propósitos y medios de su práctica escolar. Aunque quienes más inciden y participan en esta dirección colectiva son los maestros, también participan, aunque no directamente, los alumnos y padres de familia. Esta forma organizativa propia ha permitido excluir de su práctica cotidiana el directivismo unipersonal, vertical y autoritario que predomina en la escuela tradicional, permitiendo una participación más conciente, libre y responsable de sus integrantes. Ha optado por el análisis y la discusión, como el mecanismo para llegar a los consensos necesarios para la

determinación de los pasos a seguir. Ha permitido una colectivización del poder, entendido como la posibilidad de cada uno de incidir en sus decisiones fundamentales. Le ha permitido, en fin, establecer sus propias estructuras organizativas, mecanismos de dirección y el establecimiento de sus fines y propósitos como institución educativa.

La dirección colectiva, por otra parte, ha modificado radicalmente el papel de la figura del director de la escuela, más que como máxima autoridad, indiscutible e indispensable (tal como se le considera en la normatividad oficial y en la estructura tradicional), como un coordinador general de los esfuerzos y tareas de los diferentes sectores y funciones escolares, entendiendo esta función, no como la permanente supervisión y control del desempeño escolar, sino como una instancia de coordinación, apoyo y fomento del trabajo creativo de la comunidad escolar. En este contexto, su opinión es, un punto de vista más al interior de la dirección colectiva y de la escuela en general.

Por otro lado la indefinición objetiva de los propósitos y metas de la Telesecundaria 211, ha propiciado en su seno el desarrollo de una gran variedad de experiencias pedagógicas delineadas por los maestros, aunque no siempre con los resultados esperados. Esta indefinición ha dado lugar también a un sin fin de prácticas escolares con maestros, alumnos y padres de familia, aparentemente espontáneas o descoordinadas, pero unidas por un eje común y fundamental: la participación de toda su comunidad escolar en sus propios procesos formativos. La permanente sensación de inacabamiento de nuestro trabajo escolar, por la

carencia de un proyecto escolar definido, ha sido el motor que ha generado innumerables esfuerzos pedagógicos, ha provocado que la vida escolar se desarrolle en medio de continuas discusiones y diferencias de puntos de vista, pero también ha evitado que nuestra práctica escolar se burocratice y caiga en una serialidad rutinaria, manteniéndola viva, dinámica, en un continuo proceso de elaboración.

La experiencia de dirección colectiva de la Telesecundaria 211 puede considerarse como una experiencia de no directividad que se refiere a la actitud del docente, que propicia la autoformación de los educandos y de autogestión pedagógica en el sentido de que los educandos están en situación de determinar sus modos de funcionamiento y regulación del trabajo, aspectos ambos que plantea la pedagogía institucional. Nuestra experiencia ha dado lugar a la formación de instituciones internas que organizan y facilitan el funcionamiento escolar. Como tal, la autogestión en la Telesecundaria 211 no sólo se ha dado al interior de los grupos, sino en la dirección y organización general de la escuela, en donde sus integrantes definen sus propios propósitos de desarrollo escolar y los llevan a cabo. Ha permitido no sólo el rechazo a las formas autoritarias de organización escolar, sino desenmascarar sus fines ocultos y sus contradicciones. Ha permitido la formación de individuos inconformes y críticos de los sistemas autoritarios de dominación y control escolar.

La experiencia de dirección colectiva y autogestión pedagógica de la Telesecundaria 211 nos ha mostrado que la escuela, en el contexto político y social actual del país, no puede permanecer aislada de su entorno. Ante una realidad en

proceso de cambio hacia una verdadera democratización de sus órganos de gobierno, con una sociedad cada vez más consciente que reclama sus derechos y asume formas organizativas propias e independientes que le permitan incidir en las decisiones que le afecten, la escuela debe abrirse a la participación colectiva de su comunidad escolar en la configuración de proyectos escolares alternativos propios, que recojan e integren sus expectativas, sus necesidades e intereses.

Finalmente, se debe tener presente que, si lo que se pretende es una sociedad verdaderamente democrática, se deben crear en las escuelas las condiciones que hagan posible la práctica y la vivencia de los valores que la caracterizan. La democracia debe dejar de ser una idea o un concepto para arraigarse, a partir de la escuela, en maneras de ser. Para que la democracia sea realmente, debe ser previamente asimilada e incorporada en los espacios escolares. La democracia debe ser, más que nada, una vivencia.

AUTOEVALUACION:

A pesar de no estar acostumbrado a evaluarme, por lo incómodo que resulta, intentaré escribir algo sobre mi desempeño como estudiante de la carrera de Pedagogía en la ENEP Acatlán y su incidencia formativa en mi desempeño profesional. Asimismo, pretenderé un análisis de mi práctica pedagógica en la Telesecundaria 211.

En primer lugar, habría que mencionar que mi periodo formal como estudiante correspondió al comprendido entre los años de 1980 a 1984, sin embargo, la última materia la acredité hasta el año de 1988, es decir, que necesité del doble del tiempo establecido para obtener el 100% de los créditos de la carrera, con un promedio final de 8.3. En este sentido, si tomamos en cuenta que hasta estas fechas (1995, si es que todo sale bien) estoy por titularme, definitivamente tendríamos que concluir que disté en mucho de ser un alumno brillante o siquiera bueno.

No es que quiera justificarme, pero mencionaré que a partir del quinto semestre mi asistencia a la Universidad se volvió muy irregular, sobre todo porque en la Telesecundaria 211 se vivieron los momentos más críticos. De hecho, los semestres quinto y sexto los acredité presentando exámenes extraordinarios. No me arrepiento porque siempre, en todo momento, he atendido a lo que a mi conciencia es más importante en ese momento. En un momento dado, la Telesecundaria reclamó de todo mi tiempo y hubo que dárselo. Ni más, ni menos. A estas alturas de mi vida, no me gusta mucho ver hacia el pasado, si no es para aprender de mis errores y tratar de no repetirlos. Pienso que lo importante es actuar en el presente y pensar con optimismo y valentía en el

futuro.

Por otro lado y tratando de responderme la pregunta de que aprendí en la Universidad, o que aspectos de ese aprendizaje me ayudaron en mi labor como maestro o como director de la Telesecundaria 211, es difícil contestar. Ha pasado mucho tiempo. Creo que materias como Teoría Pedagógica, Lingüística, Elementos de Ciencia Política, Sociología de la Educación, Metodología de las Ciencias Sociales, Conocimiento de la Adolescencia, entre otras, fueron importantes. Algunas otras como los Talleres de Investigación Profesional, también resultaron importantes, así como los Seminarios de Tesis. Creo que, de acuerdo a mi campo de trabajo, las materias del Área de Sociopedagogía fueron finalmente las que más me aportaron elementos que me ayudaron profesionalmente. Algo que lamento es no haber conocido los textos de Lapassade en mi etapa de estudiante. Este trabajo me ha dado la oportunidad de hacerlo y me congratulo por ello, ya que me ha permitido entender y analizar mi propia práctica profesional.

Sin embargo, algo curioso ocurre al instante de recordar aspectos de mi vida estudiantil universitaria: más que materias, lo que viene a mi mente son los maestros. Creo que, en mi caso, aprendí más de los maestros que de las materias, o por lo menos, es lo que más ha permanecido en mí. Hubo maestros y maestras quienes por su carácter, por su manera de ser, por la seguridad y confianza que proyectaban, por su sinceridad en el trato con nosotros, etc., dejaron profunda huella en mí e influyeron decisivamente en mi formación. Ellos no lo supieron, por que nunca establecí una relación cercana con ninguno (no es mi

estilo), pero aprendí mucho de algunos maestros. Recuerdo un caso, de una maestra (que por cierto aún es profesora de la carrera), que al terminar un examen extraordinario, platicó un rato conmigo, haciéndome ver algunos de mis errores y orientándome al respecto. Esa fue la única plática personal que sostuvimos, a pesar de que durante dos semestres fue mi maestra, pero en ese pequeño momento aprendí más que en los dos semestres. Ella tomó el examen y se retiró, ignorando la importancia y trascendencia que para mí tuvo esa conversación. Creo que me puso "s" de calificación en el examen, pero yo le puse "mb" como maestra. Como ella, hubo otros más que sin duda su ejemplo, sus convicciones y carácter influyeron en mí de manera determinante.

En general, pienso que uno aprende más de su área profesional, trabajando en ella. No creo estar descubriendo el hilo negro al decir esto, pero en mi caso así fue. En la Universidad uno aprende la teoría, lo que otras personas han escrito, sus análisis, pero no aprende a enfrentar la realidad y toda su problemática. Aprendí a analizar textos, a redactar trabajos (aunque no mucho como pueden ver) a comentar lecturas, a tener paciencia con algunos maestros, a responder lo que los maestros querían escuchar, pero no aprendí a enfrentar estructuras educativas tradicionales, ni cómo construir una escuela diferente, o cómo coordinar los esfuerzos de una comunidad escolar. Eso lo aprendí al momento de hacerlo, que es la única manera de aprenderlo. Además, creo que no se trata de tener la expectativa de que la Universidad nos lo dé todo, sería ingenuo. Uno es el que se va procurando su propia formación en las

diferentes etapas que se van viviendo, para así ir construyéndose como profesional de la educación. Ya lo dijo Platón: la verdadera conquista, la más importante, es la de uno mismo.

A más de diez años de distancia de mi época de estudiante, es difícil evaluarme como tal, sobre todo por que ya no soy el mismo. Soy diez años diferente. Tal vez más maduro, tal vez con más certezas sobre lo que quiero, más comprometido conmigo mismo.

De mi desempeño como coordinador general de la Telesecundaria 211, habría que mencionar que ya había tenido la experiencia de ser director de la Telesecundaria 200, en el periodo de 1977 a 1980, por lo que asumir esa responsabilidad de alguna manera no me era desconocido. Sabía de las obligaciones y funciones que implicaba y de sus formas y tiempos. Conocía también la estructura administrativa del Departamento de Telesecundarias y sus niveles y límites de autoridad y la experiencia de estar al frente de una comunidad escolar tampoco era nueva, lo que me permitió entablar una comunicación directa y fluida con alumnos y padres de familia y compartir sus inquietudes y necesidades.

Desde el momento en que los compañeros maestros me eligieron como responsable de la escuela tuve claro que esto no implicaba ninguna condición de superioridad con respecto a ellos o la posesión de un poder. Esta consideración sin duda que contribuyó directamente a la implementación de la dirección colectiva. Siempre he considerado que mi participación al interior de esta no es más ni menos importante que la de mis compañeros. Nunca he tenido la pretensión de que mis compañeros maestros, los alumnos

o los padres de familia actúen de acuerdo a lo que yo pienso o hagan lo que yo creo que está bien; por el contrario, he procurado facilitar y apoyar el desarrollo de sus propias ideas y proyectos. Al exterior me he preocupado permanentemente por salvaguardar la autonomía e independencia de la escuela y mantener siempre informados a mis compañeros de lo tratado con las diversas autoridades. Considero un acierto nunca haber ocultado algo o manipular alguna situación. A la luz de los resultados obtenidos a lo largo de doce años de trabajo, considero simplemente que hice lo posible por coordinar los esfuerzos de nuestra comunidad escolar, tratando de superar mis limitaciones aunque no sin grandes dificultades.

Por otro lado, en cuanto a mis errores y limitaciones, son tantos que habría que inaugurar otro capítulo, lo cual a estas alturas no sería muy conveniente. Mencionaré los que considero han sido los más importantes: en primer lugar, mi falta de iniciativa para elaborar un proyecto escolar (teórico) que condense y dé sentido a nuestro trabajo. Me he dejado llevar por el grato pero momentáneo sabor de las experiencias prácticas cotidianas. Aunque podría decir a mi favor que ésta era una responsabilidad colectiva, lo cierto es que de mi parte nunca hubo una real preocupación por analizar, contextualizar y teorizar nuestro trabajo, quizá resultado de mi innata indisposición (aunque siempre combatida) para estudiar y escribir. Otra limitación ha sido la "falta de carácter" en momentos en que mis compañeros esperan decisiones firmes y contundentes, sobre todo en situaciones confusas o conflictivas. Por lo que conozco de mí, sé que mi carácter es otro. No me considero tan importante como

para enojarme y actuar autoritariamente cuando las cosas no salen a mi mozo. Antes bien, pienso que el autoritarismo es una manifestación de inseguridad y debilidad, pero eso ya es otra cosa. el hecho es que en ocasiones esta "falta de carácter" me impidió responder a las expectativas de mis compañeros y estar "a la altura de las circunstancias", pero no podía ser otro diferente del que soy.

Una limitación más la constituye mi renuencia sistemática a hacer sentir mi presencia en los grupos. Me incomoda pasar a los grupos y verificar su trabajo, algo que también mis compañeros me reclaman. Odio ser considerado "El Director" y que todo mundo se paralice y enmudezca en cuanto yo aparezco. Mi relación con los alumnos más bien se da en circunstancias informales, platicando en los patios o en la dirección. Además, nunca he tenido que pasar a los grupos para saber que mis compañeros cumplen con su responsabilidad, pues creo que es lo que ellos menos necesitan para hacerlo. Sin embargo lo considero una limitación por que es algo que como coordinador debía hacer. En general me parece que mis errores y limitaciones se pueden sintetizar en un punto: no creo haber nacido (por que no me gusta) para ser lider. Además, mi vocación es otra.

Tanto mi paso por la Universidad como mi experiencia en la Telesecundaria 211 los considero como partes importantes de mi desarrollo personal y profesional, en este proceso de formación nunca terminado, siempre inacabado (afortunadamente) que es la vida.

A P E N D I C E

TELESECUNDARIA EN MEXICO
PRIMER CICLO ESCOLAR 1968-69

ENTIDAD:	ALUMNOS 1er.GRADO	GRUPOS 1er. GRADO
Distrito Federal	2,217	85
Hidalgo	476	28
Estado de México	1,574	83
Morelos	203	9
Oaxaca	35	2
Puebla	383	21
Tlaxcala	132	8
Veracruz	1,549	68
TOTAL:	6,569	304

FUENTE: Alemán Nava, Teodoro. "Antecedentes Históricos de la Telesecundaria", en GACETA, órgano informativo del Departamento de Telesecundarias en el D.F. Diciembre de 1993

TELESECUNDARIAS
ESTADÍSTICA ESCOLAR POR AÑO

PERIODO ESCOLAR:	ALUMNOS :				GRUPOS :				Nº ESCUE- LAS:	Nº MAES- TROS:
	1º	2º	3º	TOTAL:	1º	2º	3º	TOTAL:		
1968	6,569			6,569	304			304	304	
1968-69	10,916	5,324		16,240	484	288		772	457	
1969-70	12,675	8,240	5,437	26,352	511	414	241	1,166	685	
1970-71	14,499	9,459	6,997	30,955	561	444	339	1,344	617	
1971-72	13,282	10,464	8,077	31,823	463	442	366	1,273	532	
1972-73	13,748	10,695	9,397	33,840	487	430	447	1,364	503	
1973-74	15,301	11,228	9,524	36,053	496	442	405	1,343	498	
1974-75	17,232	12,664	10,295	40,191	577	470	425	1,472	546	
1975-76	21,364	14,320	11,368	47,052	653	556	458	1,667	612	
1976-77	26,862	17,947	13,933	58,742	830	662	567	2,059	557	
1977-78	29,064	22,298	16,654	68,016	874	763	602	2,239	673	
1978-79	28,468	24,304	19,301	72,073	773	729	659	2,161	634	
1979-80	32,425	24,995	21,995	79,415	979	865	788	2,632	767	
1980-81	43,854	28,312	22,768	94,934	1,354	941	829	3,124	1,080	
1981-82	103,932	39,272	27,177	170,381	4,027	1,395	956	6,378	3,579	
1982-83	112,221	86,654	35,744	234,619	4,899	3,929	1,401	10,229	4,437	
1983-84	127,120	96,181	77,571	300,872	5,628	4,773	3,806	14,207	5,163	
1984-85	143,583	104,950	80,995	329,528	6,543	5,488	4,585	16,616	5,992	
1985-86	152,430	122,813	93,758	369,001	6,855	6,448	5,402	18,705	6,189	
1986-87	169,901	130,233	108,663	408,797	7,604	6,687	6,238	20,529	6,789	
1987-88	180,372	145,855	114,572	440,799	8,352	7,420	6,564	22,336	7,625	
1988-89	186,345	147,991	119,694	454,030	9,003	8,207	7,264	24,474	8,070	21,203
1989-90	185,444	152,909	127,487	465,840	9,329	8,818	8,024	26,171	8,319	22,502
1990-91	189,853	155,882	133,878	479,613	9,573	9,066	8,512	27,151	8,576	23,576
1991-92	196,712	160,684	137,872	495,268	9,981	9,490	8,935	28,406	8,849	24,906
1992-93	207,715	167,909	143,011	518,635	10,311	9,837	9,303	29,451	9,039	25,865
1993-94	222,727	185,624	155,132	563,483	11,067	10,281	9,752	31,100	9,492	28,193

FUENTES: ESTADÍSTICA BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL FIN DE CURSOS 1989 A 1992 Y JEFATURAS DE LOS DEPARTAMENTOS DE TELESECUNDARIA EN LOS ESTADOS.

ESTADISTICA ESCOLAR DE TELESECUNDARIA (CICLO ESCOLAR 1993-94)

ESTADOS:	ALUMNOS				GRUPOS			
	TOTAL	1º	2º	3º	TOTAL	1º	2º	3º
01 AGUASCALIENTES	3,439	1,620	1,037	782	187	72	61	54
02 BAJA CALIFORNIA	165	119	43	3	12	8	3	1
03 BAJA CALIFORNIA SUR	385	167	131	87	25	10	8	7
04 CAMPECHE	1,155	1,132	23	0	47	46	1	0
05 CUAHUILA	0	0	0	0	0	0	0	0
06 COLIMA	1,405	602	466	337	90	35	30	25
07 CHIAPAS	29,709	11,707	9,948	8,054	1,472	513	494	465
08 CHIHUAHUA	5,153	2,256	1,687	1,210	456	168	152	136
09 DISTRITO FEDERAL	7,216	2,595	2,464	2,157	213	76	72	65
10 DURANGO	11,101	4,534	3,603	2,964	953	325	316	312
11 GUANAJUATO	45,649	19,063	14,885	11,701	1,853	675	611	567
12 GUERRERO	9,677	4,118	3,030	2,529	677	251	222	204
13 HIDALGO	33,668	13,064	11,100	9,504	1,547	537	517	493
14 JALISCO	13,456	5,662	4,350	3,444	833	290	275	268
15 MEXICO	49,373	19,157	16,329	13,887	2,490	855	840	795
16 MICHOACAN	24,437	10,223	7,830	6,348	1,572	554	519	499
17 MORELOS	7,629	2,989	2,410	2,230	342	120	112	110
18 NAYARIT	9,305	3,630	3,042	2,633	555	185	190	180
19 NUEVO LEON	738	265	272	201	61	22	22	17
20 OAXACA	30,733	13,263	9,604	7,866	1,524	582	491	451
21 PUEBLA	59,700	23,638	19,331	16,731	2,916	1,043	964	906
22 QUERETARO	10,242	4,234	3,458	2,550	498	174	169	155
23 QUINTANA ROO	3,930	1,611	1,260	1,059	203	77	65	61
24 SAN LUIS POTOSI	29,750	11,230	10,241	8,279	3,101	1,049	1,036	1,016
25 SINALOA	2,910	1,377	874	659	206	85	65	56
26 SONORA	10,375	3,841	3,469	3,065	825	286	272	267
27 TABASCO	22,575	8,908	7,663	6,004	892	327	302	263
28 TAMAULIPAS	5,588	2,472	1,760	1,356	307	118	97	92
29 TLAXCALA	9,273	3,219	3,183	2,871	372	124	127	121
30 VERACRUZ	101,508	36,934	34,601	29,973	4,754	1,624	1,599	1,531
31 YUCATAN	994	567	287	140	63	30	20	13
32 ZACATECAS	22,270	9,430	7,166	5,674	1,953	676	657	620
S U M A S :	563,508	223,627	185,547	154,334	30,999	10,940	10,309	9,750

FUENTES: DATOS PROPORCIONADOS POR LAS JEFATURAS DE LOS DEPARTAMENTOS DE TELESECUNDARIA EN LOS ESTADOS.

**ESTADISTICA ESCOLAR DE TELESECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 1993-1994**

ESTADOS:	TOTAL:	ESCUELAS UNITARIAS:	ESCUELAS BIDOCENTES:	ESCUELAS ORG. COMPLETA:
01 AGUASCALIENTES	55	2	21	32
02 BAJA CALIFORNIA	7	6	0	1
03 BAJA CALIFORNIA SUR	10	0	1	9
04 CAMPECHE	45	43	2	0
05 COAHUILA	0	0	0	0
06 COLIMA	34	5	4	25
07 CHIAPAS	474	45	91	338
08 CHIHUAHUA	161	24	45	92
09 DISTRITO FEDERAL	45	1	2	42
10 DURANGO	323	65	113	145
11 GUANAJUATO	526	29	81	416
12 GUERRERO	236	25	54	157
13 HIDALGO	446	31	107	308
14 JALISCO	270	7	61	202
15 MEXICO	654	2	54	598
16 MICHOACAN	523	49	135	339
17 MORELOS	91	1	1	89
18 NAYARIT	183	23	52	108
19 NUEVO LEON	22	0	0	22
20 OAXACA	538	89	74	375
21 PUEBLA	845	78	115	652
22 QUERETARO	156	1	27	128
23 QUINTANA ROO	65	0	4	61
24 SAN LUIS POTOSI	1,037	337	308	392
25 SINALOA	81	18	31	32
26 SONORA	247	70	65	112
27 TABASCO	256	22	57	177
28 TAMAULIPAS	107	0	0	107
29 TLAXCALA	88	2	3	83
30 VERACRUZ	1,234	102	243	889
31 YUCATAN	30	10	8	12
32 ZACATECAS	657	220	225	212
T O T A L E S :	9,446	1,307	1,984	6,155

FUENTE: DATOS PROPORCIONADOS POR LAS JEFATURAS DE LOS DEPARTAMENTOS DE TELESECUNDARIA EN LOS ESTADOS.

Modalidad	Indicador	'1982-1983'	'1983-1984'	'1984-1985'	'1985-1986'
Secundaria General	Inscripción	2,424,926	2,563,010	2,607,320	2,677,111
	Existencia	2,301,856	2,433,653	2,474,099	2,524,589
	Aprobados	1,694,736	1,761,568	1,734,794	1,772,199
	Reprobados	607,120	672,085	739,305	752,390
	Desertaron	123,070	129,357	133,221	152,522
	Retención	94%	94%	94%	94%
	Aprobación	73%	72%	70%	70%
Secundaria para Trabajadores	Inscripción	200,425	212,108	198,884	183,055
	Existencia	158,463	161,354	155,278	142,207
	Aprobados	107,900	110,290	99,670	90,240
	Reprobados	50,536	51,064	55,608	51,967
	Desertaron	41,962	50,754	43,606	40,848
	Retención	79%	76%	78%	77%
Telesecun- daria	Aprobación	68%	68%	64%	63%
	Inscripción	264,930	287,106	331,804	362,359
	Existencia	224,996	267,170	305,445	322,871
	Aprobados	176,864	248,090	284,029	308,271
	Reprobados	48,132	19,080	21,416	24,600
	Desertaron	39,934	19,936	26,359	29,488
Secundaria Técnica	Retención	84%	93%	92%	91%
	Aprobación	78%	92%	92%	92%
	Inscripción	794,475	917,864	957,283	1,024,660
	Existencia	744,725	861,312	892,853	949,255
	Aprobados	543,187	607,874	630,551	656,446
	Reprobados	201,538	253,438	262,302	292,809
	Desertaron	49,750	56,552	64,430	75,405
	Retención	93%	93%	93%	92%
	Aprobación	72%	70%	70%	69%

FUENTE: Dirección General de Programación, "Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional". SEP. Ediciones de 1982 a 1986

FALLA DE ORIGEN

EDUCACION BASICA
DICTO. TELESECUNDARIAS.
230.15.1.04.05-2/643

ASUNTO: Comunicado urgente.

Naucalpan Méx., 10 de septiembre de 1964.

C. PROF. FLORENCIO CABALLERO CHANCERO
JEFE DEL SECTOR II DEL VALLE DE MEXICO
PRESENTES.

Derivado de las disposiciones dadas por el Director General de la U.S.E.D.E.M., en el sentido de que el turno vespertino ha dejado de recibir señal televisiva por el canal 22 de TRM; al respecto quiero presentar a usted las siguientes alternativas a seguir, esto con el fin de cumplir con lo dispuesto por el Director General.

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 estas lo permitan.
2. Los alumnos de segundo y tercer grados, serán reubicados gradualmente en el turno matutino de telesecundarias matutinas; mientras tanto dichos grados, recibirán sus lecciones televisivas en sus domicilios, debiéndose presentar obligatoriamente en el turno vespertino para que refuerzan sus conocimientos con su profesor respectivo.
3. Los profesores del turno vespertino no deben moverse de sus centros de trabajo hasta en tanto no reciban comunicado oficial.
4. Los supervisores de dicho turno buscarán la adecuada metodología de enseñanza, durante el tiempo que dilate este proceso de reubicación.
5. Durante el proceso de reubicación tendrán prioridad los maestros del turno vespertino sobre los maestros de nuevo ingreso.

Ruego a usted hacer extensivas las disposiciones que encierra este documento.

No habiendo otro asunto que tratar, lo saluda respetuosamente.

A T E N T A M E N T E

[Firma manuscrita]
RUBEN MARTINEZ CHANCERO
JEFE DEL SECTOR II DEL VALLE DE MEXICO



SECRETARIA GENERAL DE LA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
EN EL ESTADO DE MEXICO
DEPARTAMENTO DE
TELESECUNDARIAS

c.c.p. Lic. Sergio C. Vázquez Castañeda.—Subdirector Gral. de la U.S.E.D.E.M.
c.c.p. Prof. Pablo Enriquez Ruiz.—Subdirector Gral. de Educación Básica.
c.c.p. Lic. Samuel Zozati Rolarte.—Subdirector Gral. de Planeación.
c.c.p. Archivo.
MGC/arl.



DIRECCION DE EDUCACION MEDIA
 Y SERVICIOS DE APOYO.
 DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIAS.
 TV-5510/177/94.

Toluca, Méx., 28 de julio de 1994.

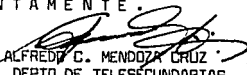

CC. JEFES DE SECTOR, SUPERVISORES
 Y DIRECTORES DE TELESECUNDARIAS,
 P R E S E N T E S .

Transcribo a ustedes oficio número 206-01-SP-447/94, del M. en C. Efrén Rojas Dávila, Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social, de fecha 13 de julio de 1994, mismo que a la letra dice:

"...Derivado de la situación escolar por la que atraviesa en este periodo, me permito solicitar de la manera más atenta, inspeccione la estructura de los Servicios Educativos bajo su responsabilidad, ya que como es de su conocimiento, por ningún motivo se autoriza ni se permite a los directivos o profesores, a condicionar cualquier trámite administrativo o situaciones relativas a aportaciones de padres de familia, en el entendido que las cuotas de dichas asociaciones, son estrictamente de carácter voluntario, por lo que le exhorto a que tome las medidas correctivas necesarias para atender esta situación..."

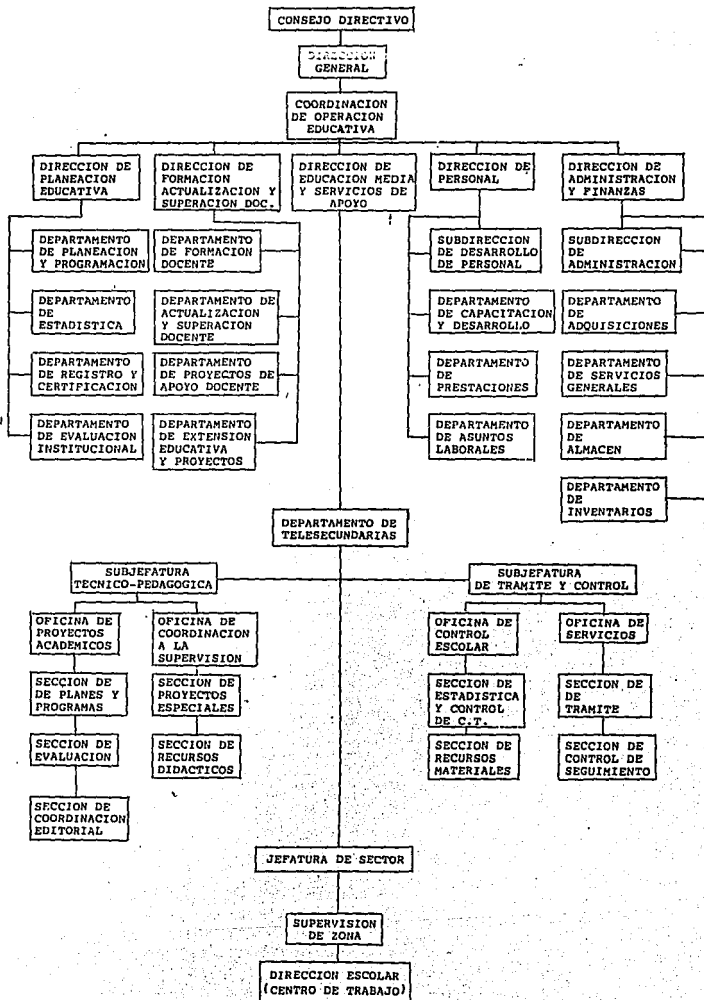
Esperando el fiel cumplimiento a esta disposición, me es grato saludarles.

COPIA DEL OFICIO DE...

ATENTAMENTE.

 PROF. ALFREDO C. MENDOZA CRUZ
 JEFE DEL DEPTO. DE TELESECUNDARIAS

 SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS
 AL ESTADO DE MEXICO
 DEPARTAMENTO DE
 TELESECUNDARIAS

c.c.p. Profr. Héctor C. Animas Vargas.- Director de Educación Media.
 c.c.p. Expediente.
 c.c.p. Minutario.
 ACDM*elh.

SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MEXICO
ESTRUCTURA ORGANICA



FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFIA:

- A. Alberti, G. Bini, Autoritarismo y educación. Clasista. F.M. Movimiento, s/f
- Aguilar Olvera, Germán y otros, La lucha de Telesecundaria. Historia de la C.N.M.C., Versión fotocopiada, México, 1987
- Albricias, Organó Informativo de Telesecundaria. Vol., No 1 1994
- Alemán Nava, Teodoro, Gaceta, Organó Informativo del Departamento de Telesecundarias D.F., diciembre de 1993
- Alvarez, Alejandro, La crisis global del capitalismo en México. 1968-1985, Ed. Era, México, 1987
- Ball, Stephan, La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Ed. Paidós, España, 1987
- Barrios Martínez, Martha, Informe metodológico de mi experiencia como docente, Documento Interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, mex. 1989
- Bauleo, Armando, Contrainstitución y grupos, Ed. Fundamentos, Madrid, 1983
- Cazès, Daniel, "Ciudad caótica y democrática", Periódico La Jornada, 11 de marzo de 1995
- C.E.E., Educación y realidad socioeconómica, CEE, A.C., México, 1979
- C.N.T.E. Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 4ta época, Vol. VIII. No 40, abril-mayo-junio, 1982
- Chamizo, Octavio Jiménez, María del Pilar, "El Análisis institucional", Revista Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1981
- D.G.E.A. Funciones y obligaciones de los Coordinadores de Sector Inspectores de Zona y Coordinadores de Telesecundarias,

FALLA DE ORIGEN

Departamento de Supervisión General. Versión mimeografiada, 1975

Durkheim, Emilio. Educación y Sociología. Ed. LA Lectura, Madrid

Echeveste Zavala, Felipe de J.. La Escuela de la Comunidad. Un aporte cultural de la Telesecundaria 211. Documento de la Telesecundaria 211. Valle Dorado, Naucalpan, Mex., 1992

Echeveste Zavala, Felipe de J.. Balance de una década por construir una escuela democrática. El caso de la Telesecundaria 211. Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. ENEP Acatlán, UNAM, 1994

El Maestro, Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No 55, junio de 1994

Encinas Mendoza, Rosario, Televisión y Enseñanza Media en México.

El Sistema Nacional de Telesecundarias, CNTE; México, 1980

Guevara Niebla, Gilberto y De Leonardo, Patricia, Introducción a la teoría de la Educación, UAM-Xochimilco, Ed. Terra Nova, México 1984

Glazman, Raquel, La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad SEP, Ed. El Caballito, México, 1986

González Casanova, Pablo, México, hoy, Ed. Siglo XXI, México, 1979

Hernández, Luis, Las luchas magisteriales 1979-1981 (documentos), Ed. Macehual, México, 1981

Labarca, Guillermo y otros, La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imagen, México, 1970

Lapassade, Georges, Autogestión Pedagógica, Ed. Gedisa, Barcelona 1986

Lapassade, Georges, Grupos, Organizaciones e Instituciones, Ed. Gedisa, México, 1985

FALLA DE ORIGEN

Latapi, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970- 1976, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

León, El Análisis Institucional, Ediciones Editoriales, Buenos Aires, 1991

Holina, Alicia, Diálogo e Integración en el Proceso Pedagógico. SEP, ed. El Caballito, México, 1985

Hunguía Avila, Mario, Cambio y Huelga, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Mex., 1987

Hunguía Avila, Mario, Escuela y obra pedagógica, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Mex., s/f

Hunguía Avila, Mario, Primera charla organizativa, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Mex., 1987

Padilla, Carlos Emilio, "Manifestación ciudadana y democracia", Periódico La Jornada, 12 de octubre de 1994

Palacios, Jesús, La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas, Ed. Laia, Barcelona, 1984

Pérez Rocha, Manuel, Educación y Desarrollo. La ideología del Estado mexicano, Ed. Linea, México, 1983

Pichón-Reviere, Enrique, El Proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Ed. Nueva Visión, México, 1983

Ponce, Aníbal, Educación y Lucha de clases. Editores Mexicanos Unidos, México, 1978

Querrien, Anne, Trabajos elementales sobre la escuela primaria, Ed. La Piqueta, Madrid (fotocopias), s/f

Ramírez Vázquez, Pedro, Experiencia grupal. Ciclo escolar 1987-88 Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado,

FALLA DE ORIGEN

Naucalpan, Méx., 1988

Reguillo, Rossana, "El 22 de abril en Guadalajara o un drama sin director", artículo en "La Jornada Semanal", suplemento cultural del periódico La Jornada, 17 de julio de 1994

Reyes Esparza, Ramiro, "Los alumnos de secundaria opinan" Revista Cero en Conducta, Ed. Educación y Cambio, Año 2, No. 9, México, 1987

Santoyo Guerrero, Julio, "Escuela y Sociedad", Periódico El Maestro Michoacano, CETE Michoacán, No 0, septiembre de 1994

Santoyo S., Rafael, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", Revista Perfiles Educativos, No 11, CISE-UNAH, México, 1981

Sarramona, Jaume, Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela, Ed. CEAC, Col. Aula Práctica, Barcelona, 1993

SEP, Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso, Unidad de Telesecundarias, México, 1986

SEP, Guía para el Director, México, 1992

SEP, Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria, Unidad de Telesecundaria, México, 1990

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

SEP-USEDEM, Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria, SEP-CONALTE, México, 1991

SEP-ÚT, Manual de operación de la escuela Telesecundaria, Unidad de Telesecundaria, México, 1986

Telesecundaria 211, Plan de trabajo de 2do grado, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1988

FALLA DE ORIGEN

- Telesecundaria 211, Relatoría del 1er. Encuentro Estudiantil de Análisis Académico, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1988
- Velázquez Henriquez, Carlos, Líneas de trabajo acerca de los objetivos generales, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1990
- Velázquez Henriquez, Carlos, Líneas generales de los objetivos estratégicos, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1991
- Velázquez Henriquez, Carlos, Plan de trabajo del ciclo escolar 1993-94, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1993
- Velázquez Henriquez, Carlos, Propuesta metodológica para el trabajo de comisiones, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1988
- Velázquez Henriquez, Carlos, Proyecto de organización de faenas para el ciclo 1987-88, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1987
- Zugarazo Tamayo, Lucía, La escuela de la que desearía formar parte, Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1990
- Zugarazo Tamayo, Lucía, Observaciones del trabajo que se ha estado desarrollando en el grupo Iro "A", Documento interno de la Telesecundaria 211, Valle Dorado, Naucalpan, Méx., 1988