

41025
60



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGÓN"**

**"DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CBT No 1 "LIC.
AGUSTÍN REYES PONCE" CHIMALHUACAN"**

**MEMORIA DE DESEMPEÑO
P R O F E S I O N A L
QUE PARA OPTAR EL TÍTULO DE :
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
ARTURO TORRES MIRANDA**

**ASESOR:
MTRO. MODESTO LUJANO CASTILLO**

MÉXICO

2003

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

DEDICATORIAS

A mi madre:

**María Antonieta Miranda Miranda
Por ser la gran educadora de la familia
Torres Miranda**

A mi padre:

**Eliseo Torres Ochoa
Por enseñarme la dura
disciplina del trabajo**

A mis hermanos:

**Gume, Cosme, Enrique, Olga
Alberto, Ricardo, Horacio
Marco A., Selene y Raquel
Por soportarme por tanto tiempo**

A todos mis sobrinos:

Que son nuestro futuro

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A todos los cuates de la carrera
de Pedagogía de la ENEP Aragón:
Rufo, Jazmín, Javier, Angeles,
Humberto, Normita, Alina, Sandra
Gerardo, Dulce.
Con los que pase grandes momentos
como estudiante

A los amigos de la
docencia:
Sergio, Lalo, José López,
Maxito, Talavera, Edgar,
Leticia,
Con los que he aprendido
a ser un profesor
"dialéctico"

A mis grandísimo amigo:
Alfredo Sánchez García,
por las buenas charlas

A todos los que contribuyeron
de manera directa o incidental en mi
formación-deconstrucción como docente

A todos mis alumnos, habidos y por haber,
de los cuales guardo gratos aprendizajes y recuerdos

A MSGP

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Canción de la nueva escuela

Ésta es la nueva escuela, ésta es la nueva casa:
casa y escuela nueva, como cuna de nueva raza.

Éstos son sus jardines, éstos sus semilleros,
hechos con adoquines de vergüenza, piedra y lucero.

Éstos, que continuamos
bajo la sombra más que aguerrida
de aquella semilla,
vemos, en estos muros,
un preludio del futuro,
que lo bueno de los años
duros salvaron de ayer

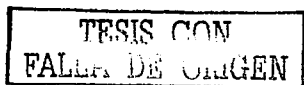
Éstos, los que habitamos los lugares alzados
a golpes de sangre y martillo,
más que vivir, juramos,
por los sueños, por las manos,
que por este edificio
sin dueño se hicieron
mover flores

Silvio Rodríguez
Pablo Milanés

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE

INTRODUCCION.....	7
CAPITULO I Marco histórico-institucional de mi función docente	
1.1 Del México del siglo XX al "gobierno del cambio".....	10
1.2 ¿Sociedad posmoderna?.....	17
1.3 Características del CBT No. 1 "Lic. Agustín Reyes Ponce" Chimalhuacán.....	22
CAPITULO II Memoria de la práctica docente	
2.1 Del estudiante de pedagogía al docente novato.....	25
2.2 Sobreviviendo en la docencia.....	37
2.3 Entre la docencia y el Centro Pedagógico.....	48
2.4 Incorporación plena a la docencia.....	56
2.5 Los tragos amargos.....	61
2.6 ¿Docente experto?.....	68
CAPITULO III Planteamientos de la profesión y formación docente	
3.1 La docencia como profesión.....	73
3.2 Sobre el concepto de formación.....	75
3.3 Sobre mi formación en la Licenciatura en Pedagogía.....	78
3.4 Sobre mi formación didáctica.....	81
CAPITULO IV Reflexión de la práctica docente	
4.1 Consideraciones acerca de las dimensiones de la práctica docente.....	86
4.2 Dimensión interpersonal.....	87
4.3 Dimensión institucional.....	91
4.4 Dimensión social.....	94
4.5 Dimensión didáctica.....	97
4.6 Dimensión valoral.....	100
4.7 Dimensión personal.....	102
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	109

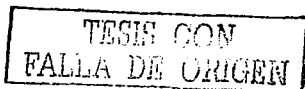


INTRODUCCIÓN

Desde hace dos décadas se dice que la escuela como institución viene atravesando una seria crisis, profundizada por los vertiginosos cambios ocurridos tanto en nuestro país como en el mundo; dicha crisis pone en entredicho el papel de uno de sus principales agentes: el docente; a quien se le ha modificado la imagen que anteriormente proyectaba; antes era uno de ejemplos más notables a seguir gracias a la visión que se tenía de él: personaje abnegado, entregado de lleno a una de las tareas más trascendentales de la sociedad, educar a las nuevas generaciones, siempre con el aura de apóstol, hombre sabio que siempre enseña los valores superiores; pero ahora pareciera que la docencia viene a ser un trabajo más dentro de la maraña del mercado laboral; sin embargo, difícilmente la sociedad se ha puesto a analizar lo que implica la práctica docente en nuestros días; por eso en la presente Memoria de desempeño profesional se plasman algunos referentes que me sirven para una amplia reflexión de mi actividad docente en una escuela específica: el Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) No 1 "LIC. AGUSTÍN REYES PONCE" Chimalhuacán; en el presente trabajo se abordan algunos elementos que permiten identificar las características por las cuales se ha desempeñado mi práctica docente en la referida institución.

Dentro de la actividad pedagógica encontramos diversos campos de acción que posibilitan ejercicios de reflexión muy enriquecedores para retroalimentar la misma teoría pedagógica. Tenemos por ejemplo a la Docencia como uno de los campos en donde más se inserta el pedagogo; de manera particular, he compartido experiencias que me hacen ver que en cualquiera de los niveles en que se desempeña cuestiona constantemente la práctica que lleva a cabo, lo que se traduce a su vez en importantes críticas y análisis que sirven de referencia para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el mismo panorama, cuando la tarea docente es llevada a cabo por profesionistas que no han tenido una formación pedagógica, ese análisis difícilmente se realiza en términos correctos; esto es lo que ocurre en la mayoría de las escuelas de bachillerato bajo la administración del Gobierno del Estado de México, de manera particular en los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT's); teniendo una modalidad de formación bivalente, genera una problemática que no ha sido abordada de una forma que pueda resolver, o al menos disminuir, las deficiencias que presentan un gran porcentaje de profesores en cualquiera de los CBT's. En mi caso, a pesar de tener una formación pedagógica, tuve



que enfrentarme a obstáculos que no fueron contemplados mientras cursaba la carrera, y si existieron deficiencias en el transcurso de mi formación, éstas tuvieron que solventarse mientras adquiría mayor práctica docente.

Pero todo lo anterior se desarrolló dentro de un contexto histórico, por eso, dentro de los objetivos de estas reflexiones se tuvo como propósito el comprender el marco sociocultural, económico y político en el que se desenvolvió mi práctica pedagógica; así mismo una de las metas prioritarias fue la de identificar las características que presenta mi ejercicio docente en dicho CBT; al mismo tiempo se analiza la pertinencia de la formación pedagógica que recibí durante mis años escolares en relación al desempeño docente que he vivido

Siendo así, se toma como base los enfoques descriptivos¹ para el análisis de la actividad docente —considerando el estudio de varios ámbitos que inciden en dicha labor—; en la misma vertiente, se parte de analizar algunos puntos de la vida cotidiana que me ha tocado vivir en esa escuela.²

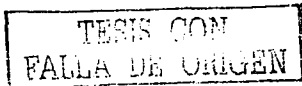
El trabajo se basó en un principio con la Memoria propiamente dicha, o sea, se inició con el relato de los acontecimientos que dieron pie a mi incorporación a la docencia, narrando las principales actividades al correr de los años; posteriormente se realizó la definición de conceptos que vienen asociados a la práctica docente: partiendo del análisis de la profesionalidad de la docencia³ se

¹ Estos enfoques señalan que existen diferentes modelos para diferentes situaciones educativas; en vista de eso, una visión multidisciplinaria es necesaria para el estudio de los problemas que actualmente conciernen al docente, en donde "la teoría permita interpretar y explicar entre sí, de forma coherente y comprensiva, los datos obtenidos...situándolos en el contexto en el que se producen y descubriendo la forma en que se entrelazan los distintos elementos que influyen en los hechos descritos" Tomado de Esteve Zaragoza, José Manuel. El malestar docente. 1ª. Edic. Barcelona, Edif. Laia. 1987. pág 16

Bien puede tomarse a la Fenomenología como postulado teórico que fundamenta a este trabajo, ya que ésta corriente epistemológica, creada por Edmund Husserl (1859-1938), considera que el método que nos lleva a la construcción del conocimiento debe de prescindir de toda presuposición y describir, sin hacer hipótesis, las esencias que se ofrecen al pensamiento. En este sentido, representa una alternativa a la ciencia basada en el método hipotético-deductivo, puesto que para ésta es necesaria la formación de leyes basadas en la inducción de un gran número de casos sobre el objeto de estudio, creando como conclusión una "explicación" satisfactoria del objeto. Contrapuesto a ésta visión, la fenomenología plantea la comprensión del fenómeno, entendido como "lo que aparece en la conciencia, de lo dado. Se trata de explorar esto que es dado, la cosa misma en que se piensa, de la que se habla, evitando forjar hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser del cual es fenómeno, como sobre la relación que lo une al yo para quien es un fenómeno" Tomado de Lyotard, J. F. La fenomenología. 1ª edic. Barcelona. Paidós studio. 1989. pág. 11; negándose a pasar a la explicación. Es decir, se debe describir al fenómeno tal como se da, con esto interrogativo uno debe preguntarse ¿qué significa eso que tengo frente a mí?, la respuesta deviene de una meditación lógica que nos conduce a la interpretación del sentido de la cosa misma. Pero todo este proceso no es lineal ni definitivo, sino que se propone una reelaboración, una reinterpretación crítica y constructiva de las investigaciones; o sea es una propuesta que considera inacabados los estudios emprendidos en cualquiera de las ciencias humanas.

² El estudio de la cotidianidad es importante en el sentido de que ahí "se expresan los valores, los códigos y la significatividad que cada persona ha asumido del grupo y la comunidad de pertenencia. Cada ser humano, junto con sus cercanos (asociados), construye su realidad social (instrumentos, saberes, mitos, religión) desde las coordenadas establecidas en su vida cotidiana" Piña Osonó, Juan M. La interpretación de la vida cotidiana escolar. 1ª edic. 1998. México. CESU-Plaza y Valdes, pág. 13

³ La práctica profesional del docente vendría de seguir las siguientes características: reflexivo entre experiencia y teoría; tener perspectivas que abarquen el mas amplio contexto social, consecución de objetivos; uso de metodología, basada en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la práctica; valoración de la colaboración profesional; lectura



atraviesa por el concepto de formación y se detalla la formación pedagógica y didáctica que recibí en la carrera; en el siguiente paso se hicieron las reflexiones de la práctica docente en base a las dos fases previas; a partir de todo lo anterior se determinó un contexto histórico que permitiera un encuadre a las circunstancias que me correspondieron vivir como alumno de pedagogía y como docente

Sin embargo, para una comprensión más exacta del trabajo en su conjunto, se determinó presentar los apartados de la siguiente manera: el trabajo inicia con el esbozo del contexto histórico en el que me ha tocado vivir, complementando éste marco se hace una descripción de las características de la referida escuela; en la siguiente parte se detallan los principales acontecimientos que dieron pie a mi formación docente, escrita en forma de narración y descrita de manera cronológica a partir de que inicie mis labores como profesor; la redacción se hace con un estilo un tanto informal con el fin de dar un ambiente cotidiano a lo que se vive en ese subsistema; se prosigue con un análisis de las implicaciones de la docencia considerada como profesión, ya que en el siglo pasado algunos teóricos cuestionaron que la práctica docente fuera plenamente una profesión, pero actualmente, a la luz de nuevas reflexiones se toman nuevos caminos para darle a la tarea de los docente un *status* más acorde a la realidad; el siguiente apartado lo constituye el análisis del concepto de Formación, primero con un carácter general y posteriormente enfocándolo a la cuestión pedagógica, para circunscribirlo al ámbito de la formación docente propiamente. Finalmente se aborda una serie de reflexiones de la práctica docente desde las dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, estas dimensiones las proponen Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Levia Rosas en su obra: Transformando la práctica docente. Todas las reflexiones van encaminadas a mejorar la formación docente y así llevar a cabo las tareas escolares con una calidad cada vez mas humana y de acuerdo a las exigencias sociales.

regular de literatura profesional; participación considerable en tareas de formación permanente y ver a la enseñanza como una actividad racional

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO I

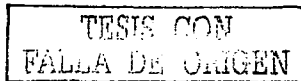
MARCO HISTORICO-INSTITUCIONAL DE MI FUNCION DOCENTE

1.1 Del México del siglo XX al "gobierno del cambio"

Para comprender las características de mi formación profesional y en base a ello, mi desempeño docente, es necesario conocer el contexto de este país durante el atormentado siglo XX, momento en el que se vislumbraron las posibilidades de esta nación para el siglo que comienza. Tal vez pueda parecer exagerado el que se aborde la retrospectiva partiendo en la década de los 30, pero considero que es necesario para tener una idea clara de lo que representó la influencia social en el desempeño de mi práctica docente.

La mayor parte del siglo XX en México estuvo marcado por la Revolución Mexicana de 1910; esto es, el sistema sociopolítico emanado de la lucha armada configuró toda una ideología que influyó en todos y cada uno de los niveles de la vida cotidiana. Posterior al conflicto se desata una lucha por el poder entre los generales triunfantes; para remediar este problema se crea en 1929 el Partido Nacional Revolucionario (PNR), en el cual habrían de dirimirse los conflictos políticos que surgieran entre los grupos triunfantes de la Revolución; en otras palabras, se sentaban las bases para la repartición del poder.

Desde que Lázaro Cárdenas asumió la presidencia del país (1934) inician los periodos sexenales, por seis años el presidente en turno viene a ser un emperador acotado solamente por el tiempo: se institucionaliza que el presidente sea la figura central en la vida nacional: él controla los grupos políticos, él toma todas las decisiones importantes de la nación, con reglas que se salían del orden constitucional —por encima de los poderes legislativo y judicial—, él reparte el poder político en base a componendas o deseos ocultos, prácticamente era el único y máximo arbitro para dirimir diferencias al interior del *Partido*; es bajo el mandato de Cárdenas que se organiza a los obreros y campesinos para utilizarlos como bases sociales de legitimidad; en la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y en la Confederación Nacional de Campesinos (CNC) se corporativiza a la fuerza laboral de este país con el fin de controlar sus demandas y poder político. Con ello, la Constitución pasa a ser letra muerta para ser sustituida de *facto* por el "jefe de la revolución" o sea el presidente de la nación.



En 1938 el PNR cambia de nombre, se vuelve el Partido de la Revolución Mexicana (PRM); si bien Cárdenas formó las bases de un régimen autoritario y antidemocrático, altemó esas acciones con otras menos negativas: el reparto agrario se dio como nunca antes, fomentó la educación (creación del Instituto Politécnico Nacional), y defendió los intereses nacionales por sobre los externos (expropiación petrolera en 1938)¹.

En ese marco político se desarrolla la vida de México durante la mayor parte del siglo XX (en 1946 el PRM se transforma al actual Partido Revolucionario Institucional, PRI)²; en el terreno económico primero se elige un modelo agrario exportador y, defendiendo a la burguesía nacional, se implementa un proteccionismo comercial; modelo que da sus mejores frutos en las décadas de 1950-60. Con el llamado "milagro mexicano" el país alcanza niveles de crecimiento económico jamás vistos, la industrialización cubre las tres principales ciudades (México D. F., Monterrey y Guadalajara), comenzado a cambiar su rostro rural por una urbanización acelerada³; la expansión de las vías de comunicación—incluyendo la introducción de la televisión—pone en contacto a la mayoría de la población con los elementos de una vida más moderna, es una sociedad que se transforma y toma conciencia de los cambios que desea; así, a pesar de los fuertes controles políticos-policiales se gestan movimientos sociales que exigen que la mejoría económica se traduciase en un bienestar social: los ferrocarrileros, los maestros (ambos en 1958) y los médicos (1964) cuestionan a sus dirigencias y ponen en entredicho la vida democrática del país; la lucha agraria de Rubén Jaramillo en Morelos demuestra que los anhelos por un reparto justo de la tierra no murieron con Zapata; además, el asalto al cuartel en Madera, Chihuahua (1964) marca el inicio de la guerrilla en México. Todos esos movimientos fueron reprimidos y aplastados con lujo de violencia.

A propósito, la déspota actuación de los gobiernos mexicanos de entonces no habría sido posible sin la ayuda de un contexto internacional favorable: después de terminada la Segunda Guerra Mundial el mundo se divide en dos bloques sociopolíticos, por un lado se forma el bloque de países capitalistas que defienden el libre mercado como base de la economía, teniendo como principal cabeza a los Estados Unidos; por otra parte, se conforma el bloque de países socialistas (o comunistas) que

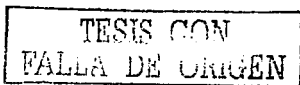
¹ Cf. Gallo, Miguel Ángel. Cien años de la historia de la lucha de clases en México. México, 1ª edic. Ediciones Quinto Sol, 1985.

² En este mismo periodo se funda el Partido Acción Nacional (1945), con una ideología liberal que intentaba corregir el desvío ideológico de la revolución; pero que al paso de los años se convierte en una organización integrada por elementos conservadores de la sociedad, e inclusive en algunos momentos apoyó los métodos represivos del gobierno.

³ En este periodo se pierde la oportunidad de planear el crecimiento de las ciudades: bajo el amparo de la corrupción se invicieron cientos de predios (o bien se fraccionaron irregularmente) que se transformaron en colonias populares, provocando en gran medida el caos que se vive actualmente en la mayoría de las principales ciudades del país.

En la Ciudad de México el principal foco de urbanización desorganizada se dio en Ciudad Netzahuacoyotl (creada como municipio en 1954); para la década de los 80, agotado el espacio de esta, el fenómeno se desbordó hacia dos municipios cercanos: Chimalhuacán y Chalco; repitiéndose los mismos vicios y deficiencias gubernamentales. Las personas que crearon las nuevas poblaciones, desplazando a los habitantes naturales, provenían de estados de la república con altos

niveles de marginación, trasladando su situación a estas regiones.



pretenden llevar la economía de manera planificada, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) fue su líder. El intento de imponer su ideología al resto de las naciones llevó a ambos bloques a un enfrentamiento permanente;⁴ México, como país vecino de E.U., representó un papel estratégico para evitar el expansión del socialismo en el continente americano; en ese sentido, para que el gobierno norteamericano contara con un aliado en este lado de la frontera, tenía que pasar por alto los excesos del gobierno mexicano; a pesar de que supuestamente defendían a la libertad y a la democracia, el atropello a las garantías individuales de los ciudadanos era una constante en cada uno de los países, en vista de esto, para los intereses de los E. U. era conveniente un gobierno que colaborara en la erradicación del comunismo, sin importar el costo humano y social que provocaba.

Pero en esta época el acelerado desarrollo económico de México no viene acompañado de reformas en el sistema político, todo ello propicia las condiciones para el movimiento estudiantil de 1968, considerado como el parteaguas de la lucha democrática en el país; en el fondo del conflicto había un deseo de hacer la vida política nacional acorde a los preceptos básicos de la constitución, hacer que las leyes realmente se cumplieran y que México viviera un Estado de derecho; una conclusión a la que llega este movimiento es que los espacios de participación democrática se hallaban cerrados y es por eso que muchos jóvenes inician la aventura de la guerrilla para derrocar al régimen autoritario, dando como resultado la formación de varias organizaciones que confluyeron en la Liga Comunista 23 de Septiembre (ya para entonces existían en el medio rural el Partido de los Pobres de Lucio Cabañas y la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria de Genaro Vázquez, que también fueron forzados a levantarse en armas al considerar que no era posible un cambio democrático de manera pacífica) dichas organizaciones fueron perseguidas y desaparecidas con los métodos propios de una dictadura.

Para fines de la década de los 60 el modelo económico mexicano presentaba signos de agotamiento, aunado a la crisis política que se vivió con el movimiento del 68 y su posterior desencadenamiento en la guerra sucia de los 70, mostraban que eran necesarios cambios en el esquema del poder político; mismos que llegaron de manera tibia con la reforma a la ley de partidos políticos, en 1977, en ella se aprobaba la existencia del Partido Comunista (prohibido desde 1950), se daban mayores espacios a la oposición para integrar el poder legislativo —aunque éste seguía supeditado al monopolio del PRI y por consiguiente del presidente de la república—. Esto vino acompañado de una amnistía a los presos políticos que habían sido aprendidos en el marco de la lucha guerrillera (aunque no todos fueron liberados, ya que hasta el momento se contabilizan a más de 500 personas desaparecidas por el

⁴ Al conflicto se le llamó la Guerra Fría, en ésta nunca se enfrentaron directamente las potencias; la confrontación significaba intensas luchas económicas y a veces militares entre algunas naciones que ambos bloques apoyaban y que en la mayoría de los casos las potencias servían de árbitros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

gobierno por motivos políticos). No obstante los intentos de cambio, al interior del régimen se mantenían los intensos lazos de control, la corrupción de las elites políticas permeo a una gran parte de la sociedad y se vislumbraba una franca decadencia del sistema; lo peor provino de las crisis económicas de 1976 y de 1982, con ellas se desvanecía el sueño de alcanzar nuevamente los niveles de desarrollo de las décadas anteriores. A pesar de la retórica de la administración de la riqueza y de la defensa de la economía nacional, el peso mexicano tuvo fuertes devaluaciones—casi del 100% durante el gobierno de Echeverría y de más del 300% con López Portillo—lo cual provocó una enorme fuga de capitales y un crecimiento desmesurado de la deuda externa, la inflación se disparó, los salarios perdieron capacidad de compra.⁵ El "salvamento" provino de los organismos foráneos: el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, de quienes se recibieron préstamos económicos pero con unas condiciones que dejaron al país prácticamente hipotecado; ante esa situación desesperante, los cambios de las estructuras económico-políticas parecían inminentes.

Los avisos del cambio radical también afloraron desde el exterior, en Inglaterra y E.U. comenzaba a implementarse un modelo económico "renovador": el neoliberalismo⁶ hacia su presentación en el mundo occidental y, al mismo tiempo, a inicios de la década de los 80 el bloque socialista comienza a presentar grietas en su estructura socioeconómica, esto significaba que la tensión política del planeta comenzaba a diluirse y el poder económico-militar comienza a concentrarse en un solo polo: los E.U. y su estilo de vida.

En México las exigencias de una democracia real se escuchan inclusive al interior del partido de estado, frente a un mundo que se transformaba no era posible mantener las viejas estructuras; la peculianidad del sistema político mexicano dio sus mejores muestras de resistencia en esos instantes; para 1988 se creía que era posible una transición hacia una sociedad más abierta e igualitaria, el desgaste del gobierno y su partido llegó a tal grado que se pensó que el poder ya no era monopolio de un grupo minoritario; para las elecciones presidenciales de ese año se conformó una amplia gama de partidos y organizaciones políticas que por meses tuvieron la oportunidad de soñar en esa transición, el Frente Nacional Democrático (FND) tuvo como abanderado a Cuauhtémoc Cárdenas; él

⁵ Delgado, Glona. Historia de México. 3ª edic. México, 1996. Alambra, pág. 340-390

⁶ Esta corriente económica surge en los E.U. con la escuela de Chicago y no es más que una derivación del Liberalismo llevado a sus extremos, propugna por una total y absoluta libertad del capital en todos los ámbitos de la vida, es la máxima expresión de concepcionar a todos los elementos y fenómenos de la vida como una mercancía, incluyendo al ser humano. Los defensores de esta corriente consideran que el papel del Estado debe reducirse a su mínima manifestación, pues su excesiva ingerencia en los asuntos económico no permite un desarrollo óptimo de la riqueza, por tanto, su función se debe limitar a una vigilancia rigurosa para que se cumplan las leyes del libre mercado; en esa lógica, las empresas que había controlado el gobierno tendían a ser privatizadas; al haber una libre circulación de mercancías entre las naciones, al mundo se globaliza, se diluyen las fronteras nacionales; pero los asuntos sociales pasan a un plano inferior, lo que conlleva a que las conquistas laborales comencen a ser eliminadas de las relaciones sindicales y los programas sociales de educación, salud, vivienda y alimentación ven disminuidos sus presupuestos; en este panorama la democracia viene a ser un mero juego electoral que sirve de instrumento a los gobiernos que asumen tales medidas, pero carecen de una representación auténtica de la población, por lo que pierden legitimidad y provocan una desazón hacia la democracia.

renunció a su partido de origen, el PRI, al ver que dentro de ese organismo no había opciones para una democratización; fue entonces cuando el sistema priista demostró su capacidad de resistencia y mediante un fraude logró imponer a su candidato: Carlos Salinas de Gortari, inaugurando un sexenio que será recordando por muchos años en este país, el salinismo representó una de las más grandes mentiras en las que vivió esta nación al considerar que estábamos en el umbral de ser un país del primer mundo; para legitimar su elección Salinas de Gortari emprendió drásticas reformas a la economía, aproximándola al modelo neoliberal: la privatización de empresas paraestatales fue uno de los ejes principales de su estrategia, combinándola con una apertura indiscriminada de capitales externos, o sea una liberación de la economía, que si bien tuvo resultados inmediatos (se freno la elevada inflación, no creció la deuda externa) a la larga demostró ser un sistema rapaz de la riqueza, ya que los índices de pobreza aumentaron hasta que más de la mitad de la población que se encuentra dentro de los rangos marginales (actualmente el gobierno reconoce que hay 54 millones de pobres en el país, de una población aproximada a los 100 millones). Dentro de las medidas económicas que se tomaron figura el acuerdo del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado por México, Canadá y E.U. en 1992, que establece la libre circulación de mercancías, en diferentes periodos, a partir de enero de 1994.

En materia democrática se fingió una apertura total a la sociedad, mientras que por un lado se reconocían triunfos de cierta parte de la oposición, del PAN específicamente —que había reconocido el triunfo de Salinas a cambio de una participación activa en el gobierno, habiéndose incluso de un cogobierno, ya que las propuestas del presidente siempre fueron respaldadas por dicho partido—; por otra parte se golpeaba a las organizaciones que exigían una real democracia, pues todo el sistema de partido de Estado aun no había sido desmontado, de manera particular se negaron triunfos electorales al Partido de la Revolución Democrática, nacido en 1989 como producto del FND. En otras palabras, se llegó a la conclusión de que el aparato político se mantenía en su estructura básica, no por nada se llegaron a acuñar frases como “cambiar para no cambiar”, “cambiar para que todo siga igual” “México es la dictadura perfecta, simula ser una democracia cuando en realidad es un régimen autoritario” “México vive un Prifirriato.”

Al final del sexenio de Salinas, cuando todo parecía encaminarnos al primer mundo, apareció el México verdadero, el 1° de enero de 1994 sale a la luz pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que hace un llamado a derrocar al gobierno y erigir la democracia desde las bases sociales; con un respaldo mayoritariamente indígena, hacen ver al gobierno y al país en su auténtica naturaleza: una sociedad que sigue relegando a los que menos tienen, una sociedad que olvida fácilmente y oculta sus miserias, una sociedad que cierra los ojos ante las injusticias de los poderosos

Esta guerrilla es significativa desde varias vertientes; en primer lugar, todos los movimientos populares armados que emergieron durante la Guerra Fría reivindicaron al comunismo en alguna de sus formas; sin embargo, para 1989 en el bloque socialista inicia una crisis sociopolítica que tenía sus orígenes en la economía, esto provocó el colapso del sistema en general, varios países se separan de la hegemonía soviética y en 1991 la URSS deja de existir. Con ello, desde el bloque capitalista se proclamó el triunfo del "mundo libre", el neoliberalismo, y no habiendo más polaridad entre las naciones algunos declararon el fin de las ideologías, el fin de la lucha de clases; por eso, la guerrilla zapatista sorprende no sólo al país sino al mundo entero, pues era inconcebible que un grupo retomara las armas sin acogerse a la supuesta ideología muerta; es decir, el movimiento armado partía del cuestionamiento al poder político y exige una democratización plena de la sociedad, en ningún momento pretende imponer un modelo económico sino construir una alternativa escuchando la voz de toda la sociedad; todo un giro respecto a los discursos dominantes hasta ese entonces. En segundo lugar, la utilización de los medios masivos de comunicación le dio al EZLN una proyección inmediata en todo el mundo, una adecuada estrategia mediática demostró, paradójicamente, la importancia de las palabras sobre la fuerza, se abrían con ello nuevas formas de lucha para los desposeídos. El tercer punto refiere al papel que le corresponde a la sociedad civil, el llamado a radicalizar la democracia compromete necesariamente a todos los segmentos de la población que no participan formalmente en el gobierno o en algún partido político. Resumiendo, si con el fin del bloque socialista se creyó que el neoliberalismo era el único camino por el que debían transitar los pueblos del mundo, con la guerrilla zapatista se abrió la esperanza de crear un mundo diferente, en donde los que gobiernan "manden obedeciendo". La solución al conflicto ha quedado pendiente, a pesar de que se iniciaron pláticas entre el gobierno y los rebeldes, las cuales desembocaron en los Acuerdos de San Andrés, en donde el gobierno reconoce los derechos de los indígenas sobre las tierras que han ocupado durante milenios; dicho precepto fue relegado durante el sexenio siguiente, negándose el nuevo gobierno a transformarlo en ley, muy al contrario, le dio un seguimiento policiaco al movimiento y en esas condiciones el EZLN no respondió con violencia, se refugio en sus territorios sin entregar las armas, manteniéndose como un símbolo de resistencia.

El régimen de Salinas tuvo todavía un golpe más, en ese mismo año de 1994 ocurriría el relevo sexenal, con la sombra del EZLN se sabía que las elecciones no serían iguales a las anteriores, pero todo se salió de lo imaginado, en marzo fue asesinado Luis Donald Colosio, el candidato oficial a la presidencia, provocando más tensión e incertidumbre en la sociedad; el crimen representó otro síntoma de la descomposición que se producía en el sistema priista; pero con una estrategia que fomentó el miedo entre la población, el PRI logró ganar de nueva cuenta la presidencia de la república. Así, Ernesto Zedillo tomó posesión el 1° de diciembre de ese año, en medio de un optimismo entre las filas priistas, pensaban que podían permanecer en el poder muchos años más; la

realidad llegó con un impacto brutal 20 días después: una de las peores crisis económicas se desató como consecuencia de una errónea política monetaria, el nuevo gobierno culpó a la administración anterior de haber dejado las finanzas del país en una situación delicada, con poco margen de maniobra (desde los primeros meses de ese año varios economistas recomendaron una ligera devaluación del peso, ya que se encontraba sobrevaluado, a lo que Salinas se negó por temor a provocar mayor desestabilidad). El anterior presidente se defendió alegando que la culpa correspondía al nuevo gobierno, pues no supo actuar con precisión en los momentos necesarios; por lo que le achacó a errores del gabinete de Zedillo la crisis, el "error de diciembre" estaba consumado. Para variar, el salvamento de la economía mexicana corrió a cargo de los organismos internacionales, a cambio de radicalizar las medidas neoliberales; la frustración de la población no podía ser mayor, volver a remar contra la corriente por culpa de una elite corrupta. Finalmente, el costo político de esa crisis lo pago el PRI; en las elecciones locales subsecuentes fue perdiendo terreno y para 1997 pierde el control del congreso federal; con lo que se abrió una nueva etapa en la democratización del país; todo condujo a que en las elecciones del año 2000 por fin se diera la alternancia en el poder político, el PRI perdía la presidencia frente a la Alianza por el Cambio ("coalición" del PAN y del Partido Verde Ecologista de México) teniendo a Vicente Fox como ganador; dando fin a 71 años de monopolio partidista.

Sin embargo, la alternancia no significó el fin del autoritarismo —persisten cientos de caciques locales—, como tampoco se manifestó en una democratización plena de la sociedad mexicana (la democracia real pasa por una fase de educación de la población en el ejercicio de sus derechos, cuestión que tiene pocos años de haber comenzado en el país); a decir de los hechos, no hubo cambio radical del esquema económico, se percibe poca diferencia respecto a las dos administraciones anteriores y el entorno internacional se muestra difuso.

El modelo neoliberal dió muestras de desajustes en un punto notablemente visible: genera una injusta distribución de la riqueza en cualquiera de los países que lo adopta como eje de su política-económica; las resistencias a este esquema comenzaron a tomar forma a mediados de las década de los 90, sin el cobijo ideológico del socialismo, al margen de los partidos políticos y con una fuerte influencia zapatista, cientos de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) se dieron a la tarea de confrontar a los organismos (FMI, BM, Organización Mundial del Comercio, OMC) que imponen el modelo neoliberal a las naciones, —el término que se acuñó para designar a dichos grupos fue el de *globalifóbicos*, como referencia al "desprecio" que manifiestan hacia el comercio mundial; pero en realidad ellos luchan por reglas claras y justas en las relaciones comerciales, que la globalización respete la condición humana y que no se vuelva una forma de explotación mas eficiente, sino una nueva manera de convivir entre los pueblos.— El primer éxito que lograron fue la cancelación de la

reunión de la OMC en la ciudad de Seattle, E. U. en 1999; después de eso hicieron sentir su presencia en varios puntos del planeta (Davos, Praga, Barcelona, Ottawa) ello con el fin de hacer entender al capital transnacional (que en el fondo son quienes controlan a los organismos financieros) que la globalización debe considerar el beneficio de toda la sociedad.

Los cíclicos estancamientos económicos que padecen Japón y los E.U. son pruebas de que el modelo neoliberal no funciona, no ha conseguido resolver muchos de los problemas sociales, más bien los ha profundizado; pero la ideología norteamericana, en su arrogancia por imponer su estilo de vida, ha llevado al mundo a una radicalización de culturas; los atentados terroristas de septiembre del 2001 representaban una oportunidad para que la nación más poderosa del mundo tomara conciencia de que son necesarios cambios en la forma de abordar los problemas internacionales; no se trata de volver a los tiempos imperiales tradicionales, sino de consensar ente los pueblos la mejor forma de vida que favorezca a toda la humanidad; sin embargo, a decir de los últimos acontecimientos⁷ la política estadounidense pareciese repetir los errores de sus gobiernos antecesores: aplicar el *big stick* para solucionar los problemas internacionales; siempre que sus intereses son amenazados recurre a la fuerza como medio de disuasión.

En otro ámbito, si bien con la Ilustración francesa del siglo XVIII parecían claros los derroteros por los que habría de transitar el mundo, con la caída de los regimenes comunistas se abre un debate en torno al futuro de la humanidad; los valores clásicos de la modernidad vienen a ser cuestionados por algunos intelectuales, lo que se traduce en cuestionamientos sobre cuál es el rumbo que debieran seguir las naciones y cómo conseguir una sociedad más abierta; lo anterior confluye en el debate modernidad-posmodernidad, que se analiza de manera sintetizada en el siguiente apartado

1.2 ¿Sociedad posmoderna?

El siglo XX ha sido considerado como el siglo de las revoluciones, los movimientos sociales en México, Rusia, China y Cuba, entre otros, transformaron radicalmente al capitalismo del siglo XIX; pero la revolución que viene a transformar la vida de muchas generaciones proviene de la ciencia y tecnología, los increíbles descubrimientos y aplicaciones que se dieron en el siglo XX constituyen la punta de lanza para rebasar los límites humanos en todos los ámbitos: desde la física cuántica hasta la clonación, pasando por la robótica y astronomía, la humanidad parece encaminarse a explorar y crear sus propios mundos. Lo malo del asunto es que una gran parte de los avances tecnológicos han

⁷ Al momento de redactar estas líneas la invasión de Irak por parte del gobierno de Bush Jr. se había consumado; bajo el argumento de luchar contra el terrorismo, la oligarquía norteamericana se apropió del petróleo iraquí.

sido empleados en la industria con el único propósito de obtener la ganancia rápida pasando por encima de los intereses colectivos y atentando en contra de la ecología, dándose así una sociedad hiperindustrial en los países del primer mundo, pero existiendo naciones que todavía viven en condiciones precapitalistas.

Además, con los cambios sociopolíticos que se han generado en los últimos quince años a nivel mundial, pareciese que se abre camino hacia una nueva era de la humanidad; a primera vista aparentó el triunfo de un modo de vida sobre otro, el liberalismo sobre el socialismo, pero la verdad esta muy lejos; la realidad muestra que la sociedad occidental se encuentra en una crisis muy aguda de la que sólo se puede salir cambiando la estructura de ella misma, las reformas coyunturales ya no son suficientes para aliviar el problema, se necesitan "revoluciones" en los distintos aspectos de la vida y del pensamiento del hombre; aunque esa palabra cause tanto pánico entre los defensores de la "libertad". Pongo entre comillas estos conceptos porque pertenecen al proyecto de Modernidad; un proyecto que pretendió llevar a la humanidad a las puertas del progreso y bienestar material bajo la batuta de la ciencia y la razón. Una ciencia que se subordina a los intereses del capital, y en ese sentido significa que "la dominación de sujeto sobre el objeto, obtenida por la ciencia y la tecnología, no viene acompañada de una mayor libertad, como tampoco trae aparejada más educación pública o un caudal de riqueza mayor y mejor distribución"⁸

Esta dominación sólo reconoce el "éxito" como criterio de juicio; la perfección en cualquier proceso u objeto manipulado por los principios de la ciencia es buscada desesperadamente en el accionar humano; por eso, la supremacía de leyes absolutas y científicas determinan lo bueno, lo justo, lo bello, lo verdadero y universal en cualquier ámbito del ser humano. Esta racionalidad ha llevado a que "el hombre se convierta en amo y señor de la naturaleza (pero) al mismo tiempo la desestabiliza profundamente, ya que bajo el nombre de la naturaleza hay que contar también todos los constituyentes del sujeto humano: su sistema nervioso, su código genético, sus captadores visuales, auditivos, sus sistemas de comunicación, especialmente los lingüísticos y sus organizaciones de vida en grupo, etc."⁹

Una Modernidad que prometió la participación del pueblo en el ejercicio del poder, encontrar la unidad e identidad nacional de pueblos diversos, el establecimiento de un orden social, la armonía de diferentes razas y culturas; el medio por excelencia sería la democracia política, la cual desembocó en gobiernos totalitarios o legitimados sólo por la acción electoral. "La democracia (como principio de legitimidad) presupone una identidad que la democracia (como principio de organización) nunca

⁸ Lyotard, J. F. La posmodernidad. México, 1989. Edit. Gedisa. Pág. 30

⁹ Ibid. Pág. 33

puede producir como algo permanente y definitivo,¹⁰ es decir, la heterogeneidad de la sociedad nunca ha podido ser plasmada realmente en la democracia moderna, siempre el dominio de tal o cual grupo en el poder restringe y determina el accionar de los demás grupos sociales, ignorando las particularidades como ente social diverso.

La Modernidad que quiso disfrazar a los hombres bajo una cultura universal y única, pues al considerar que sólo los elementos de la civilización occidental debiesen ser los criterios para validar cualquier forma de vida, se llega al desprecio de los subjetivo y de formas tradicionales de vivir; pero con ello se llega a una hibridación cultural dado el burdo eclecticismo de costumbres y conductas¹¹, producto de la falta de criterios estéticos al contemplar al arte; pues el gusto y juicio estético está predeterminado bien por una instancia de poder político social (Estado, partidos políticos), bien por los intereses egoístas de la ganancia capitalista.

El debate filosófico, político, económico y aún pedagógico se centró por un tiempo (fines de los 80's y gran parte de los 90's) en la viabilidad del proyecto de Modernidad en la situación actual, puesto que la vida moderna ha separado las esferas cotidianas de la vida. "Si la Modernidad ha fracasado ha sido porque ha dejado que la totalidad de la vida se fragmente en especialidades independientes, abandonadas a la estrecha competencia de los expertos"¹² según Habermas, así pues, se plantea un serio cuestionamiento al estilo de vida desarrollado hasta el momento. Bajo el nombre de Posmodernidad confluyeron una serie de críticas hacia la Modernidad; se pretende la superación de la crisis occidental bajo nuevos principios y con valores replanteados.

Si la Modernidad se define como cara al futuro, como progreso, actualmente existe un desencanto hacia ello, es decir, el desprecio a lo tradicional supone la aceleración de la vida; la vanguardia y lo novedoso (la moda) resultan lo más apropiado para vivir; así " la capacidad innovadora de la sociedad se habría extendido y acelerado a tal punto que rutiniza el progreso y finalmente lo vacía de contenido."¹³ El hombre vive en una sociedad que lo subyuga y no sabe cómo salir de ella, la idea de una emancipación progresiva parece haber perdido sentido, el progreso es sólo una ilusión, un *slogan* publicitario de los partidos políticos. La Posmodernidad abandona una visión futurista que enfoca los problemas a través de algún modelo de sociedad, la construcción social debe ser desde el presente. Las condiciones existentes en el mundo actual deben ser cambiadas de manera radical, la ruptura total con el modo de vida moderno parece ser la solución.

¹⁰ Lechner, Norbert. Un desencanto llamado posmoderno. En: La modernidad y posmodernidad en educación. César Carzales et. al. Universidad Autónoma de Sinaloa, pag. 15

¹¹ Muchas personas en México por querer imitar el *american way of life* celebran fiestas disímboles al mismo tiempo, por ejemplo, el día de muertos es festejado como halloween

¹² *ibid.* Pág. 26

¹³ Carzales Retamoza, César. Las obsesiones pedagógicas de la modernidad. En La modernidad y... pag. 35

El pensamiento posmoderno significa el "fin de los grandes relatos de la emancipación o de la totalidad; imposibilidad de fundamentación epistemológica y rechazo a la fe en el progreso...(para él) estamos ante un proceso de pérdida de sentido que ha llevado a la destrucción de todas las historias, referencias y finalidades"¹⁴ por lo que abandonan completamente el proyecto nacido con la Ilustración, el proyecto de la modernidad; dejando un vacío en las aspiraciones del hombre.

Sin embargo, otras críticas abordaron el debate desde otra visión; aceptan todos los errores y desvíos que ha tenido la modernidad, pero en un análisis de fondo se percibe que la culpa de esa situación corresponde a una concepción limitada de la razón: al darle un matiz meramente técnico-instrumental se disloca la esencia del ser humano, se da paso a una objetivación radical que no permite más opinión que la "científica". En vista de ello proponen redefinir a la modernidad desde una nueva fase histórica, en el pleno sentido de la palabra, en donde el papel del sujeto (considerado como un ser con una voluntad autónoma frente a otros sujetos; es la persona que con todo su bagaje cultural, llámese religión, costumbres, conocimientos y creencias, construye su propia existencia subjetiva) habrá de buscar la razón orientada a las necesidades humanas, en lugar de que sirva únicamente al capital y a la manipulación política. Para eso es indispensable el reconocimiento del otro, aquel que tiene diferentes formas de pensar, tal vez contrarias, y ello no significa que debo combatirlo a morir, no; ese reconocimiento debe conducir al diálogo permanente con el propósito de que nos interpretemos y conozcamos las diferencias y busquemos las vías de una convivencia armoniosa; lo anterior en términos sociales significa una radicalización de la democracia, una sociedad basada en la igualdad, la justicia social y el respeto a la diversidad cultural.

La revalorización de la vida trastoca lógicamente el aspecto educativo. La crítica a la modernidad entra en las teorías pedagógicas con matices muy diversos, desde la crítica a la pedagogía sistemática hasta el planteamiento de la desaparición de la escuela por ser reflejo de toda norma objetiva superior al hombre.

La crítica a la pedagogía sistemática se basa en la excesiva utilidad de la técnica en el proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados en los individuos; en otras palabras, la tecnificación de la educación en busca de la eficiencia, rendimiento, calidad, productividad y excelencia ha llevado a que se pretenda que el alumno aprenda más en menos tiempo para su integración al aparato productivo; pero al mismo tiempo se logra una fragmentación en su formación; los conocimientos, valores y actitudes que adquieren son producto de un sistema que no le corresponde y por tal vive enajenado. En este sentido, es necesario rescatar los elementos que constituyeron al ser humano como tal,

¹⁴ Arnanan, Samuel. Filosofía de la posmodernidad. 1ª edic. México. FFYL- UNAM pág. 13

retomar a la creatividad, la imaginación, las realidades situadas más allá de la razón (los mitos, la religión, el arte), el trabajo (no como explotación rapaz) y al lenguaje como los ejes de la educación en el nuevo siglo; en una visión integradora de las facultades humanas: "Se trata de reconstruir considerando nuestra historia, sus rupturas actuales, perspectivas más pertinentes y posibles."¹⁵

Si bien las nuevas corrientes pedagógicas buscan una nueva forma de educación, se ha negado a construir una teoría basada sólo en la razón, puesto que la consideran como un vicio de la Modernidad. Así, la elaboración de modelos pedagógicos no es pertinente para estas tendencias; la consecución de una educación "incidental" sería lo lógico, pero dada la complejidad que ha alcanzado la escuela como institución capitalista, erradicar la rígida sistematización parece una tarea difícil; crear propuestas propias y originales en educación siempre ha sido un asunto toral para las sociedades, de ello depende en gran medida su subsistencia como grupo social, por eso, la fundamentación teórico-filosófica es elemento primordial para la construcción de alternativas.

Específicamente en nuestra realidad concreta, la problemática educativa se manifiesta de manera indefinida, pues el peso ideológico de los valores dominantes genera una visión poco clara de los procesos sociales y mucho menos claros de los procesos del pensamiento y la educación. La adopción de ideales pedagógicos ajenos a nuestra realidad ya no es la salida apropiada para la mayoría de los intelectuales latinoamericanos. Aunque no se consiga la creación de modelos propios se ha desarrollado un debate que permite reafirmar la identidad latinoamericana como cultura importante en este mundo globalizado; dentro del debate, pensamientos pedagógicos que ven al hombre no sólo como instrumento de instrucción y manipulación se ofrecen como una posibilidad de cambio. Incorporarlos al currículum sería la tarea para corregir algunos errores que ha venido arrastrando la escuela sistemática.

La concreción en el ámbito escolar se vislumbra por medio del currículum, el cual forma al individuo de una forma específica, que puede o no corresponder al ideal; la combinación de pensamientos establecidos, de ideologías encontradas, de currículum ocultos, de culturas contrahegemónicas y de resistencia, de prácticas liberales, de identidades concretas, etc. juegan un papel importante en la creación de hombres nuevos. Por eso, el "modelo" que habrá de construirse debe de contemplar el desarrollo histórico de las mismas instituciones educativas en relación a la sociedad.

Es bajo este contexto, y mediante algunas reflexiones pedagógicas, que se plantea el análisis de una realidad específica: el Centro de Bachillerato Tecnológico No. 1 de Chimalhuacán, lugar en que he

¹⁵ Carrzales R. op cit pág. 35

desarrollado en buena medida mi práctica profesional y donde he descubierto un ejercicio pedagógico enriquecedor. En razón de esto, en el siguiente apartado se realiza un esbozo de las características formales del CBT como escuela, mismo que servirá como encuadre para la comprensión de los capítulos sucesivos.

1.3 Características del CBT no. 1 "Lic. Agustín Reyes Ponce" Chimalhuacán

El Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) No. 1 "Lic. Agustín Reyes Ponce" Chimalhuacán es una escuela que brinda educación bivalente (formación propedéutica hacia estudios superiores y formación en alguna carrera técnica¹⁶); depende administrativamente del Gobierno del Estado de México a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS). Existen 65 escuelas de este tipo en el Estado de México, teniendo la particularidad de ser un subsistema relativamente estable, pues ha tenido una historia lo suficientemente amplia para construir un modelo que si bien tiene muchas fallas, es perfectamente a mediano plazo (los CBT son derivaciones de los CBTIS estatales, creados a imitación del sistema federal en la década de 1980).

Dentro de la estructura particular de la escuela se puede ver lo siguiente:

a) El Plan de Estudios se divide en tres partes; la primera, llamada de formación básica, comprende las asignaturas propedéuticas tendientes a preparar al alumno para la Universidad; los problemas detectados en esta área radican en un bajo índice de egresados que acceden a algún centro de Educación Superior¹⁷, una de las causas de esto es la deficiente preparación que tienen los alumnos frente a los egresados del Bachillerato Propedéutico; ello a su vez es propiciado por la carga horaria en que están distribuidas las asignaturas; mientras que en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México las 40 horas de clase a la semana son en su totalidad para la formación propedéutica; en el CBT esta área sólo abarca 25 horas en promedio, el resto del tiempo es para las asignaturas de la Carrera Técnica.

La segunda parte corresponde a las asignaturas de la Carrera Técnica, aquí nuevamente aflora el problema del tiempo: debido a que los alumnos deben realizar Prácticas y Servicio Social propios de la Carrera –a partir de tercer semestre– en muchas ocasiones deben desplazarse hasta la Ciudad de México, en horarios que no son compatibles con las clases, es decir, para llegar a tiempo al lugar en

¹⁶ Actualmente se imparten las carreras de Técnico en: Enfermería General, creada en 1993; Informática, creada en 1997; y Mantenimiento en Equipo de Computo, creada en 1999; aunque la escuela inicio con la carrera de Técnico en Administración, desapareció en 1998 porque había poca matrícula, fue sustituida por la carrera de Técnico en Contabilidad, la cual comenzó con la misma suerte en año 2000.

¹⁷ De las tres últimas generaciones que egresaron, sólo lograron un lugar en la Educación Superior aproximadamente el 5 % de los alumnos que culminaron en tiempo y forma su bachillerato.

donde presentan sus servicios deben salirse de clases una o dos horas antes de que termine el horario habitual; lo peor es que con esas actividades extraescolares el alumno al egresar supuestamente puede desempeñar un trabajo digno y acorde a lo que estudió, sin embargo, la realidad es que la mayoría no trabaja en algo relacionado a la Carrera estudiada; de manera empírica he constatado que las posibilidades de encontrar trabajo, por parte de los egresados, depende del campo propio de la Carrera Técnica que hayan cursado; por ejemplo, de los que estudiaron Enfermería más de 60 % realiza servicio social de un año posterior a la culminación de los estudios, pero de éstos sólo la mitad logra conseguir trabajo que posibilite subsistir dignamente; la otra parte por lo regular decide integrarse a una vida familiar en pareja —comúnmente el 99 % de la población de la Carrera son mujeres.— De las otras carreras (Informática y Mantenimiento en Equipo de Computo) la situación es más drástica: de los egresados que he consultado ni siquiera el 10 % trabaja en alguna actividad propia que marque el perfil para el que fue capacitado, casos esporádicos son reclutados en empresas o negocios medianos, que a veces son familiares, y en más de las veces son empleos como secretarías o atención en recepción.

La tercera parte consiste en una formación complementaria, la cual se cubre mediante servicios de asesoría de computo (de manera parcial, ya que la sala correspondiente sólo cuenta con 15 computadoras para una población de 400 alumnos); de orientación educativa, vocacional y ocupacional (cada grupo cuenta con un orientador con el fin de dar solución a los problemas generales que se propician al interior del aula; el orientador cubre 2 grupos de 30 alumnos en promedio); en teoría debieran haber talleres culturales y recreativos, pero por cuestiones de presupuesto del Gobierno del Estado de México fueron cancelados desde 1999; finalmente, los seminarios de asesoría de titulación para las Carreras Técnicas cumplen un papel mas o menos digno; pues su cumplimiento representan una manera de tener mas posibilidades de éxito al salir de la escuela.

b). Los docentes están organizados en Academias de acuerdo a las asignaturas que imparten: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Habilidades Mentales y las correspondientes a las Carreras Técnicas. Dichas Academias funcionan en la medida en que los integrantes pongan el interés y el empeño por realizar actividades extras, que implican dedicar un tiempo aparte de las horas-clase; por desgracia somos pocos los docentes que disponemos de ese interés; la mayoría no demuestra querer dar un poco mas de sí mismo, el fenómeno del "chambismo" impregna una gran parte de las actividades docentes: por tener ingresos suficientes en aras de un nivel de vida aceptable, los profesores tienen dos o más plazas o trabajos, lo que lleva a realizar las tareas de Academia de una manera deficiente o poco responsable.

En un plano formal, dentro de las principales funciones que tiene la escuela, además de las propiamente relacionadas a la Docencia, se encuentran:

- Planear y organizar el trabajo institucional para que responda a los propósitos del Modelo Curricular (Educación Basada en Competencias)
- Sistematización de las academias interdisciplinarias para la planeación del trabajo docente a efecto de operativizar la metodología básica del modelo curricular y enfrentar la problemática del proceso enseñanza aprendizaje
- Desarrollo de Programas de Superación Profesional que permiten el mejoramiento del desempeño académico
- Revisión curricular de las carreras que se ofrecen en la Educación Terminal
- Promueve la realización de trabajos de Titulación inherentes a la tecnología cursada
- Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento institucional

En el mismo sentido, encontramos que en documentos oficiales¹⁶ se manejan como objetivos institucionales:

- Concatenar los trabajos de vinculación entre las necesidades de la comunidad y del sector empresarial.
- Propiciar el logro de competencias genéricas y específicas señaladas en los planes y programas
- Revisar el trabajo de las Unidades de Producción y de los Servicios que se prestan a la comunidad en función de las competencias de los alumnos
- Vinculación de la Escuela con los sectores de la producción local, regional y con el desarrollo de las comunidades

Es cierto que el aspecto formal de una institución escolar es sólo el recubrimiento que esconde innumerables situaciones y relaciones particulares de los actores que intervienen en el proceso educativo; en vista de lo anterior, a continuación se presenta una descripción de las principales acciones por las que he atravesado durante mi vida docente; dichos sucesos marcaron de forma significativa mi desempeño en el aula y generaron la posibilidad de una formación profesional permanente.

¹⁶ Gobierno del Estado de México. Programas del Departamento de Educación Media Superior Técnica. 1996

CAPITULO II

MEMORIA DE LA PRACTICA DOCENTE

2.1 Del estudiante de pedagogía al docente novato

El Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) No. 1 "Lic. Agustín Reyes Ponce" Chimalhuacán inició actividades en pleno auge salinista, en 1992.

Fue en Septiembre de ese año, mientras me preparaba para iniciar el séptimo semestre de la licenciatura en pedagogía, cuando se me presentó la oportunidad de trabajar en la docencia; de hecho no lo tenía contemplado en mis planes a corto plazo, una de las causas que me motivó fue la simple curiosidad; tal vez suene absurdo pero surgió la inquietud de "haber qué pasa". En realidad la inquietud surgió de un comentario de mi madre en el sentido de que en la Secundaria donde yo estudie, había falta el profesor de Español de segundo grado —en el turno vespertino—, me dijo que por qué no iba a ver si podía cubrir esa plaza; se me hizo interesante la idea y acudí con el profesor José López, subdirector de la Escuela Secundaria, a quien conocía de vista únicamente, para ver si había oportunidad; me comentó que el lugar ya estaba asignado pero que si me interesaba trabajar, ya que tenía el perfil pedagógico, se abriría próximamente un CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) en el que la contratación de profesores aún no se realizaba; me proporcionó los datos de otro profesor para acudir y ver en que área me podía incorporar.

El nombre del profesor con quien me entreviste posteriormente es Silvestre Huertero Alvarado, que a la postre fungiría como Director de la institución, (en ese momento ignoraba cuál sería la denominación real de la escuela) él a su vez me canalizó a la supervisión escolar para que me dijeran algo más concreto; así fue, había espacio para cubrir algunas horas clase, no muchas, y ahí apareció lo que para unos pudiera ser un "pequeño inconveniente": la escuela por abrir sería en turno matutino, mi condición de estar estudiando en ese mismo turno impediría poder trabajar en la docencia, o bien tendría que empezar a estudiar por las tardes, lo cual no tenía contemplado unos días antes, en condiciones normales uno pensaría inmediatamente "¿volver a empezar una rutina? ¿dejar a las amistades de tres años, el ambiente en el que me siento a gusto, para dar paso a algo

completamente incierto?”. Debo confesar que me resultó un tanto “fácil” tomar la decisión porque hubo algunos problemas personales con unos compañeros de la carrera y ya no me sentía a gusto entre ellos. Aunque la situación de la contratación para empezar a trabajar en la docencia no estaba confirmada, decidí inscribirme en el turno vespertino para cursar el último año de la carrera.

A pesar de que no había total certeza de las condiciones en que se desarrollaría el CBTIS (poco después le asignaron el número 61) a principios de Octubre decidí entrar a la docencia. Para empezar, la escuela sólo existía de nombre, mientras realizaba los trámites de rigor, se llevaba a cabo la inscripción de los alumnos que deseaban entrar a estudiar, y lo peor, no existían instalaciones en donde dar las clases. El mismo día que me confirmaron que impartiría 4 horas de Taller de Lectura y Redacción a la semana, estuve con quien fungiría como Subdirector, el profesor Vicente Rodríguez, y con el futuro orientador, el profesor Laureano García Rojas; los tres anduvimos visitando algunas casas de la colonia Nueva Guadalupe, (en el municipio de Chimalhuacán) junto con dos colonos de una agrupación llamada Organización de Pueblos y Colonias (OPC), con el propósito de determinar un sitio en el que pudiéramos impartir las clases. Finalmente se pudo obtener el permiso de la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” para ocupar dos aulas provisionales (esto es, construidas sin cimentación y con techos de lamina de cartón) que ya no ocupaban: una para impartir propiamente las clases —el mobiliario también sería “prestado”—, y la otra para “acondicionarla” como Dirección —cabe aclarar que dentro de los planes para la escuela se contemplaban construir las instalaciones en un terreno donado por la OPC dentro de la colonia antes mencionada. Más adelante se continuará con este apartado—.

El primer grupo de alumnos se integró con 48 muchachos; esta primera generación tendría que cursar el bachillerato en la modalidad bivalente: la formación propedéutica y la carrera técnica de Administración. Para ese entonces —a falta de un mecanismo que permitiera a los alumnos egresados de la Educación Básica conocer ampliamente las opciones para estudiar el nivel medio superior— los alumnos que captó el CBTIS 61 fueron, en su mayoría, los que no pudieron quedar en alguna de las escuelas que tradicionalmente se solicitan con mayor frecuencia: CCH, Prepa de la UNAM, Vocacional o Colegio de Bachilleres; o bien, tenían dos o más años de haber dejado de estudiar, por tal razón, veían su ingreso a la escuela con mucho escepticismo y no se les podía culpar, no conocían el subsistema escolar, no veían las instalaciones en donde pudieran tomar clases adecuadamente de acuerdo al nivel y mucho menos veían a quienes les impartirían clases, es decir no existía planta docente. Un gran porcentaje de los jóvenes provenía de la comunidad circundante; la cual tenía pocos años de haber sido creada y por ello carecía de muchos servicios: apenas estaban introduciendo el agua potable, no existía el drenaje, la electricidad la obtenían “colgándose” del cableado principal, la avenida por la que transitaban los camiones o microbuses no estaba

pavimentada, mucho menos las calles adyacentes —lo que obligaba a sufrir de polvo o de lodo, dependiendo de la temporada—. A pesar de todo se me hacía una situación un tanto común, ya que mientras estudie la secundaria también lo hice en las mismas condiciones; inclusive para algunos muchachos pasaba lo mismo, cuando cursaron la primaria o secundaria, o ambas, lo hicieron en medio de un llano o en salones provisionales en el mejor de los casos.

Hablando de la ya mencionada OPC, era una agrupación política que había levantado sus reales en la colonia gracias al corporativismo clásico del régimen gubernamental de aquel entonces: servicios, privilegios o inmunidad a cambio de votos a favor del PRI; era encabezada por una persona con típicos métodos caciquiles, la hoy conocidísima Guadalupe Buendía, mejor conocida como "La Loba". De hecho la colonia debía su nombre a tan conocido personaje debido a que ella inició el poblamiento de esa zona —a fines de la década de los 80—; haciendo fraudes y despojando a los legítimos dueños de los terrenos, que eran tierras ejidales, pudo levantar su emporio hasta los acontecimientos de Agosto del 2000 en Chimalhuacán, creo que bastantes conocidos. Pero me estoy adelantando, la famosa Loba tenía como lugarteniente en la colonia a la señora Margarita Preisser, quien desde un principio mostró una plena disposición para cooperar y apoyar en lo que se pudiera en la constitución del CBTIS.

En realidad la voluntad que tuvo el Director de la escuela primaria para aceptar que el CBTIS pudiera utilizar las aulas se debió a que la OPC prácticamente inició las escuelas de esa comunidad y de acuerdo a sus "lineamientos" podía disponer de los espacios para usarlos a como consideraran pertinente. Una muestra de su poder radicaba en asignar los directivos de las escuelas a cambio de que estos siguieran las directrices de la Organización, cosa que ocurrió con este caso.

Una cuestión que uno puede hacerse en principio es ¿por qué la OPC tenía bases de apoyo si eran conocidas sus formas corruptas?, simple, ante la enorme necesidad de la población que a diario llegaba a este municipio (ya fuera de provincia o de la misma área metropolitana) en busca de vivienda, la sola esperanza de tener un lugar en donde vivir era correspondida con favores de cualquier índole, entre ellos el apoyo desmedido a invasión de terrenos o intervención en grupos de choque contra las autoridades o contra otras organizaciones que disputaban zona de influencia, fuesen prisitas o de otra tendencia ideológica. Ante esa perspectiva ¿qué se podía esperar del CBTIS?

En fin, después de este contexto, las clases pudieron iniciar el Jueves 8 de Octubre de 1992; tuve, no sé si se puede llamar privilegio, de impartir la primera hora de clase. Ya enfrente de los alumnos se vienen a la mente muchas cosas; únicamente había tenido experiencia con grupos en cierta ocasión

que me invitaron a dar "asesoría" de secundaria para educación abierta, en un Centro Cultural; no estuve más allá de 5 sesiones de una hora. Pero era diferente, pues en esa oportunidad no existía la formalidad de una institución con apoyo del gobierno estatal; es decir, el CBTIS aunque físicamente daba sus primeros pasos, ya tenía registro oficial, lo que implicaba que recibiría un sueldo (no sabía hasta cuando), cosa que no ocurría en la educación abierta. Por lo tanto pensaba en la responsabilidad de tener que preparar clase sobre aspectos generales, ya que ni el programa de la asignatura me habían proporcionado. Las indicaciones que recibí de entrada era que teníamos que motivar bastante a los alumnos, puesto que las circunstancias no estaban a nuestro favor, nos veíamos obligados a convencerlos que la situación era pasajera y que próximamente tendríamos nuestras propias instalaciones y una planta docente plena. Al final de cuentas, siguiendo las recomendaciones de los directivos, eche mano de las dinámicas de integración de grupo que había practicado en la carrera; en una pequeña aula de 25 m² aproximadamente, sin butacas, con pequeños charcos de agua —había llovido la noche anterior y se filtró por hoyos que tenían las laminas—, ante las miradas de completa incertidumbre, un tanto nervioso, pude "implementar" mi primera clase.

No resultó una maravilla, bien sabido es que la práctica hace al maestro, creo que el nerviosismo lo percibieron las muchachos y no logre inculcar la seguridad tan necesaria; para estos casos, además de cometer erroncitos clásicos por no contemplar algunos imprevistos (número de participantes, material necesario, planeación de objetivos acorde a los alumnos); en pocas palabras, sólo los puse a jugar con cierto orden.

Al día siguiente enfermé y no pude acudir a la sesión que estaba programada. Para la siguiente semana, a falta de horarios definidos, entraba al grupo en el momento que estuviera disponible, —si llegaba unos minutos tarde y ya se presentaba otro profesor, le daban prioridad, yo tenía que esperar—; todavía no se completaba la planta docente, los alumnos tomaban las primeras horas y se podían retirar a mediodía por lo mucho, siendo que el horario tenía que cubrirse hasta las dos de la tarde. Las sesiones se programaron de una hora para "alargar" la estancia de los alumnos en la semana, o sea, yo con 4 horas tenía que ir 4 días a la semana, en lugar de por ejemplo ir dos días por sesiones de dos horas.

Por razones lógicas no se aplicó examen de selección, sólo uno global a manera de diagnóstico. Las actividades en mi clase se centraron en profundizar ese diagnóstico de acuerdo a la asignatura, encontrando enormes deficiencias en cuanto a ortografía, caligrafía, sintaxis y contenidos en general.

Mi interés hacia el CBTIS se reflejó en la siguiente semana: se abrió la oportunidad de ir a la ciudad de Guadalajara, a un Congreso de Sociología, que no trataría temas de educación; pero el llamado a cotorear estuvo presente y no me resistí, fui un día al CBTIS a dar clase y pedí permiso para los restantes (ya hubo horarios definidos) no se negaron y preferí ir a divertirme que dar clases; por consiguiente también perdí las clases de la carrera. Creo que dentro de todo pensé que al cabo todavía no me pagaban y sentía mucha incertidumbre por el futuro de la escuela.

El salón provisional que estaba proyectado que usáramos para tomar clase quedó atrás al ver que las goteras no dejaban trabajar; abusando de la confianza del Director de la Primaria que nos acogió y aprovechando que tenían un aula bien construida que no utilizaban, pues se solicitó usarla de nuestra parte, accedí y por ese ciclo escolar no padecemos las inclemencias del lugar.

Algo que me causó un poco de "inquietud" en los primeros días de contacto ya sea con autoridades educativas o con los alumnos era el que me llamaran maestro o profesor; pienso que se explica por el hecho de que aún no me sentía comprometido ni identificado con el llámese rol, o porque el trabajo lo agarre "en caliente" sin pensarlo un mes antes, al instante no me interesaba permanecer mucho tiempo en la docencia; además le tenía un prejuicio a que me colgaran etiquetas. Esa "inquietud" desapareció dos o tres años después, lo llegué a comentar con compañeros de confianza y les sucedió lo mismo, inclusive bromeábamos que en las primeras ocasiones que nos decían maestro dentro de nosotros pensábamos "a quién le hablan".

Visto con el enfoque de hoy, después de 9 años, ese primer semestre fue un desastre, ¿por qué?, en primer lugar la asignatura la cubrí de manera "teológica": como Dios me dio a entender, con el argumento que se trataba de Taller de Lectura y Redacción ponía ejercicios a los muchachos para que desarrollaran su escritura y expresión oral, constantemente hacia dinámicas grupales para "quemar tiempo". Casi no explicaba los conceptos, a pesar de que conocía una gran parte de los contenidos, prefería poner a trabajar a los alumnos y yo sólo revisaba si habían hecho bien la actividad. Preparar clase se limitaba a ver el temario para determinar qué tema había que desarrollar e idear una actividad acorde al mismo; por lo regular la pensaba a pocas horas de llegar al aula. Como las clases comenzaron mucho después de lo que marcaba el calendario escolar tuve que hacer ágiles los contenidos, o sea, dos o más temas los desarrollaba en una sesión, además que la primera evaluación se realizó teniendo 8 horas clase impartida (ya que los tiempos oficiales marcaban que la primera calificación tenía que asentarse en la tercera semana de Octubre); para ello, sólo tome en cuenta un "examen" abierto de pocos conceptos, uno o dos trabajitos extraescolares en los que calificaba ortografía y sintaxis y los ejercicios realizados en clase. No recuerdo cuales fueron los

resultados. Apenas me enfrentaba a una desconocida sistematicidad dentro de una Escuela de Nueva Creación y ni me imaginaba lo que vendría posteriormente.

Los problemas comenzaron debido a la inexperiencia en el manejo de grupos, puesto que use las dinámicas grupales de manera indiscriminada —con esto quiero decir que aplicaba las mismas técnicas que aprendí en la carrera, sin considerar objetivos ni a quién estaba dirigida, además en una de ellas recibí mi primera crítica a mi trabajo: “no se ponga nervioso”, los alumnos se “acostumbraron” a divertirse un gran rato en la clase y para cuando quise pasar a cuestiones más formales en cuanto a contenidos y actividades pues ocurrió lo imaginable, casi pierdo el control del grupo, remediando la situación con actitudes “autoritarias”; yo, que como alumno de pedagogía siempre propugne por una educación democrática en el aula, me veía por primera vez con la realidad escolar de un país que entonces se creía que estaba por entrar al primer mundo.

Aun así, el interés por mejorar empezó a preocuparme porque creo que he sido una persona responsable de su trabajo; aunado a que únicamente transcurrieron dos meses para cobrar mi primer sueldo, por lo que sentía un compromiso mayor para verdaderamente desquitarme lo que ganaba. Esto fue importante para decidir quedarme en la docencia, meses después comprendí que fui afortunado en varios aspectos; bien es sabido como trabaja la burocracia en asuntos de nóminas y todo eso, pues resulta que hubo compañeros que tuvieron que esperar hasta un semestre completo para que les pagaran y lo peor es que el salario no siempre cubría todo el tiempo laborado. A mí, de manera particular, desde que recibí el primer cheque no he dejado de tenerlo cada santa quincena; es más, de las fallas que tuve de ese primer semestre no me descontaron lo correspondiente —ahora pienso que el director no las reportó para “motivarme” para que no renunciara—

Una de las directrices que procuraron recalcar las autoridades de la escuela fue la convivencia y participación directa de todos los involucrados en la fundación: los alumnos, los profesores, los padres de familia y ellos mismos. Nos hacían ver que la motivación jugaba un papel importantísimo en ese momento; estábamos obligados a decirles a los muchachos que el carecer de instalaciones o de una planta docente plena, no significaba que la escuela no era oficial (ya tenía reconocimiento pleno del Gobierno del Estado de México) por lo que habría que asumir un papel formal, dentro de las limitaciones. Los incentivos se concretizaban en organizar convivios escolares, por medio del orientador, para las ocasiones tradicionales: día de muertos, preposada, rosca de día de reyes.

Sin embargo, la comunicación con los compañeros docentes estaba casi cancelada debido a que acudía al CBTIS las últimas horas de dos días a la semana, momento en que ya no se encontraba

ninguno de ellos. De hecho la planta docente la componíamos 5 o 6 profesores, un orientador y los dos directivos; hasta ellos tuvieron que dar clases de las asignaturas que no se pudieron cubrir. Las pocas charlas que se llegaron a dar fueron demasiadas superficiales; no había pues, esos enlaces que son indispensables para elaborar proyectos académicos o planes para trabajar en conjunto algún problema pedagógico específico de la escuela. La comunicación fue un poco más fluida con los muchachos por razones obvias, eso sí me era claro: tenía que saber cuál era su situación real y particular de cada uno de ellos para detectar las cualidades o los defectos, lo que me permitiría en un futuro elaborar una estrategia ya definida.

Como ocurre con la mayoría de los estudiantes que tienen un trabajo formal, a veces consideraba más importantes las actividades y tareas que tenía que cumplir para la carrera; no obstante que el tiempo de que disponía era un tanto holgado, mi participación en la política estudiantil dentro de la ENEP obligó a no asistir a dos sesiones del CBTIS. A final de cuentas no cubrí ni el 50 % de las clases que necesariamente se tenían que haber impartido; considerando que las actividades comenzaron un mes después que el calendario oficial, las horas programadas para la asignatura (de septiembre a enero) son 80, yo sólo trabajé alrededor de 38.

Terminadas las clases del semestre, hubo una semana de exámenes finales y de ahí entré a otro proceso que tampoco conocía: la administración escolar; bueno, en teoría debía saber en qué consistía, en la carrera curse la materia de Organización Escolar, pero no es lo mismo algo general teórico que una situación real práctica. Más aun, los directivos igualmente desconocían el procedimiento exacto que había que seguir para hacer la documentación: concentrados de calificaciones, reportes estadísticos, etc., eso porque anteriormente funcionaron como orientadores en una escuela secundaria técnica y su ascenso fue de inmediato a un nivel que no conocían. En otras palabras, aprendimos juntos ciertos procedimientos, leyendo los instructivos y comentando las dudas que surgían. Un documento que resultó ser demasiado engorroso es el llamado F-1; consiste en concentrar las inasistencias de los alumnos por cada mes del semestre, total de faltas y porcentaje de las mismas —en este subsistema se reprobaba con 15 % de inasistencias—, más tres calificaciones parciales, la sumatoria de ellas y la calificación final; en otro apartado se anota el promedio grupal y el porcentaje de aprobación. Todo llenado a mano, si se cometían errores graves en uno de los apartados había que comenzar de nuevo hasta que todo quedara correcto. Repetir tres veces o más el F-1 era muy común en ese primer semestre. Todavía hoy, con todo y que se elaboran por medio de computadoras, se comentan muchos errores en su llenado. Por fortuna era sólo un grupo.

Los primeros días de la siguiente semana se dedicaron a complementar la documentación faltante, a pesar de que se tenía que emplear en actualización docente (cursos, talleres o conferencias

pedagógicas organizadas por la misma institución o por la supervisión escolar), las exigencias de la escuela dictaron que era imperativo lo administrativo. Todavía más, en un día de esos, se hizo faena en el terreno donde se construiría finalmente la escuela; con ayuda de los alumnos y los profesores se acudió a dicho lugar para cargar piedras, tierra o tabiques. Los dos últimos días de la semana se emplearon en una supuesta planeación del segundo semestre en donde el director y subdirector se la pasaron hablando y hablando de la importancia de la motivación, del contexto socioeconómico de los chicos o de la preparación didáctica de nuestras clases. En ese momento no le di la importancia que merece a esa semana intersemestral; consideraba que con lo que aprendía en la carrera sería suficiente para desenvolverme adecuadamente. De hecho, fue tiempo después que supe y comprendí que la actualización docente tenía que darse de una manera más profunda e impartida por profesionistas de amplia preparación académica; y también supe que el tiempo de planeación tiene que invertirse en elaborar la estrategia pedagógica idónea que se desarrollaría, acorde al programa de la asignatura y a las condiciones del lugar, durante el próximo semestre. Paradójicamente, no contaba con el programa de la materia por lo cual los contenidos los determinaba en base los libros de Taller de Lectura y Redacción que consultaba; realizaba algunas adecuaciones, omisiones o integraba anexos dependiendo de lo que considerara propicio para mis alumnos; por ejemplo: viendo que el Plan de Estudios no contemplaba la asignatura de Literatura en ninguno de los semestres, decidí integrar análisis literarios de algunas obras que considere correctas para que tuvieran nociones de esa área. Pero todo eso lo tenía en mente, no plasmado en documentos formales, ahí comenzaron algunas breves discusiones con el subdirector, ya que yo no creía necesario hacer un Plan de Curso de manera plena, con metodología, maneras de evaluación, etc., mientras que él consideraba que era requisito indispensable para dar bien las clases.

Comencé las clases del segundo semestre casi igual que el primero, sin planeación real y con un temario que iría completando o modificando en el transcurso del curso; más de un mes después me vi obligado a entregar una planeación de la asignatura ante las presiones del subdirector, pero dicho plan sólo contemplaba la relación de temas, fechas a impartir, metodología de manera general, recursos didácticos y bibliografía. El carácter informal de trabajar se debía, creo yo, a la situación general de la escuela, el inicio de ese semestre también fue muy irregular, sin horarios definidos, la planta docente apenas se completaba y la inexperiencia de los directivos creaba un ambiente de inseguridad.

A pesar de eso, la motivación hacia los alumnos tenía que mantenerse por varias vías, una de ellas fue la primera visita guiada a una empresa para observar aspectos relativos a la carrera técnica (administración), para esta actividad se movilizó toda la escuela, tanto directivos como profesores

estuvimos presentes en la visita. El argumento del director era que los muchachos vieran que todos estábamos interesados en su formación.

En este tiempo me ocurrió una experiencia inolvidable: iniciando una clase quería revisar la tarea, que consistió en que los alumnos tenían que investigar algunos temas en la biblioteca por equipos y exponerlos ante grupo, ninguno la realizó; yo por mi parte, no contemplando esto, tampoco preparé actividad de refuerzo, ante ello y considerando mi experiencia de bachiller en CCH en donde es fácil para los profes no dar clase en esas circunstancias, decidí que los chavos se pudieran ir a sus casas, al cabo que eran las últimas horas. El director se molestó muchísimo, me llamó la atención muy seriamente, cómo era posible que eso ocurriera, sólo él tenía la facultad de tomar esas medidas, que si los alumnos no habían hecho la tarea, yo tenía que haber preparado o ideado algo para cubrir el tiempo. Con el tiempo comprendí que había infringido una regla de oro dentro del sistema escolar en el gobierno del Estado de México: dentro de este se considera, cada vez menos, que el profesor tiene que tener el control total y absoluto de los alumnos, control a veces asfixiante y que chocaba con la experiencia propia y por consiguiente con mis ideas de cómo debe ser la labor pedagógica dentro del aula. Pero a final de cuentas tuve que tomar en cuenta esa llamada de atención para que no volviera a pasar.

Para que los alumnos siguieran viendo que había formalidad en la escuela el director fomentaba entrar a concursos de varias dependencias oficiales, por mi parte me tocó coordinar los trabajos de cuento y ensayo —hay que recordar que impartía Taller de Lectura y Redacción— para un concurso del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Aunque en el fondo sabía que no había tanta cualidad en los alumnos para destacar en esa área; el chiste era que los chavos agarraran experiencia para el futuro y conocieran de esas lides.

Otra visita guiada que se realizó fue a un hospital psiquiátrico, dentro de la asignatura de Biología, en donde también nos vimos involucrados todos los profes. Aquí lo significativo es que mostraba que algunas actividades se hacían sin objetivos claros, sobretodo sin una planeación precisa; el asunto es que para la mayoría de los chavos fue una experiencia casi traumática, de entrada no se les explicó cuál sería el ambiente que encontrarían en el lugar, no contaban con una guía de observación, y lo más importante no se les preparó psicológicamente para comprender a los pacientes que verían. Bien es sabido los prejuicios que se tienen hacia las personas que padecen un mal mental; y que se te acerque una de ellas, algunos no lo pueden tolerar. Hasta para los compañeros profes fue algo impactante, creo que salimos todos pasmados.

Otra tarea que no tenía en vistas realizar era la promoción a la escuela, es obvio que la escuela era totalmente desconocida, aún para la comunidad circundante, era indispensable que los alumnos de las escuelas secundarias nos conocieran como una opción para continuar sus estudios de bachillerato –cabe aclarar que para este momento todavía no se implementaba el examen único para ingresar al nivel medio superior en el área metropolitana de la ciudad de México, por lo que cada escuela tenía que disponer de sus propios recursos y estrategias para darse a conocer.– Ante esto se planteó un dilema: cómo mostrar las ventajas del CBTIS 61 frente a otras escuelas si no contábamos ni siquiera con instalaciones propias; lo único que podíamos resaltar era la modalidad bivalente, las prepas no cuentan con carrera técnica complementaria, mientras que en ese entonces las escuelas técnicas no ofrecían una formación propedéutica que posibilitara entrar a la universidad. Basamos la estrategia en ese punto, nuestra escuela “garantizaba” dos caminos: terminando de estudiar, o bien trabajaban en la carrera técnica o bien entraban a la universidad. El resto del rollo giró en torno a que no importaban tanto las condiciones de la escuela si de verdad había ganas de estudiar y que además contábamos con una buena planta docente y muchos deseos de superación. Total, se organizaron varios equipos entre los profes y alumnos para visitar a las principales escuelas secundarias del municipio e invitar a los alumnos de tercer grado para que nos visitaran. Hubo que suspender clases para realizar la difusión y dar mucho tiempo de nosotros los profes, ya que para los turnos vespertinos había que esperar varias horas y aunado a que teníamos que transportarnos en camiones, ayudar con un poco de recursos monetarios para cumplir la labor. Fueron tiempos de mucha expectativa, pues del convencimiento que tuvieran nuestras palabras se podía esperar una buena cantidad de candidatos a ingresar a la escuela, o todo lo contrario. Algo que remarcaba el director para los profes era que si teníamos mucha demanda escolar se podían abrir más grupos y por consiguiente tendríamos más trabajo garantizado.

Resultó para mí novedoso el que en este nivel se llevara a cabo un pequeño festival del día de las madres, con toda la organización que implica; yo tenía la idea que era un tanto innecesario este tipo de celebraciones, no le veía ton ni son. Estos eventos los achacaba a que el director por su formación normalista quería tener al CBTIS como una “bonita escuela”. Pero debido a las circunstancias, él también consideraba que era una forma de lograr una mayor participación de los padres de familia hacia la institución, al tiempo que los alumnos se identificaban más con la misma, la cuestión era comenzar una tradición y que la comunidad se diera cuenta de ella.

Por consiguiente, para celebrar el día del estudiante el mismo director organizó a los profes para hacer algo simbólico y que los chicos sintieran que podíamos convivir y tener relaciones cordiales. Lo gratificante de todo eso es que para el día del maestro los propios alumnos organizaron un pequeño convite para nosotros, algo sencillo a manera de reconocimiento, que entonces me fue significativo y

creo que fue la puerta de entrada para que tuviera una conciencia de que quería seguir en el magisterio

Al final de cada ciclo escolar se llevan a cabo las recontrataciones de los profesores que son interinos, en mi caso se presentó por primera vez esto, conocí lo que es el burocratismo para volver a ser docente en el Estado de México. Por principio el director me dijo que me ofrecería 9 horas más de las que tenía, es decir, 13 horas en total; por fortuna en ese periodo fui ascendido de categoría por las primeras 4 horas, digo que por fortuna porque por reglamento tenía que haber cumplido al menos un año y medio de servicio para lograr ese ascenso; sin embargo, por negociaciones del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) con las autoridades correspondientes se determinó que todos los profesores interinos que fueron contratados en el lapso anterior a diciembre del año de 1992 fuesen ascendidos, sin importar que no tuvieran el tiempo que marcaba el reglamento. Con ello logre que esas 4 horas no entraran en la recontratación, la única ventaja de ese ascenso es que quien la obtiene no tiene que "negociárselas" cada año, pero sin gozar los derechos que corresponden a la basificación plena, en otras palabras, en el status que quedaron esas 4 primeras horas fue de media base, llamado supernumerario, para ser basificadas tenía que cumplir, ahora sí, con un año y medio de servicio ininterrumpido

Otro punto que ayudó para decidir quedarme en el magisterio fue que comenzó una convivencia más amplia con los compañeros profes; con tres de ellos me sentí identificado debido a que también provenían de la misma universidad, coincidíamos –y coincidimos, ya que nos hicimos amigos desde entonces– en muchos puntos de vista, pudimos formar un buen equipo de trabajo que posteriormente daría sus mejores resultados. Ellos son: Laureano García, Sergio Luna y Fernando Cabrera con quienes aprendí mucho del oficio.

Mi situación escolar en la carrera sufrió ligeras variantes durante este periodo, si en el transcurso del primer semestre de trabajo me interesaban más los estudios, poco a poco me empecé a preocupar más por el CBTIS; de hecho, ya no falté a clases del trabajo por actividades de la carrera, como ocurrió en el semestre anterior, al contrario, a pesar de que supuestamente sólo tenía que cubrir 4 horas clase a la semana, prácticamente estaba lo doble o lo triple de ese tiempo en la escuela haciendo diferentes comisiones; repartía mis labores en un 50 % para cada una de las dos escuelas. Recuerdo que únicamente tomaba clases en la ENEP en tres días, ya no me llamaban la atención los contenidos teóricos de las asignaturas, claramente percibía la diferencia entre los rollos que se avienta uno en los salones y las dificultades que se viven en la práctica, sobretodo por las condiciones en las que me encontraba, el abismo teoría-práctica era mucho mayor de lo que imaginaba. Pero bien es sabido que de la necesidad nace el interés por resolver problemas y ahí

estaba yo, intentando ser pedagogo. Una realidad bien palpable que sentí es que sólo estudiaba o entregaba trabajos escolares por inercia, para aprobar, así fuera con la mínima calificación, creí que ya no aprendería algo verdaderamente relevante en la carrera: como todos los rollos me había servido de poco, pues había que aprender sobre el campo. Todavía más, mi participación política en la carrera disminuyó al grado de hacerse casi nula, ya no existían los canales de comunicación adecuados para planear y ejecutar acciones junto con los demás integrantes del equipo que éramos anteriormente; con lo que iba conociendo de la situación política del municipio, la grilla escolar se me hacía asunto de menor importancia.

El fin del ciclo escolar 1992-1993, y fin del segundo semestre, fue casi repetición del final del primero —la Secretaría de Educación Pública (SEP) todavía no implementaba el calendario de 200 días, el ciclo terminaba a fines de Junio—, una semana de exámenes finales, los cuales se organizaban uno por día y se asignaba a un profe para “cuidar” su aplicación (no necesariamente tenía que ser el docente de la asignatura); de acuerdo a los lineamientos estábamos obligados a entregar una batería pedagógica, yo no compartía esa decisión: la consideraba fuera de nivel, muy de secundaria o primaria; según yo, había que propiciar capacidades de redacción en los alumnos y eso se conseguía aplicando exámenes con preguntas abiertas en donde el chavo explorara realmente su conocimiento y no se le condicionara a únicamente a subrayar o tachar palabras; es obvio decir que tenía cierto recelo a la llamada Tecnología Educativa, con todo y sus reactivos en los exámenes. En esta circunstancia tuve otra pequeña discusión con el subdirector, nuevamente me pidió darme más “formalidad” al trabajo, ahora con relación a la evaluación: mi examen final tuvo varias observaciones antes de ser aplicado, pero sin ser modificado sustancialmente. Para los alumnos que reprobaron en la asignatura se elaboró un examen extraordinario con las mismas características, muchas preguntas abiertas, pocos reactivos.

La documentación para el registro de calificaciones se llevo de la misma manera que el semestre anterior; volvimos a ayudarte a los directivos para realizar los reportes que había que entregar a la supervisión escolar, inclusive trabajando en eso durante casi todo un sábado y varias horas extras más. Gracias a la labor de equipo todo salió satisfactoriamente, esto fue importante al momento de entregar los reportes de manera formal; de eso nos dimos cuenta porque en la revisión de toda la documentación —la labor del supervisor en estos casos se centra en verificar que las calificaciones coincidan en todos los documentos en que se registran: boletas, cuadros F-1, F-2, Kardex— se detectaron pocos errores, nada mal para ser nuestro primer año; siendo que en ocasiones algunas escuelas tardaban dos o más días en revisar debido a que se encontraban muchos errores.

Una vez terminado el ciclo escolar uno puede pensar en que se olvidará unas semanas de la escuela, en este caso no sucedió así, con el argumento de que debíamos estar atentos a cualquier "noticia" o situación extraordinaria, el director nos indicó que teníamos que acudir algunos días a "reportarnos" en la escuela; él, el subdirector y el orientador se rolarían todo el periodo de receso (entre los meses de julio y agosto) para cubrir "guardias" en la dirección. Yo por mi parte asistí sólo una vez por semana, ocupaba el tiempo en charlar con cualquiera que se encontrara. En el fondo estas visitas las tomaba como un "requisito" para llevarla bien con los jefes, que vieran que si me interesaba por la escuela. En el transcurso de ese receso termine mis estudios formales de la carrera de Pedagogía, cosa que no alteró en nada mi decisión de continuar en la docencia, creo que llegue a pensar que por fin había terminado un tramite que me permitiría llegar a algo mejor, y me refiero no sólo al aspecto material; en otras palabras, podía entrar a otra dinámica de aprendizaje que me diera resultados más satisfactorios. Claro que lo material tuvo que ver: una de las ventajas de haber sido ascendido a supernumerario era que el pago no se suspendía en el receso de julio-agosto; a los profes interinos les llegaba el cheque hasta la segunda quincena de junio y en caso de ser recontratados se les volvía a pagar en la segunda quincena de agosto o la primera de septiembre. Un mes y medio sin sueldo. Cosa que a mi no me sucedió.

2.2 Sobreviviendo en la docencia

El ciclo escolar 1993-1994 marca el inicio de mi "adaptación" al Sistema Educativo Nacional. Una vez terminados los estudios de Pedagogía, sin adeudar materias —nunca fui mal alumno—, mis preocupaciones se centraron en dos puntos: dar verdaderamente clases en el CBTIS y realizar el Servicio Social, esto último lo pensé llevar a cabo en la ya mencionada escuela secundaria donde estude: la No. 400 "Ricardo Flores Magón" cerca de mi casa y del lugar donde laboraba. Para ello me volví a entrevistar con el profesor José López y así conseguir su anuencia; no hubo inconveniente alguno y acordamos de que acudiría por las tardes para colaborar con los orientadores en lo que fuese necesario.

Por parte del CBTIS, los cursos de actualización y planeación docente se impartieron desde dos semanas antes de iniciar las clases, ahora si se me hicieron interesantes y les puse más atención; la planeación de las asignaturas las hice desde el principio —impartiría las materias de Comunicación y Relaciones Humanas, Taller de Lectura y Redacción, en primer año; Métodos de Investigación, a segundo año—, de una manera más completa: integraba una justificación de la misma, objetivos generales y por unidad, metodología por unidad, forma de evaluación, actividades extraclasses y bibliografía.

Pero aparecieron problemas lógicos al coexistir dos escuelas tan disimboles en un mismo espacio; después de que los directores y la organización analizaron la situación que se generaba entre los alumnos de la primaria con los del CBTIS, se concluyó que debíamos buscar acomodo en nuestro propio terreno, pero resulta que el terreno que originalmente había sido donado para la institución no reunía las dimensiones requeridas por el departamento de Instalaciones Educativas del Gobierno del Estado de México para que ahí se construyera una escuela del nivel medio superior; por lo tanto la tarea era conseguir otro terreno donde mudamos, la solución provino de la OPC. La señora Margarita Preisser determinó que se empezaran a construir aulas provisionales en terrenos donde ya no había en absoluto servicios, a 100 metros de donde terminaba el área suburbana, teniendo como telón de fondo un llano que en ocasiones se inundaba por las lluvias y que en épocas secas el viento levantaba enormes nubes de polvo. Ahí se forjarían enormes esfuerzos para que el CBTIS 61 pudiera ser llamado escuela. De entrada, los propietarios de esos terrenos eran los ejidatarios de Xochiaca, uno de los pueblos ancestrales del municipio, ¿qué nos garantizaba que serían respetadas las aulas levantadas con las manos de los propios alumnos, padres de familia y profesores? Sólo la fuerza de la moviilización de la OPC, y los recursos políticos de la señora Guadalupe Buendía, vaya madrina. Así pues, ¿se justificaba una medida de fuerza, ilegal, para crear una institución que en el fondo se sabe brindaría oportunidades a los jóvenes de la comunidad? Para mí sí, tal vez no estaba completamente identificado con los métodos de la organización, pero en este caso particular, el haber colaborado en la construcción de las aulas significaba que los apoyaba. Las faenas iniciaron antes de comenzar clases, en lugar de tomar pluma y papel para plantear proyectos didácticos, agarramos el pico y la pala para acarrear tierra. Las primeras clases se tomaron todavía en las aulas de la primaria, mientras se terminaban de construir dos aulas en el sitio ya mencionado; el cambio tuvo lugar a fines del mes de septiembre, casi todo el mobiliario fue donado por diferentes escuelas que colaboran con la OPC.

La matrícula escolar se integraba con dos grupos, el de segundo tenía 32 alumnos aproximadamente; en el de recién ingreso habían casi 50. Los chicos de esa segunda generación eran básicamente iguales a los de la primera, con muchas carencias académicas, algunos con problemas económicos o familiares seros. La mayoría vivía en la colonia circundante; por fortuna ya comenzábamos a ser conocidos entre la comunidad y una buena parte de los alumnos de primero ingresó por convencimiento de sus padres o de profes que daban clases en una secundaria cercana.

Mis labores propiamente docentes se desarrollaron con más dinamismo; sin el nerviosismo de un novato pude aplicar los ejercicios que ya había puesto en práctica el año anterior, más otros que fui pensando en el transcurso del semestre. En Taller de Lectura no hubo problemas, para Métodos de Investigación tampoco, de hecho era una materia que dominaba, en la carrera enfoqué una gran

parte de mi formación al área de investigación, es más, utilicé algunos textos vistos en la carrera para ser analizados en mi clase. Lo interesante fue en la materia de Comunicación y Relaciones Humanas, de acuerdo al programa, incluía el desarrollo de técnicas dinámicas para fomentar la interacción y acertividad de los alumnos; de dichas dinámicas conocía bastantes, en la carrera también cursé una materia similar, pero aplicadas en estas circunstancias no siempre derivaban en los objetivos planeados; inclusive, a los ojos del director parecía que no tenía el control del grupo, en una ocasión intento cuestionar ese tipo de actividades preguntando si lo contemplaba mi plan de trabajo, respondí que sí y aún dudándolo lo consulté con el subdirector, acudió a la planeación que presente en tiempo y forma y constató que así era, ante eso ya no pudo objetar mis acciones dentro del salón. Repito, para la visión pedagógica de la mayoría de los directivos de las escuelas en el Estado de México es indispensable que el profe tenga tranquilos a los alumnos, sentaditos y sin ruidos. La posición que adopté fue importante al correr del tiempo, pues sentó un precedente para defender la libertad de cátedra, tan pisoteada en muchísimos casos —he sabido de directivos que fácticamente le dicen a los profesores como deben dar su clase, aún en el día de hoy—.

Un ejercicio que realizaron los alumnos, y que gusto bastante tanto a mí como a ellos, fue el relativo a la redacción de un diario de vida, de carácter general, contando los hechos trascendentes de su pasado; ahí pudieron explayar mucho de lo que eran de manera autentica, conocerlos de esa forma fue para mí una experiencia tan grata que posteriormente aplique varias dinámicas que posibilitaron una introspección más amplia de sus vidas, el resultado fue un tanto conmovedor: casi nunca sabemos exactamente a quién tenemos enfrente como alumno, mucho menos en esos páramos en los que comúnmente se dice que "no paso Dios"; en esos lugares es donde verdaderamente se ve el resultado de todo lo que hemos sido como sociedad, como país o como ser humano: historias de familias desarraigadas, separadas, conflictos inter o intrafamiliares; sueños y aspiraciones elevadas o lo contrario: ausencia total de un plan de vida. Ese era el reto, lograr resultados positivos con toda la carga emotiva que conlleva convivir en ese ambiente.

Al mismo tiempo, en el cumplimiento del Servicio Social, comenzaba un aprendizaje muy enriquecedor, aquí la diferencia es que la secundaria ya estaba plenamente constituida desde hacía tiempo, siempre ha sido una de las escuelas más solicitadas de la colonia, garantía de que tiene una buena planta docente. Como ya dije, me integré al cuerpo de orientadores, para mi sorpresa me encontré con una situación de la que ya sabía, pero no con la crudeza que ahí se presentaba; es conocido que el área de orientación es "tierra de nadie" en términos profesionales, pero aquí fue drástico: uno de los "orientadores" estudiaba arquitectura, otro apenas si había hecho la prepa, otra ni siquiera eso terminó, una más estudiaba administración o cosa parecida, el único que se salvaba era un profe que estudió la Normal Básica, de docente solicitó la plaza de orientación y le fue concedida.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La única explicación a todo lo anterior es que los cuatro primeros fueron "recomendados" por alguna persona que ocupaba un puesto lo suficientemente importante para colocar en la escuela a un familiar o amigo que necesitaba urgentemente trabajar, "aunque sea de maestro". Mi llegada a tan profesional equipo de trabajo fue un tanto de expectación: ahora si un "auténtico profesional venía a enseñar como se debía trabajar, con toda la teoría podría ayudar a solucionar problemas o recomendar las más novedosas técnicas y dinámicas para que los alumnos aprendieran mejor". En el peor de los casos era un recelo a formas trabajo ya establecidas y que contrariamente no aceptaban mi colaboración: "que me puede enseñar si ya domino mis temas, formas de control y evaluación", y en buena medida tenían razón. La interacción se dio de manera paulatina, comencé ayudándoles en cuestiones administrativas: ordenar expedientes de los alumnos a su cargo (en el sistema escolar del Estado de México se asigna un orientador a dos grupos) revisar listas, etcétera; a partir de eso pudo darse una convivencia que facilitaría mis actividades en la secundaria.

A veces uno cree que la labor del pedagogo como orientador en una escuela es eminentemente en relación a los alumnos, sin embargo, en el Estado de México esta tarea se ve entorpecida por una gran labor burocrática que tiene que llevar a cabo cada orientador; en este sentido mi ayuda hacia algunos de ellos fue bien vista, les quite una parte de esa fastidiosa tarea de revisar documentos; de hecho el contacto con alumnos de manera directa se dio hasta tres semanas después de iniciadas las clases, y se basó en dar palabras de aliento a varios grupos; dado que los alumnos tenían las mismas características socioeconómicas que los del CBTIS se les tenía que motivar para continuar sus estudios, la diferencia es que aquí me constituí como un "estandarte del progreso": no importando las condiciones particulares o de la comunidad se puede "hacer carrera", siendo de la segunda generación y estudiando en situaciones mucho más adversas que las que existían en ese momento logré ingresar a una escuela de gran prestigio: la UNAM; esa era la imagen que tendría a lo largo del desempeño del Servicio Social, un hijo prodigo de la institución que regresa para agradecer las atenciones recibidas. Esto se percibió sobretodo cuando la secundaria celebró su décimo aniversario, las actividades durarían una semana, en la ceremonia de inauguración el subdirector me pidió dar un discurso a propósito de este evento; me resultó algo muy grato, hablando en la explanada de la escuela, a voz abierta, ya que se descompuso el equipo de sonido, ante cerca de 400 alumnos pude decir que se había cumplido una aventura educativa iniciada hace diez años, en ese lugar lleno de polvo o lodo se había logrado hacer una gran institución. Al final: "bonito discurso", lastima que no lo escribí para tenerlo de recuerdo.

Como tarea complementaria realice algunos sociogramas de unos grupos, los cuales me llevaron un buen tiempo, a pesar de que sabía en que consistían nunca había hecho uno de manera real. Un asunto que llamó bastante mi atención fue el que una orientadora se me acercó para solicitar servicio

psicológico, pensando que yo sabía mucho de eso me dijo que si le podía ayudar, nunca me imagine encontrar de estos casos. Sinceramente le dije que no estaba en mis manos ayudarlo y le recomendé que fuera con un psicólogo profesional, ante esto obviamente me pregunté: bueno ¿y qué hace frente al grupo?

Al subdirector le interesaba en verdad que mi estancia ahí fuera aprovechada en varias vertientes, pues no sólo los orientadores eran "hechizos", sino que la mayoría de los profes también lo eran; un proyecto que él tenía desde mucho tiempo atrás era la circulación de un boletín al interior de la escuela, de forma general abarcaría temas de reflexión docente o vivencias cotidianas al interior de la escuela; para eso se invitó a colaborar a toda la comunidad escolar; ¿resultado? Únicamente apareció el primer número, difícilmente se pudo contar con la palabra escrita de los compañeros.

Mientras, en el CBTIS, como que tome en serio lo del control del grupo porque un alumno de segundo grado me llegó a comentar que había cambiado mucho respecto al año anterior, que me había vuelto más agresivo, contestaba mal, etc. Yo relacione esto con la imposición de disciplina, dejar todo consentimiento de lado, cargar tareas y verificar que estuvieran bien hechas; tal vez sentían que les estaba cargando la mano pero para mi no había vuelta de hoja.

Un hecho relevante para la escuela es que en el mes de noviembre el Departamento de Educación Técnica autorizó la creación de otra carrera, Enfermería General; debido a que inicialmente el grupo de primer año ingresó a la carrera de Administración, se invitó a alumnos que desearan cambiar de área y así comenzar con un grupo de la nueva carrera; aceptaron aproximadamente 20 chicos y de esa forma se abrieron dos opciones para las próximas generaciones. Lo malo de la historia es que no sabía la dirección escolar las adversidades que implica administrar una carrera técnica de ese tipo; si bien la salubridad es un campo básico en todos los ámbitos, ello conlleva responsabilidades muy fuertes que creo que para ese instante la institución aún no estaba preparada para dar una formación digamos decente. Para empezar, no se contaba con los profesores del área respectiva, el primero de ellos fue un estudiante de tercer año de medicina, estuvo apenas tres meses y no volvió. Para esta carrera es indispensable que los profes sean netamente de enfermería, eso lo sabríamos posteriormente, pues no es lo mismo cuidar a un paciente que diagnosticar y medicar al mismo. Otro elemento adverso fue que no habiendo instalaciones adecuadas, se dificultaba la práctica de todo lo aprendido en teoría: una simple inyección se dificultaba por falta de espacio. Al inicio del ciclo no se había pensado que fuera tan rápida la aprobación de la carrera, por tal razón en la construcción de las aulas provisionales no se contempló un salón extra. El espacio destinado a la Dirección se tuvo que dividir para dar cabida al nuevo grupo, lo peor es que se tomaba clase en un cubículo de 16 m² aproximadamente y la Dirección quedó reducida a 10 m² prácticamente. No me fue nada grato

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

impartir clase en ese salón, la división entre ambos lados era solo una mitad de barda y el resto una tabla que la hacía de pizarrón y por consiguiente se escuchaba todo lo que se hablaba de cualquiera de los dos lados; me hacía sentir que estaba siendo vigilado en cada palabra que dijera.

La escuela comenzó a asentarse plenamente en cuestiones académicas cuando inició el contacto formal con otras escuelas; paradójicamente, dado el carácter técnico, la zona escolar la constituíamos junto con tres secundarias técnicas del Estado de México, no con preparatorias como debía corresponder de acuerdo al nivel; pero teníamos que cumplir con las reglas, mi primer contacto con compañeros docentes de otra institución se dio en la Academia de Español, en donde habría de pasar momentos no tan gratos. Para empezar, no me sentía en ambiente, consideraba que estaba en el lugar equivocado, los temas en que se basaban las reuniones eran principalmente de actividades propias de secundaria: la primera acción que se desarrollaría era un concurso de poesía coral; zas, nunca había participado en una, mucho menos preparado a alumnos en eso; todo un reto a la creatividad, por fortuna el director ayudó a elegir la poesía apropiada, en realidad mi papel se limitó a seguir las recomendaciones de todo quien quisiera opinar, más algunas ideas de los propios alumnos y uno que otro chispazo que se me ocurría: Total, me encontraba en desventaja respecto a los profes de secundaria, ellos ya habían tenido experiencia en esto, la mayoría egresados de Normales en las que se les inculca bastante ese tipo de actividades. Ni modo, al fin procure hacer un papel decente y no recuerdo bien pero no quedamos en último lugar. Vaya consuelo. Una cosa que no me gustaba es que para los ensayos se tomaban las horas de clase, en total fueron como 7 sesiones empleadas en ello, pensaba que era más importante realizar los ejercicios de la asignatura y no perder tiempo en la poesía coral, al cabo que no les dejaría un aprendizaje significativo.

Una forma de hacer más fraternales las relaciones entre los docentes de todo el Estado de México son los llamados juegos magisteriales, se llevan a cabo en un día; el sindicato pide ante el gobierno del Estado permiso para que todos los profes se ausenten de las labores y acudan a practicar algún deporte, habiendo competencia de por medio; luego entonces, nosotros como escuela fuimos por primera ocasión (el año anterior ni sabía de la existencia de este evento) más que nada a divertimos y convivir más que a defender la camiseta; el equipo deportivo del CBTIS 61 estuvo compuesto de 6 integrantes, los dos directivos, el orientador y los tres profes que componíamos la base de la planta docente. Fue una buena jornada de distracción y relajamiento, posicionó al ya mencionado equipo de trabajo en las relaciones interpersonales.

Otra manera de intentar fortalecer la convivencia en este subsistema en este subsistema son las celebraciones de fin de año; como en la mayor parte de las escuelas, se hacen preposadas con los alumnos al interior de las instalaciones; aparte las fiestas organizadas para profes, una preparada por la delegación sindical de

la zona escolar para los compañeros correspondientes, y otra organizada por la dirección para los docentes de la escuela de manera particular. En fin, la última semana antes de vacaciones de diciembre son pura pachanga. Que a veces funciona la interrelación y a veces no, dependiendo muchas veces del juego de intereses personales o de grupo; pero por desgracia cayendo en mucha hipocresía en la mayoría de los casos.

Mi relación con los compañeros profes se volvió muy cordial, con los alumnos también; siempre me interesó no hacer distinción "intelectual" respecto a éstos últimos, de acuerdo a lo que viví en el bachillerato y sobretodo en la universidad aprendí que es indispensable crear un ambiente que favoreciera un aprendizaje, si no optimo, al menos regular. En mi vida de estudiante la convivencia con profes posibilitó un pensamiento de apertura hacia los alumnos, no ser meramente un burócrata que intenta educar a seres casi inertes o ignorantes de la realidad; para mí, la comprensión de su situación particular ayudaba a saber "como llegarles" para que pudiera lograr algunos objetivos; por ejemplo, aunque endurecí mi posición en asuntos de disciplina, no fue de manera general, a los chicos que sobresalían académicamente les permitía ciertos privilegios o libertades, lo cual generó un ambiente que a sus ojos parecía justo. Además que posibilitaba un diálogo sobre cualquier tema. Algo que me servía bastante es que conozco el lenguaje con el que se comunican, su forma de ser nunca fue una barrera para acercarme a ellos, a fin de cuentas yo estuve plenamente en la misma situación; sin embargo, la cuestión no era hablar siempre como ellos, les hacía ver que podía igualarme en su lenguaje; pero si la intención era "salir del barrio", si de verdad querían progresar, tenían que formalizar su vocabulario. La convivencia era mejor con algunos chicos que tenían una edad próxima a la mía —con tres o cuatro años de diferencia— Todo redundó en un campamento de tres días que organizamos junto con el profe Sergio, realizado en las vacaciones decembrinas de ese año de 1993; una gran aventura que vivimos y que recordamos gratamente porque a partir de ahí los muchachos adquirieron una confianza en sí mismos y por lo tanto una autonomía respecto a su propio destino que de otra manera hubiese difícil que la consiguieran. Se pudo pecarar uno de eso por las conductas que asumieron tiempo después.

A este respecto, al director no le pareció el haber hecho esa salida, una vez enterado de lo acontecido en el campamento y aduciendo que primero estaba la seguridad de los muchachos (amparados, según él en los reglamentos de visitas guiadas), intentó atemorizar tanto a ellos como a mi compañero y a mí para no volver a repetir esas experiencias; la respuesta fue inobjetable, si bien la salida había sido organizada al interior de la escuela, en ningún momento se utilizó el nombre de la institución para obtener el permiso de los padres para que pudieran acudir los chicos al campamento; lo primordial radicó en que fue una invitación de amigos, y como tal, cada quien asumía la responsabilidad de su persona —que si bien es cierto que las dos personas mayores teníamos

TESIS CON
FALLA DE CALIBRE

cierta responsabilidad, esta era más moral que institucional, inclusive algunos de los chavos ya eran mayores de edad—, estos argumentos los esgrimieron todos los participantes y así pudimos evitar imposiciones en nuestra relación; así pues, hasta la convivencia de alumnos y docentes quería ser regulada por el director con normas formales.

Con el propósito de darle más formalidad a la escuela, a la vez que difusión, tuvieron lugar en el CBTIS un par de conferencias impartidas por personas de mediano reconocimiento profesional, dirigidas a los alumnos y padres de familia; eso sí, se le dio toda la seriedad al asunto y todos cooperamos en lo que le correspondía; con todo y que estábamos en un semidesierto, debíamos levantar el ánimo para hacer de ese lugar algo digno de ser mencionado como opción de bachillerato técnico. Al mismo tiempo, se buscó hacer labor social por medio del DIF, esta consistió en las clásicas caravanas que van por las colonias populares ofreciendo cortes de pelo, servicio médico preventivo, despensas básicas a bajos precios, etc., la escuela ofreció las instalaciones y la propaganda de la actividad. Todo con el objetivo de dar a conocer que existíamos. Amen que estas acciones también fungían como justificante del director ante la OPC: eran la prueba que con eso colaboraba con la comunidad para el beneficio general, es decir, la escuela vista no únicamente como centro académico sino como lugar de respuestas sociales, no le hace que fuesen mínimas. No hay que olvidar que mantener o acrecentar el capital político a la vista de la organización era un elemento indispensable para aspirar a quedarse en el puesto.

El fin de ese semestre fue similar a los anteriores, salvo un pequeño incidente: al instante de llenar un documento con ciertos datos estadísticos surgió un ligero debate del director conmigo, él decía que se tenía que aplicar cierta fórmula, yo, que otra; recurrimos al subdirector para verificar cuál era la correcta, resultó que yo tenía la razón; eso molestó bastante al director, se quedó callado pero tragándose su coraje; y es que en la mentalidad de la Vieja Guardia de los directivos es inconcebible que un subordinado ponga en evidencia al jefe. Con detalles de ese tipo fuimos minando las tendencias autocráticas que de repente le saltaban a nuestro superior. El ya mencionado equipo de profes que formamos estaba políticamente preparado para enfrentar eso y mucho más. Tres de nosotros habíamos participado en la grilla estudiantil y ya conocíamos la manera de defendernos. Puede sonar a narcisismo, y en honor a la verdad lo es, pero comenzamos a ser el centro de opinión y atención entre el resto de los compañeros; para el más pequeño problema nos consultaban, o preguntaban cómo tratar X o Y asunto; a pesar de no tener mucho tiempo en el magisterio, el equipo despuntaba para hacer bien las cosas, ya se trataba de aspectos académicos, bien fuera de problemas laborales. La prueba estuvo en que en la entrega de documentación a supervisión repetimos el excelente trabajo y los errores encontrados fueron mínimos, en comparación con otras escuelas.

En el lapso Noviembre-Febrero el Servicio Social fue rutinario, con actividades relativamente infimas, como por ejemplo: hacer laminas de información, trabajo administrativo y hasta de asesor deportivo en equipos de fútbol; no era lo que me había imaginado, creí que tendría más contacto con alumnos en relación a problemas escolares y, por qué no, aplicar pruebas psicométricas. Había días en que nadamas iba a jugar o a estar platicando, que a veces eran platicas relativas al campo docente, pero las más eran de chismes; lo peor es que se generó un clima hostil entre algunos orientadores, los eternos reproches de que unos trabajan más que otros; para nadie es cómodo estar en medio de esas circunstancias, pero nunca pensé en abandonar el Servicio; total, en cierta medida me interesaba obtener el documento que garantizara que ya había cumplido con ese requisito, después ya veríamos. Para variar, me adapte a la estancia así, inclusive llegue a estar de "damo de compañía", o sea, acompañaba al subdirector en algunas visitas de poca trascendencia; a estas alturas ya me habían adoptado como parte de la escuela y me invitaban a reuniones extraescolares, a pesar de que no me sentía plenamente identificado con todos, pero ahí estaba. Parecía más Servicio Social no en el sentido de cooperación a una comunidad, sino relativo a la ampliación de relaciones humanas o al acomodo en un grupo de amigos. De hecho, de haber querido tener el documento en ese instante lo hubiese logrado: ya había cumplido las horas del requisito, sin embargo, decidí quedarme hasta que terminara el ciclo escolar, haber si aprendía algo al fin o haber si de verdad se abría una oportunidad de empleo. El tiempo lo diría

Una cosa curiosa que sucedió casi al mismo tiempo en ambas escuelas fue la entrada al ambiente llamémosle "bohemia" en el magisterio, para nadie es un secreto que además de convivir, en algunas profesiones, es necesario "conbeber"; al menos es lo que sucede con una buena porción de profes del Estado de México, al calor de las copas salen a relucir muchísimas cosas ocultas; posteriormente comprendería la importancia de estar en reuniones de éstas: ahí se llegan a discutir proyectos, ideas, se afianzan amistades o se rompen las mismas, se proponen ascensos o se deciden nombramientos, o lo contrario, "tronar" a Juanito o a Pedrito. Todo un subterfugio de la docencia, al que sólo entra aquel que está dispuesto a pagar el precio: borracheras, desveladas, enormes gastos y hasta uno que otro incidente propio de las parrandas. A mí, digamos que no me fue difícil penetrar en ese ambiente, en mis años de la universidad también le entre a la bohemia y sólo fue cuestión de adaptarme a los nuevos lugares y compañeros. Claro que no se da a cada rato, por lo regular se da en los fines de semana, como en muchos lugares, para no verse en la penosa situación de estar "crudo" en el trabajo —que si llega a ocurrir, pero no en demasía—. Es más, los equipos de trabajo se llegan a consolidar cuando llegan a tener una identificación en este sentido. Al menos es lo que me ocurrió en varios casos, desde la universidad hasta el momento actual. Puede sonar absurdo pero así es en muchas ocasiones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el CBTIS las iniciativas a gran escala iniciaron con un proyecto de Oficina de Asesoría Administrativa, creado con el fin de presentarlo en el concurso tecnológico que cada año se celebra para desarrollar la innovación y creatividad en las escuelas técnicas; dicha oficina contemplaba dar ayuda a la población para que pudiera realizar sus trámites administrativos en el ayuntamiento sin muchos problemas. Visto de esta manera pareciera sencillo, pero de acuerdo a los lineamientos del concurso habría que desarrollar todo un trabajo de investigación para justificarlo, determinar la viabilidad, cuestiones de recursos materiales y humanos, etc. Ante lo cual no contábamos con ningún antecedente y yo, como profesor del área correspondiente, me vi muy involucrado junto con el profesor de administración (el buen amigo Fernando) en todo el proceso, mismo que duro más de tres semanas, empleando tiempo extra de las horas-clase. Resultó gratificante ver que este proyecto ganó el concurso y pudimos representar a la zona escolar en la siguiente etapa, en el municipio de Amecameca. Inclusive para acudir a este lugar fue toda una movilización de recursos por parte de la escuela, pues siendo el concurso a manera de exhibición tuvimos que presentarnos durante dos días y hacer gastos extras en material y transporte, es decir tuvimos que poner mucho más de nuestro tiempo y de nuestros recursos. Aún alcanzó para realizar un video acerca de las características generales del proyecto —toda una odisea para realizarlo—. Pero creo que valió la pena, pues así sentamos el primer antecedente para planes a futuro en ese aspecto.

En esos años todavía no se había extendido ampliamente el uso de la computadora en los centros escolares, por tal motivo, mi interés por aprender a dominar tal herramienta era mínimo. La inquietud se generó a partir de la visita que hice con varios profesores de la secundaria a una exposición didáctica, en donde se mostraron los adelantos en proyección de acetatos, diapositivas, etc, también vimos varios programas de computo para facilitar el proceso de aprendizaje; quedamos con los ojos cuadrados por las maravillas ahí expuestas, bueno, además de los precios, claro está: todo estaba carísimo; difícil adquirirlos para una escuela pública. Lo relevante es que tomamos conciencia de la importancia que tendría la computación en todos los ámbitos escolares, incluyendo el nivel básico; siendo así, la formación del docente tendría que cubrir esta área. Mis conocimientos al respecto estaban casi en cero, en ninguna de las dos escuelas en que laboraba contaban con un ordenador al menos; los únicos referentes cercanos con los que contaba eran el subdirector y un profe de la secundaria, ellos tenían computadora en su casa y a veces se ponían a platicar de los programas, pero yo les entendía muy poco; claro que también ello sirvió de aliciente para que me entrara el interés por aprender. Un dicho que no se me olvida de mi amigo José López es que para el siglo XXI habría tres tipos de ignorantes: los que no saben leer, los que no saben escribir y los que no saben computación. Así pues, dos meses después, en abril de 1994, comencé a tomar clases de computación básica.

Pasando a otro asunto; ahora que pienso las cosas con calma, la situación en el CBTIS en buena medida fue una situación llamémosle tensa, hubo muchas discusiones o cuestiones de roce con los directivos por cosas que yo no les daba una relevancia mayor; un ejemplo: a los chavos de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales los invite a ir a una marcha-mitin político en apoyo al Ejército Zapatista de Liberación Nacional, algunos de ellos aceptaron y fuimos sin ningún problema; días después el subdirector me cuestionó por qué llevaba a los muchachos a esos eventos, yo consideraba que era parte de la formación para comprender a la sociedad en la que vivíamos, a lo que él replicó que la seguridad de los alumnos no estaba garantizada, conteste que con la experiencia política que yo tenía al momento estaba seguro del lugar a los que mandaba, yo tenía la certeza de que no habría peligro para los chavos. En el fondo del cuestionamiento había la inseguridad del directivo por no seguir las normas del "sistema", perder el control político a veces para algunos provoca un miedo casi similar al vacío de poder —vuelvo a repetir, el autoritarismo de los directores en las escuelas del Estado de México era, y es en algunas regiones, una constante difícil de contradecir—. Como conclusión quedamos en que avisaría previamente por si se volvía repetir alguna invitación similar en el futuro. Por supuesto que las hubo, aunque no en ese semestre. Otro ejemplo: ante la proximidad del día del maestro, la delegación sindical organiza una fiesta en la zona escolar en un salón especial en el que cada profe habría que pagar una parte (se suspenderían clases ese día), algunos de los compañeros no podían cubrir el costo del boleto y así lo dieron a conocer en una junta, el director con el propósito de "presionar" comentó que si así era entonces nosotros no suspenderíamos clases y laboraríamos normalmente; nuestra reacción fue clara: no le teníamos miedo a trabajar, pero no era la forma de convencer para ir a esa fiesta; ante ello el director suavizó su postura y dijo que hiciéramos lo posible para que fuera la mayoría ya que era una manera que convivir que no podíamos dejar de lado. Al final suspendimos clases y fuimos casi todos, cooperando para comprar los boletos de los que faltaban.

Lo paradójico de la escuela es que el director, a pesar de las fricciones que se daban, confiaba en nuestro equipo de alguna manera, sabía que tenía que mantener cierto equilibrio con nosotros para mantener estable a la escuela; esto lo digo porque de repente nos invitaba a alguna reunión de carácter político en las que se abordaban asuntos de la escuela, eso significaba que podíamos estar informados de la marcha de la misma y a veces opinábamos sobre propuestas de acción; de forma tradicional a esas reuniones sólo acude el directivo con personas de su confianza.

El final de ese ciclo escolar fue bastante agitado debido a que nunca había estado trabajando en dos lugares distintos; en el CBTIS volvimos hacer campaña de difusión (previamente realizamos pintas rotuladas en algunas bardas para damos a conocer en el municipio), el cierre de semestre fue similar al año anterior. Lo efectivo fue en la secundaria: ahí supe lo que es bueno, refiriéndome a la actividad

de orientación, primeramente: cada año se lleva a cabo una actividad para celebrar el día del estudiante, por lo regular es casi todo el día; consiste en una serie de concursos (fútbol, vólibol, básquetbol, habilidad mental, juegos, baile, porras, etc) en los que tienen que participar todos los grupos y todos los alumnos, al final hay un premio para el grupo ganador (triumfa el que acumule la mayor puntuación en la sumatoria de todas las actividades). Es toda una fiesta, los chicos se divierten, gritan, se desahogan y disfrutan por un día su estancia en la escuela. La interpretación es la siguiente: si no somos capaces de brindar a los chicos una educación de calidad, ni asegurarnos un porvenir de provecho, al menos que se vayan con un recuerdo grato de la escuela, que sea ese su día de diversión y alegría, esto dicho en palabras de José López, para variar. Cabe aclarar que el evento es coordinado y vigilado por profes de acuden de manera voluntaria, ya que por lo común se realiza en un día de asueto.

Lo segundo: en el ciclo escolar 1993-1994 a algún brillante funcionario se le ocurrió que se asentara una evaluación cada mes y lo peor, se anotaran las décimas –normalmente se evalúa por bimestre y redondeando a números enteros–, para los orientadores significaba hacer el triple de trabajo para llenar boletas y kardex, con el consiguiente riesgo de cometer más errores; para prevenir eso el subdirector determinó el llenado de concentrados de calificaciones que sirvieran de base de datos, pero obviamente habría que revisar minuciosamente esos concentrados para garantizar pocos errores al llenado de los otros documentos (hay que incluir los delicadísimos certificados). Yo fui uno de los encargados de ayudar en la revisión de todo, asignatura por asignatura y grupo por grupo fue una tarea titánica(imaginarse: 400 alumnos por once asignaturas, checadas tres veces las calificaciones); durante más de dos meses lo único que llegaba a hacer en la secundaria era ver números y más números. Hubo días en los que nos quedábamos en la escuela hasta las 10 u 11 de la noche para no atrasarnos o bien, ir sábado y domingo; al menos a partir de ahí ya no me marea ver tanto número, ni me duele la cabeza si hago revisiones exhaustivas, aprendí a sumar mentalmente más rápido y comprendí la importancia de hacer bien las cosas desde el principio. Y es que no sólo era la secundaria, en el CBTIS también tuve que verificar bastantes números, para llenar los F-1 y para ayudar en el llenado de la documentación requerida; que a pesar de que era responsabilidad de los directivos y del orientador teníamos el compromiso moral de ayudarnos en todo lo posible. Y nunca he vuelto a ver tanto número como en esos meses de Mayo-Julio del 94.

2.3 Entre la docencia y el Centro Pedagógico

Durante el receso de actividades, antes de comenzar el ciclo escolar 1994-1995, anduve con algunos compañeros de la universidad haciendo un proyecto para crear una asociación de egresados de

pedagogía y a partir de ahí, formar un Centro Pedagógico (CP). Nuestra intención era brindar un servicio amplio, que abarcara todas las áreas de la Pedagogía; la idea fue muy ambiciosa porque era establecer prácticamente un negocio en conjunción con todos los que quisieran colaborar y dar un poco de su esfuerzo, sabiendo que no iba a ser posible obtener resultados positivos de inmediato. Afortunadamente una profesora de la carrera aceptó prestar un espacio físico para iniciar actividades (un kinder que se utilizaría en las tardes, ubicado en Cd. Azteca), las cuales se centraron en el área de Psicopedagogía —ésto se puso en marcha sin haber creado la mentada asociación, lo único que se desarrolló fue el proyecto del CP—; gracias a una campaña modesta pero eficiente, en la colonia donde nos ubicamos tuvimos una rápida aceptación. Varias madres de familia preocupadas por un bajo desempeño académico de sus hijos acudieron a solicitar informes y algunas de ellas convencidas del servicio que podíamos brindar inscribieron a sus vástagos. Que quede claro, nuestra intención era crear las bases de un negocio que si bien no percibía ganancia inmediata, tampoco se iba a regalar el trabajo. Decíamos que lo primero era hacerse de cierto prestigio y después si cotizamos, y a partir de eso ampliar los servicios hacia la didáctica, la capacitación o la investigación educativa, tendientes a ofrecerlos en las escuelas o instituciones que lo desearan. Del equipo inicial (aproximadamente 20 compañeros) se redujo a la mitad en los primeros días, por desgracia muchos de ellos, sin empleo fijo, no querían correr riesgos o aspiraban a un trabajo formal y pleno, por lo que decidieron buscar otra opción. Por mi parte, tenía seguro el trabajo en la docencia, tendría un incremento de cuatro horas; ya había terminado el Servicio Social, ahí me ofrecieron estar atento, por si se abría una plaza me podían acomodar en algún lugar; en otras palabras, al Centro Pedagógico lo veía como un complemento de desarrollo profesional, si resultaba bien, y si no: no me preocupaba en lo económico, ya trabajaba formalmente.

El éxito y optimismo con el que iniciamos los trabajos se vieron cortados abruptamente por algo inesperado, la profesora que nos prestó el espacio para comenzar el CP nos dijo que ya no podíamos continuar ocupando el lugar porque en realidad pertenecía a su hermano y ya lo había pedido porque iba a vivir ahí. Duramos escasamente un mes; sin embargo, las ganas de volver a empezar en otro lugar permanecieron. La iniciativa plena la mantuvimos sólo tres integrantes del equipo original. Sabíamos que sería más difícil debido a que no muchos estarían dispuestos a colaborar en otra empresa de ese tipo; mucho menos cuando comprendimos que tendríamos que pagar renta por el espacio que quisiésemos disponer para el nuevo CP. Mientras, buscamos apoyo de algunas personas, pensando que habría alguien que se interesaría por financiar parte del proyecto.

En el CBTIS, el inicio del ciclo 94-95 fue similar al del año anterior, se incrementaron dos grupos, los de recién ingreso: uno de administración y uno de enfermería, en total cinco grupos; se construyeron cuatro aulas provisionales más, ya no las hicimos entre todos, ahora se cooperó para que las

construyera un albañil. Volví a dar las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción y Métodos de Investigación, la novedad fue Historia de México que impartí al grupo de 5° semestre, lo cual no me resultó difícil debido a que conocía bien a los chicos y en cuanto al contenido de la materia no hubo problema, la historia es una de las áreas que domino y que me gusta estudiar. De hecho, los directivos sabían de mi tendencia a conocer los problemas sociales y por eso decidieron ponerme a dar clases de esa materia. La cuestión de los planes semestrales se solventó de la misma manera que la vez anterior, con mucho más ideas para desarrollar y complementar que las primeras veces.

Lo que en ese entonces llamó mi atención fue mi participación en el 5° Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en el mes de octubre, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Acudí a instancias de los compañeros con los que organizaba el CP, solicitamos apoyo a la Dirección de la ENEP y a la jefatura de la carrera de Pedagogía; mismo que nos fue otorgado dadas las buenas referencias con las que contábamos; siendo así, preparamos como ponencia el proyecto del Centro Pedagógico y nos lanzamos a ver qué pasaba. Resultó gratificante para mi saber que no estaba nada mal en mi formación profesional, aunque no era, ni soy, un erudito en pedagogía, tenía una posición bien definida en mi quehacer laboral; todo el rollo que se acostumbra a dar en reuniones de ese tipo ya lo conocía en su mayor parte —llegue a participar en tres eventos similares cuando era estudiante—, tomaba nota únicamente de aquello que me sonaba nuevo. La presentación de la ponencia incluía que en cada escuela, de cualquier nivel, debía contar con un espacio parecido al CP, mismo que tenía que proporcionar las mejores herramientas metodológicas a los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje; la propuesta tuvo una aceptación regular por parte del público presente en la mesa en que nos tocó presentarla. Regresé con la impresión de haber ido más a divertirme que a aprender. En fin, seguía considerando que el aprendizaje efectivo estaba al frente de los hechos y de problemáticas reales, en los rincones más alejados de los grandes teóricos; creía que éstos no se enfrentaban a la realidad que yo vivía por temor a salir de los "castillos de cristal" en que se convierten todos los centros de discusión y en el que tienen acceso sólo los "iniciados". No se que tanto ha cambiado esta impresión en mí.

Parecía que todo sería rutina a partir de aquí, había logrado un equilibrio entre la disciplina escolar y la convivencia con los chicos de la escuela, mis relaciones con los compañeros de trabajo eran muy cordiales; en base a la comunión de ideas, de formas de convivir y conbeber, y sobre todo por la colaboración en las actividades que desarrollábamos habíamos logrado compactar más al equipo. Cumplía con las comisiones extras que me eran asignadas: por ejemplo, preparar a alumnos para algún concurso que correspondía a las asignaturas que impartía, organizar a la Sociedad de Alumnos, ir a eventos de la Academia de zona, etc. Aún las disputas con el director se hicieron rutinarias, queriendo ejercer el control pleno y total intentaba presionarnos recordando que éramos

"interinos" y que si no nos "alineábamos" para el siguiente ciclo no habría recontractación; además bloqueaba nuestras propuestas para ser ascendidos a la siguiente categoría del escalafón; al final decidimos acudir con la Sra. Guadalupe Buendía, "La Loba", para pedir su respaldo y el que se tuvo que alinear fue el director. Lo único que resaltó de este período fue el cambio de nomenclatura de la escuela: a partir de Enero del 95 le otorgaron su denominación actual, Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) No. 1 "Lic. Agustín Reyes Ponce" Chimalhuacán.

Algo que olvidaba, desde el semestre anterior se organizaron fiestas extraescolares de manera "oficial" de la siguiente manera: varios profesores nos encargábamos de contratar un salón de baile y de hacer los contactos necesarios para que acudiera el mayor número de asistentes posible, incluyendo a los alumnos de la escuela; el fin era recabar fondos monetarios para alguna obra en la institución. El meollo del asunto es que en la fiesta es obvio que se consumían bebidas alcohólicas, a veces el contrato del salón consistía en que nosotros nos encargábamos de la cantina para una mayor recaudación, es decir vendíamos cerveza o 'cubas a nuestros propios alumnos. Suena alarmante ¿con qué argumento se puede defender tal accionar? El simple hecho de decir que era para "bien" de la escuela tal vez no es suficiente, pero al calor de los acontecimientos poco se pone uno a pensar de las repercusiones de esas acciones. Se podría hacer todo un tratado de ética profesional acerca del problema que pudimos generar, fomentar el alcoholismo, jugar un doble discurso, etc. Lo real es que no percibimos dualidad en el momento, dentro del equipo ya habíamos llegado a la conclusión que no era problema; de hecho con algunos alumnos llegamos a convivir con tragos etílicos de por medio, la diferencia es que en los conebios "orientábamos" acerca de los riesgos que se comen al beber con exceso. No era posible satanizar el problema de manera total y completa. En los ejemplos del bachillerato y la universidad tuve profes con los que también conviví de esa forma. ¿Para que espantarse? Mejor darte una óptica diferente al asunto y abordarlo con más realismo. Bien decía una profa de la ENEP, el buen borracho no es aquel que se pone briago tres o más días consecutivos, sino aquel que se pone hasta las chancias en una noche y al día siguiente esta a tiempo en su trabajo, cumpliendo sus responsabilidades

La intensidad del trabajo volvió cuando entré al heroico equipo de orientación de la secundaria en donde realicé el Servicio Social, con la diferencia que ahora sería de manera formal; por fin se abrió la plaza para que pudiera ingresar, en enero tomé la responsabilidad de dos grupos de segundo grado; me imaginaba la carga de trabajo, pero no es lo mismo pensarlo que vivirlo y vaya que me provocaron bastantes dolores de cabeza, creo que ni el diez por ciento de lo que aprendí en la carrera me sirvió para el desempeño del puesto: cuando los problemas de los alumnos giran en torno a la familia desintegrada, o casi desintegrada, o en la carencia de recursos económicos, o en asuntos de vandalismo y/o drogadicción-alcoholismo, o en deficiencias en hábitos de estudio, o todo junto; de

poco sirven los test, los estudios fisiográficos o el análisis de casos, mucho menos la atención personalizada (un gran porcentaje de los alumnos a mi cargo padecían uno o varios de los problemas mencionados) pues si se atendía a dos o tres casos particulares, se desatendían 8 o 10 casos similares.

Desde que hacía el Servicio Social me llamó la atención un orientador que tenía una forma peculiar de tratar a los chavos: les gritaba fuerte, los regañaba por cualquier nimiedad, con un carácter que consideraba despótico; a la luz de las más avanzadas ideas en educación se le llamaría antipedagógico a dicho orientador, los niños corrían a su banca al ver que el profe se dirigía a su grupo; a pesar de eso, en el fondo tal persona merecía cierto respeto entre nosotros como compañero e inclusive entre los padres de familia, ¿por qué? De acuerdo a las condiciones de la comunidad uno tenía que imponer respeto, sacar la casta, demostrar al muchacho del barrio que uno también podía sacar lo bravío, a final de cuentas estábamos ahí no nadamás por el salario (algunos tal vez si) sino porque nos interesaba la educación de los alumnos y queríamos cumplir con la obligación sin importar esos pequeños detalles de cortesía. Por supuesto que había estilos, otro orientador enfrentaba y motivaba al mismo tiempo, ¿teoría del garrote y la zanahoria? En conclusión, los grupos de estos orientadores eran los mejores en aprovechamiento y disciplina. No me fue fácil adquirir esa actitud, la moraleja es no ser "barco", endurecer la posición y hasta los gestos y la voz; imposible aprenderlo de la noche a la mañana, habrá a quienes se les dé de manera natural, a mi no; mientras lo intentaba, aplique represión "selectiva": clásicos reportes de conducta y varios suspendidos para tomar el "control" de los grupos —de por si, recibí a los grupos en no muy buenas condiciones que digamos—. Complicando más el trabajo, el horario del CBT se encimaba un día con la jornada que debía cubrir de orientador, por las mañanas debía cumplir con las horas clase y a veces tenía que salir corriendo para llegar "a tiempo" en la secundaria.

El tema del alcoholismo vuelve a colarse, en esta ocasión en la secundaria, me perturbó bastante el que los muchachos de un grupo lograsen introducir un "pomo" y lo peor, lo consumieron casi en su totalidad; fue en un día en el que faltaron varios profesores, yo por estar atendiendo otros asuntos no me di cuenta; el escándalo estalló al día siguiente, un padre de familia fue a reclamar a la escuela porque su hijo llegó a casa en estado de ebriedad, a partir de ella se determinó a los responsables y como procedieron, el problema, saliéndose de mis manos, fue atendido por la Dirección. Hubo suspensión a todos los chavos involucrados y la amenaza de darlos de baja si se volvía a repetir. Aquí, a diferencia del CBT, todavía no tenía la confianza con los muchachos para platicar de esos temas, mucho menos abordarlo con el estilo a que estaba acostumbrado, además estaba más preocupado por cuidar la disciplina académica que en exponer los riesgos del alcoholismo; en fin, eran tantos los problemas que ya no sentía lo duro sino lo tupidó.

La única nota buena que pude tener con ese grupo fue cuando su escolta ganó el concurso correspondiente en la escuela y posteriormente el concurso de zona escolar, pude respirar un poco para dar palabras de aliento y motivación, hacerles ver que se podía mejorar al interior de la escuela, recuperar el buen camino y echarle ganas.

Para poner más emoción al asunto, con los compañeros de la carrera no nos quitamos la idea del Centro Pedagógico y al mismo tiempo que inicié de orientador, preparábamos la segunda versión del "negocio"; con cinco integrantes, tres daríamos soporte monetario y los otros dos disponibilidad de tiempo para estar permanentemente ahí, más las ayudas ocasionales de quien se quisiera integrar. El espacio se abrió en condiciones adversas, en principio pagar renta sin percibir ingresos representaba una carga que creíamos momentánea. Nunca consideramos la crisis económica que se había desatado apenas un mes antes, "el error de diciembre". Pensamos que al haber necesidad de servicios de psicopedagogía habría clientes seguros, el pero fue que ya no había los mismos ingresos en las familias y el sueño del primer mundo se cayó. Si iban personas a preguntar por la atención que se daba al escuchar los costos se decepcionaba y pues como se trataba de no regalar los esfuerzos, casi no hubo casos que atender. Lo más resaltante que logró el CP fueron una serie de cursos que se dieron a profesores a través de la Normal 1 de Neza (la oficina se encontraba en tal ciudad); a pesar de buscar otras oportunidades en varias escuelas, no pudimos "vender nuestro producto" debido a la situación económica.

El segundo semestre del ciclo 1994-1995 en el CBT transcurrió sin muchos cambios, continuar con Taller de Lectura, Métodos de Investigación y repetir Introducción a las Ciencias Sociales; teniendo una idea clara de los contenidos y de las actividades a desarrollar, sólo era cuestión de adaptarias a cada grupo.

Lo curioso de este periodo fue la "asignación" que se me hizo por parte del Consejo Académico del Área de Humanidades las Artes (de la UNAM) para ser Consejero representante del área para el Consejo Académico del Bachillerato (creo que no mencione que cuando era estudiante fui elegido, por voto directo de compañeros, para representar a los alumnos en dicho Consejo). En realidad únicamente acudí a la sesión de instalación del primero y aunque ya no me presente a otras reuniones me seguía llegando la correspondencia como si fuera miembro activo; desde mi punto de vista al no acudir a más de tres sesiones debieron llamar al suplente, no sé qué ocurrió. No estaba interesado en participar en esos Consejos por los siguientes motivos: en pláticas posteriores a la primera sesión que tuve con representantes de otras Áreas, llegamos a la conclusión que ahí únicamente se iba a legitimar acuerdos que previamente habían establecido las autoridades con profesores allegados; aprovechando que siempre eran mayoría no se daba un debate real ni una

democracia efectiva. ¿Para qué ir si se me hacían más interesantes y significativas las labores que realizaba en la docencia?

Me resultaba más emocionante por ejemplo ir a una marcha de 1° de Mayo a la ciudad de Toluca, no en el desfile oficial, en donde abundan charros sindicales; sino en un contingente independiente en donde se manifestara uno de manera realmente libre y pudiera reclamar derechos laborales. A pesar de que el contingente docente no era mayor a 100 compañeros al menos representó un paso para romper el inmovilismo entre los profesores estatales —el anterior movimiento había sido 7 años antes y no tuvo un buen final—. Para el gobierno del Estado la marcha no fue nada agradable, mediante una llamada de atención al director por no controlar a sus profes dio a entender que los vientos de la democracia sindical en el magisterio se encontraban lejos. A pesar de que el director nos transmitió el mensaje nosotros nos defendimos alegando algo incontrovertible: hicimos uso de un derecho constitucional. Y eso que de la escuela sólo fuimos 5 compañeros.

No se si la forma de ser del equipo en el CBT haya influido mucho en los alumnos de esas primeras generaciones. Un hecho que vino a despertar las dudas se dio cuando en una ceremonia importante para la escuela, el grupo de tercer grado se ausentó en su totalidad, mataron clase con toda la intención posible: en una escuela de cinco grupos la falta de uno de ellos es bastante visible para las distinguidas personalidades que asistieron. Lo peor: a la siguiente semana los otros grupos viendo el "ejemplo" de los mayores también faltaron a clase; cuatro grupos se coordinaron para ausentarse. El director casi estalla e interpretando que los alumnos habían sido manipulados por nosotros, quiso confrontarnos para sacar la verdad. Los muchachos se mostraron categóricos al afirmar que los profes nada tuvieron que ver en esas acciones y que si lo habían hecho era por desacuerdos y molestias con la dirección de la escuela. El buen señor no se disculpó con nosotros y todo lo redujo a "mal entendidos" de los chavos.

En las actividades de orientación vino un lapso de tregua hasta que se tomaron medidas drásticas y tal vez hasta ilegales, pero... El asunto se desenvolvió a partir de la evaluación del segundo bimestre (noviembre-diciembre), a los chavos que reprobaron más de cinco asignaturas se les dio "carta condicional", estando los padres enterados, si en la próxima evaluación volvían a reprobar más de cuatro materias, serían dados de baja. El acuerdo me fue heredado, estubo en mis manos llevarlo a cabo o no; ante los graves desajustes que padecían los grupos y como medida de presión para todos los alumnos eche manos de ese recurso. Fueron aproximadamente ocho alumnos por grupo a los que se dieron de baja por ese motivo o bien por indisciplina; es una cantidad grande considerando que en el resto de los grupos había como máximo cuatro o cinco bajas a lo mucho en todo el ciclo escolar. Sólo así pude poner en números negros el aprovechamiento de ambos grupos, uno de ellos

logró obtener el primer lugar en las evaluaciones del cuarto bimestre. Duele el orgullo al tomar esas medidas, sobretodo si se llega con el ánimo conciliador de todo pedagogo recién egresado, emplear las buenas palabras y el diálogo concientizador creo que es un sueño de muchos camaradas cuando estamos "nuevecitos". La cruda realidad nos da golpes de timón para virar en nuestra ideología y manera de actuar. Al principio creo que sí me ocasionó conflicto ético, pero a la fecha ya lo veo como algo normal en todo el sistema educativo, a final de cuentas algunos de los alumnos "expulsados" pudieron reiniciar su vida académica en otra escuela, con una visión más aliviada y responsable.

El trabajo administrativo de orientador es mucho más pesado la primera vez que lo haces, es cierto que ya tenía experiencia, pero no es lo mismo estar de apoyo a tener la responsabilidad plena de los diversos documentos que hay que llenar con las calificaciones. Fue bastante agotador transcribir números por más de dos semanas, con la presión de no equivocarse para no echar a perder el formato correspondiente. Todavía fue más pesado en ese fin de ciclo porque se instauraron 200 días para trabajar durante el año escolar; en vez de terminar a fines de Junio, las actividades se prolongaron hasta mediados de Julio. Tener a los alumnos por más de dos semanas sin que tuvieran clases fue insoportable, esto debido a que varios profes ya no se presentaban al salón para cubrir su horario con el pretexto de que los chicos ya habían sido evaluados y, siendo así, no ponían atención a los trabajos que intentaban ponerles. Los orientadores nos vemos atrapados entre estar llenando la documentación y estar cuidando a los alumnos para que no se salieran del salón. Es más agotador si llevas trabajo a la casa y no puedes disfrutar de los fines de semana. Al menos en esa primera experiencia directa no tuve más que dos errores graves, mínimos después de saber que algunos orientadores de la misma escuela, o de otras, llegaban a tener más de diez.

El cierre de semestre en el CBT no fue novedoso en el sentido administrativo; más bien, el aspecto emotivo estuvo lleno de gratificación al ver salir a la primera generación de la escuela, poco más de 30 alumnos fueron los que pudieron concluir los tres años de penurias materiales y deficiencias en las instalaciones, pero con unas ganas enormes de estudiar y de superarse. Tantas que al día de hoy varios de ellos son profesionistas (cuatro de ellos dentro del magisterio estatal) y otros más lograron empleos en donde ponen en práctica los conocimientos de su carrera técnica, administración. O sea que todas las condiciones adversas que se pudieran pensar en este entorno no fueron obstáculo, a final de cuentas, para que pudiéramos decir: misión cumplida.

Mientras, el Centro Pedagógico se mantenía como un buen deseo de abrir espacios educativos, era lo que decíamos en teoría; la cruel ley del mercado nos mantenía al borde de la quiebra, era cuestión de tiempo para cerrar; se mantuvo abierto por circunstancias coyunturales; durante las vacaciones había cursos para niños o regularización. Magros ingresos para el tamaño de las salidas monetarias;

en el receso escolar, antes de iniciar el siguiente ciclo, se hicieron cursos de verano a los que acudieron no más de veinte niños, aun si se hubieran presentado grupos enteros no habríamos tenido la cobertura para atender adecuadamente a todos, hubiese sido necesario desembolsar más recursos y de todas maneras las ganancias no serían las suficientes para salir de los números rojos. Para no hacerla cansada el CP se mantuvo unos meses más, hasta Diciembre de 1995; creo más que nada por mera inercia que por verdaderas condiciones propicias, lo mantuvimos negándonos a ver la realidad. Eso lo digo porque a veces tenía que rasguñar del presupuesto personal para completar algunos gastos del CP, sabiendo que difícilmente lo habría de recuperar; cuatro meses que pasamos esperando que un golpe de suerte nos rescatara; además, como en toda empresa que se viene abajo, los problemas internos afloraron cuando las esperanzas se comenzaron a perder. Nadie tuvo el valor de anunciar que debíamos retirarnos lo más rápido posible, antes de sufrir más pérdidas, o antes de perder la amistad o la confianza en nosotros mismos, cosa que ocurrió parcialmente. Hasta ahí quedo ese sueño de volverse unos pedagogos completamente pragmáticos.

2.4 Incorporación plena a la docencia

Hasta el fin de ciclo escolar 94-95 todo parecía ir viento en popa en mis labores docentes; los malos momentos comenzaron en el ciclo 1995-1996; antes de iniciar clases me llegó el nombramiento del CBT con cuatro horas menos, en lugar de 20, daría 16 horas a la semana; al cuestionar al director del por qué de ese asunto, me respondió que no me pudo avisar antes, pero se hicieron las modificaciones de acuerdo a las necesidades institucionales y con el fin de no afectar a varios compañeros, había que repartir las horas de forma más o menos equitativa; ni modo, tuve que aceptarlo. Otro de los cambios provino de las asignaturas a impartir, dejaría de dar Taller de Lectura para concentrarme en Métodos de Investigación e Historia de México. Al menos no tendría problemas para la planeación, eso creía.

Lo peor provino por parte de la Secundaria; no procedió la recontratación de orientador, yo que pensé que era seguro ese puesto por un buen rato, fue un duro golpe a mi orgullo y a mis ánimos pedagógicos, yo que quería demostrar que podía controlar a los grupos con buenas intenciones y con recursos acordes a la realidad de la escuela y de los chavos; verdaderamente me creí con la capacidad de hacer un buen trabajo. La causa por la cual no procedió la propuesta fue el acomodo de los hijos predilectos del magisterio: tres egresadas de la Escuela Normal fueron asignadas como orientadoras en la secundaria, a pesar de que su área de estudio estaba en otro campo no les quedo más remedio que aceptar, a final de cuentas era su "plaza". Tuve una decepción enorme, las nuevas orientadoras comenzaban de cero, yo, con la mucha o poca experiencia tenía bastantes planes a

desarrollar. A manera de consolación se me ofrecieron nueve horas para impartir las asignaturas de Civismo y Física; nada de lo imaginado, las acepte pensando que qué otra cosa podía hacer. En los primeros días de esa relación me encontraba completamente desubicado, trabajando de manera mecánica, sin ninguna idea clara de qué hacer frente a grupo, aplicaba los primeros ejercicios que se me venían a la cabeza y me costó bastante adaptarme –resignarme más que nada– a la nueva dinámica.

Algo que vino a hacer interesante ese inicio de ciclo fue el cambio curricular del Plan de Estudios en los CBT's del Estado de México. Como es lógico, en todo plan de estudios se hacen modificaciones o reestructuraciones acorde a las innovaciones pedagógicas y/o a las modas didácticas. Para la nueva generación se implementó la Educación Basada en Competencias, lo que supuestamente implicaba nuevas formas de trabajo para los docentes. Como es usual en la mayoría de estos cambios, a los profes nunca nos dieron la capacitación para entender las variantes que habríamos de llevar a cabo en nuestras labores. Aún para mí, que supuestamente debía entender la nueva modalidad, me resultaba difícil saber en radicación la diferencia; lo único que veía claro era el cambio de discurso de las autoridades (“debemos definir si vamos a trabajar con ensayos, con método de proyectos, con sesión bibliográfica u otro recurso” “debemos generar competencias en los muchachos”) pero no una explicación suficiente de lo que tendríamos que hacer; sobre todo, carecíamos una fundamentación de cómo abordar la problemática escolar a los ojos de la nueva postura pedagógica. Ante tal panorama lo más práctico fue seguir trabajando de la misma manera y sólo cambiar algunas palabras dentro de nuestra planeación semestral. Es más, para los directivos era más preocupante la baja captación de alumnos de nuevo ingreso (se conformaron dos grupos, el de administración apenas si rebaso los 30 alumno, mientras que en el de enfermería eran casi 40); se generó una incertidumbre porque de continuar así las cosas la escuela corría el riesgo de fusionarse con otro CBT, habría que recordar que en el bachillerato los índices de deserción son elevados, y si a eso agregamos que el Departamento de Instalaciones no podía construir edificios escolares debido al conflicto por el terreno en el que se ubicó a la escuela, pues teníamos un futuro muy incierto.

Una de las problemáticas que mantienen las instituciones de bachillerato bivalente es el relativo a cuál de las modalidades debe tener prioridad; supuestamente ambas áreas deben ser desarrolladas, pero la realidad es que el horario rebasa las expectativas; de por sí se tiene una carga horaria muy pesada y agregarle actividades complementarias es una loca para cualquier adolescente; lo anterior es más especial para la carrera de enfermería, la preparación propedéutica al nivel superior es deficiente en relación a los que cursan únicamente la formación básica; mientras que el carácter técnico también adolece de deficiencias en comparación con los que cursan únicamente la carrera terminal. Este comentario surge porque a raíz de la reestructuración curricular de los CBT's, surgió la

idea de crear una propuesta alternativa exclusiva para la carrera de enfermería —el resultado sería presentado al Departamento correspondiente con el fin de ponerlo en marcha para, en caso de ser aprobado, el próximo ciclo— la iniciativa surgió de un plantel dentro de la misma zona escolar; para poner manos a la obra se formó un equipo integrado por enfermeras de las escuelas involucradas y por profesores que tuvieran conocimientos o experiencia en reestructuración curricular. El subdirector de la escuela tuvo la confianza en mí para que estuviera a cargo de la representación del CBT de Chimalhuacán y pues ahí estuve; lo novedoso fue que comenzaba una organización real entre los profesores para alcanzar fines académicos, pues dentro de las reuniones no siempre hubo claridad del objetivo final al que se pretendía llegar, de entrada las profesoras de enfermería deseaban que se abrieran más horas para su área específica, en detrimento de horas/clase destinadas a la formación básica, obviamente algunos profesores reaccionaron en contra y se generó la lucha de intereses. En ese escenario lo recomendable fue cancelar los trabajos y continuar con el Plan de estudios que el Departamento asignó. La experiencia que me dejó dicha actividad fue gratificante, ya que pude darme cuenta de cómo se mueven algunos asuntos políticos dentro de otras escuelas y ver hasta donde están dispuestos a ceder en sus intereses de grupo; y la cuestión de fondo es que comprendí que la reestructuración implementada por el departamento obedeció más que nada a mostrar una imagen política, y no en una auténtica preocupación pedagógica; como tal, el nuevo Plan adolecía de muchos de los requerimientos indispensables para un funcionamiento digamos óptimo (de hecho el mapa curricular es copia de las preparatorias estatales, agregándoles las asignaturas de las carreras técnicas).

Dentro de la Secundaria, la calma me llegó al involucrarme en las actividades propias de las asignaturas que impartía; como ya había dicho, la responsabilidad siempre me ha caracterizado y no podía dejar de cumplir las tareas, aunque no me fueran totalmente gratas —la muestra es que tuve que realizar la planeación anual de forma totalmente empírica, tomando como referente la práctica desarrollada en el CBT—; otra señal de mi interés por hacer bien el trabajo era que me presentaba en la escuela mucho más del tiempo del que cubría en el salón, todo por cumplir con varias comisiones que se establecieron por acuerdo con subdirección y con la academia. De hecho le comencé a tomar gusto a las asignaturas cuando vi que aprendía algunos detalles que me eran desapercibidos hasta el momento, por ejemplo: el grado de participación de los alumnos aumenta cuando se les aplica la motivación adecuada y teniendo las condiciones propicias. Digo esto porque en el CBT a pesar de que se platicaba bastante con los chicos para motivarlos, no siempre se tenían resultados claros, o bien, tardaban en percibirse. Una actividad que se gustó muchísimo fue la organización para elegir a la Sociedad de Alumnos, armó todo para que se pareciera lo más posible a una elección popular fue maravilloso para mí; baste recordar que mi participación política se había mantenido en ciertos márgenes y aplicarlos como profesor me daba una satisfacción suficiente para continuar en el

magisterio (tal vez no se me pasaba todavía el berrinche de inicio de ciclo, pero al menos era llevadero)

En el CBT, al director se le ocurrió presionar al ayuntamiento para solucionar la posesión del terreno en donde nos asentamos, para ello tuvo que recurrir a los buenos oficios que como equipo de profes manteníamos varios compañeros: redactamos una carta dirigida a la opinión pública, la cual se buscaría publicarla en diversos medios de comunicación, en ella se denunciaba la lentitud administrativa del alcalde del municipio y su desinterés por resolver la problemática de la escuela. La misiva la firmamos todos los profes y casi todos los alumnos; afortunadamente salió a la luz pública y fue una buena medida porque el director nos comentó, días después de la publicación, que le llamaron de Gobernación para preguntar qué pasaba y así pudo abrir un interlocutor que agilizará la demanda. No fue todo, tuve la oportunidad de asistir, junto con algunos alumnos, a una marcha de la OPC hacia el palacio municipal –claro está que dentro de las exigencias estaban las peticiones particulares del CBT–; ya sabía de los métodos coercitivos de la organización para lograr sus objetivos, pero vivirlas es impactante, lo peor es que como responsable de los alumnos, tenía más temor por ellos que por mi seguridad. La cosa no paso de una puerta demibada y la cancelación de una reunión que tenía el presidente municipal con otra organización para atender a la OPC. Lo que tiene uno que vivir para mantenerse en el magisterio. Y lo digo no porque me obligaran a hacerlo, sino en el sentido de abrir espacios en un sistema que estaba acostumbrado decisiones verticales, de las cuales yo estaba en contra; es decir, me hubiera sido bien fácil abandonar la escuela y buscar un lugar en donde no hubiera tantos problemas, pero mi sentido de mejorar las cosas y cambiar los esquemas me decía que habría que presentar batalla, a pesar de los costos.

El año de 1996 lo recibí con dos acontecimientos importantes, el primero fue la salida del CBT de uno de los principales profes del equipo de trabajo, debido a que encontró un mejor lugar para desarrollarse de manera profesional tuvo que dejarnos, ni modo. Lo otro fue la formación plena de un equipo de trabajo en la Secundaria, me refiero plena a que se constituyó con un programa y objetivos claros; en conjunto, siete profes, incluido el subdirector, nos dimos a la tarea de conformar una estructura formal dentro de la escuela que tuviera como propósito el desarrollo no sólo institucional sino individual de los alumnos; así, nació el Taller de Creatividad "Antón Makarenko" (TACAMA). Como su nombre lo indica, teníamos que pensar la manera de implementar actividades que fueran lo más significativas posibles para los chicos, sin salirse del los límites de la escuela y teniendo el apoyo de la dirección y supervisión escolar. Tuvimos que dejar claro que nuestro interés era netamente pedagógico y que por ningún motivo nos movían aspiraciones políticas o de otra índole. El plan fue bien recibido por las autoridades y dispusieron que podía ponerse en marcha, la primera actividad realizada fue a propósito del Día de la Bandera, la cremación y sustitución del lábaro patrio

de la escuela, llevada a cabo con todo lo que marca la ley y con toda la pompa que marca la circunstancia; le siguió un Taller de Ajedrez, dirigido a alumnos de la escuela, el cual estuve coordinando, dado que siempre me ha interesado el deporte-ciencia fue para mí una labor llevada con mucho gusto. Otra actividad notable fue la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, concatenada en lo que llamamos Las Jornadas de la Mujer; en tres días se realizaron una serie de eventos en donde obviamente el tema y principales participantes fueron las mujeres. Para todo lo anterior, siempre se previó que no dejaríamos de cumplir con las responsabilidades propias de cada integrante, por tanto, el tiempo que debimos disponer para cumplir con las metas (ya fuera de la escuela o del TACAMA) fue sacrificar horas o días libres, con el consabido desgaste físico e intelectual.

En el CBT resaltaba algunas actividades que modificaban ligeramente la cotidianidad de la escuela, una de ellas se llevo a cabo durante el receso intersemestral; con el fin de dar "capacitación" sobre los fundamentos de la Educación Basada en Competencias (EBC), se le encargó a uno de los directivos de una escuela preparar una conferencia dirigida a los profes de la zona escolar (para entonces se separó al nivel de las escuelas secundarias técnicas, haciendo una zona administrativa con CBT's) acudimos con el mejor de los ánimos, para aprender; la cuestión comenzó cuando el ponente hizo referencia a enfoques pedagógicos contradictorios como base de la EBC; a lo cual hice la observación pertinente, agregando que la capacitación debía englobar a todas las propuestas pedagógicas existentes, mi comentario hizo eco en compañeros de otras escuelas y se pidió lo mismo, el ponente no respondió las cuestiones y siguió con su rollo; que desilusión, la única impresión que me dejó es que se continuaban haciendo los cambios curriculares al vapor, pero qué podía esperar. A final de cuentas el CBT avanzaría cuando le fuera resuelto el problema de la construcción de aulas adecuadas y la provisión de los materiales didácticos requeridos; un paso para ello se dio con la donación de diez computadoras, por parte de un particular, a la escuela; fue necesario construir una aula especial que les diera cabida y poder tener por fin un Taller de Computo, tal vez no tan digno de una escuela de nivel medio superior, pero al cabo los alumnos ya podían entrar a la era cibemética, no recibir clases de computación sólo de manera teórica.

Mi desempeño docente se vio enriquecido al impartir la asignatura de Historia Universal, una más de las áreas del conocimiento que domino, por tal razón, no me fue difícil implementar los recursos didácticos que considere suficientes para enseñar esa materia; a pesar de que estaba contemplada dentro del plan de la EBC, el desconocimiento hacia ésta provocaba que siguiera trabajando con las herramientas que la práctica me había demostrado que funcionaban; suena contradictorio, pero así era: como pedagogo bien podía estudiar por mi cuenta acerca de las bases teóricas de la EBC, sin embargo no entraba en mí el interés, creo que motivado porque veía en las autoridades mismas la

falta de compromiso. Un hecho que vino a corroborar aún más esa idea fue mi asignación para "actualizar" el programa de la materia de Literatura, la modificación tenía que ser acorde a la EBC; vaya, nunca había impartido esa materia, (es más, no figuraba en el plan de estudios que se estaba desplazando) el trabajo lo haría junto a otro profe de la zona; en dónde quedaba toda la maraña que venía acompañada en una reestructuración curricular, según la teoría se tenía que reunir un grupo de expertos, los profes con mayor experiencia tenían que dar su punto de vista y recomendaciones, se debían analizar los aspectos técnicos en relación al Plan curricular general, los tiempos y las formas, los recursos y el enfoque y un largo etc. ¿En dónde estaba todo eso? Lo que hizo el Departamento de Educación Media Superior Técnica fue repartir el trabajo en las diferentes zonas escolares para salir del problema lo antes posible. Ante esto, no me sentía muy motivado que digamos, el trabajo se realizó con las prisas que marcaron los jefes y el consabido resultado fue un programa bizarro. Pero eso sí, tengo mi constancia de haber participado en esa "loable" tarea. Por otra parte, después de las gestiones obligatorias me fue otorgado otro ascenso de categoría por doce horas más, en total pude acumular 16 horas supnumerarias; ya podía respirar un poco más tranquilo, recordemos que esas horas no entrarían más en la recontractación de cada ciclo escolar.

El fin de ciclo 95-96 transcurrió sin sobresaltos; en la Secundaria pudimos llevar a buen término las actividades programadas por el TACAMA; mi trabajo docente pudo desenvolverse de manera normal, no obstante que no había cubierto antes las asignaturas a mi cargo, me puse a estudiar para dejar una buena impresión en los alumnos, es decir, que aprendieran lo más posible de los contenidos. En el CBT la única variante fue el egreso de la primera generación de enfermería, todo un acontecimiento, ya que para su graduación se lleva a cabo una ceremonia especial: "el paso de la luz", para prepararla tuvimos que involucramos todos los profes de nueva cuenta. En lo referente a lo administrativo ya no fue problema, prácticamente salía por inercia, poniendo un poco de atención y tiempo suficiente tenía todo controlado, en ambas escuelas.

2.5 Los tragos amargos

Nunca imagine los caminos por lo que habría de transitar el CBT a partir del ciclo 1996-1997, de principio a fin fue de cambios bruscos y trascendentes. Regresamos a las actividades con la novedad de que estaba en curso una auditoría a la escuela, las razones las conocíamos los profesores que habíamos trabajado desde el principio en la escuela; el director no era una santa paloma y como se sentía protegido por el sistema (llámese gobierno del Estado u OPC) se le hizo fácil hacer una que otra tranza para tener recursos adicionales a su salario, a veces lo hacía de manera muy abierta y nosotros nos enterábamos, él ponía de excusa que los "ingresos" eran para el bien de la escuela.

Realmente era una práctica muy común en la mayoría de los directivos de las escuelas; sabíamos de casos que aunque se denunciaban a la autoridad, no se procedía judicialmente, lo que hacían era cambiar de institución al profesor problema y se cerraba el asunto. Dentro de nosotros decíamos "para que hacer tanto rollo si se procedería igual". Pero no, hubo una denuncia de una orientadora que, enojada porque no sería recontratada para el ciclo que iniciaba, fue al Departamento de Educación Media Superior Técnica a contar las anomalías que sabía y entonces se procedió; lo malo es que no sabíamos que varios profesores estábamos involucrados: al buen señor se le ocurrió vender certificados a alumnos que habían dejado de asistir, pero que no se oficializó la baja definitiva para mantener la matrícula administrativamente, en el argot los conocemos como alumnos "fantasma", esto también era una tradición en muchas escuelas que tenían que justificar su existencia en números, es decir, si tenían grupos con pocos alumnos les retiraban el presupuesto, para no perderlo mantenían en documentos a alumnos que ya no asistían, la cuestión es que había que "aprobarlos" en cada evaluación; el meollo se originó al momento de emitir la última calificación aprobatoria, se podía expedir el certificado. Obviamente el alumno "fantasma" lo ignoraba, sin embargo, ya con el documento emitido el director ofreció entregarlo a cambio del consabido arreglo. Los profes que avalamos las calificaciones no supimos de éste último y fue un elemento para que se pudiera proceder en nuestra contra.

El compañero Laureano y yo tuvimos una reunión con el jefe del Departamento, nos expuso la situación y le dijo a mi compañero que ya no sería recontratado, mientras que yo tenía una semana para cambiarme de escuela, dado que tenía horas supenumerarias, de lo contrario se levantaría acta judicial. Como argumento de defensa dijimos que ignorábamos las triquiñuelas del director acerca de los certificados, que sabíamos el asunto de los alumnos fantasma, pero inclusive el supervisor de la zona lo sabía, por lo que creímos que había pleno respaldo oficial; la respuesta fue que sin embargo debimos reprobar en última instancia a dichos alumnos para que no se emitiera el certificado. Ante eso no nos quedo más que aceptar de entrada la propuesta, pero quisimos dejar bien claro que "no recibimos ni un peso por eso (los certificados)" y que si firmamos los cuadros que avalaban las calificaciones fue por un acto que consideramos "normal" dentro de las circunstancias del municipio, además, que el "romanticismo" por crear una escuela nos cegó y no nos dimos cuenta del moustro que creamos. En fin, que dentro de todo lo corrupto que pudo ser el director nosotros no entramos en su juego y si cometimos un error lo pagaríamos con la frente en alto. Un rollo que sirvió bastante porque el jefe se comunicó con sus superiores y se determinó que estaba bien, que podíamos continuar en la escuela, pero todos los profes teníamos que presentar nuestra documentación en originales, esto quiere decir, acta de nacimiento, Título u documento que avalara la preparación profesional, constancia de antecedentes no penales, certificado médico entre otros, —en ese instante no sabíamos, pero después nos enteramos que otro de los negocios que el director realizó fue

falsificar un Título Profesional para que una secretaria que apenas había estudiado la prepa fuera contratada como docente— luego entonces, en el Departamento querían verificar que no hubiera más casos de corrupción. Todo lo anterior ocurrió antes que iniciaran las clases, los nombramientos para los profes interinos se tramitaron de manera directa y personal, sin la intervención del director. Para cuando iniciaron clases continuamos con los mismos directivos, pensando en que ocurriría lo mismo que en los casos que conocíamos. No obstante, dos semanas después hubo cambio de administración, se “destituyó” de manera plena al director, creo que se le condicionó el no levantar demanda penal a cambio de que renunciara del magisterio totalmente.

Para sorpresa mía el nuevo director vino a ser una persona conocida en no muy buenas circunstancias: era el profe que intentó dar una conferencia acerca de la EBC y que cuestioné incisivamente; por lo cual me identificó de inmediato y al instante de reencontrarme con él ya sabía mi nombre y mi perfil profesional. No sé si me sentí halagado por la importancia que me daba, o me sentí presionado porque podía significar algo de represión. En última instancia, actitudes de ese tipo hacia mi conducta y forma de pensar no sería la primera ni la última vez que soportaba.

Mi situación quedó bastante bien en cuanto a asignaturas a impartir, volvería a dar Taller de Lectura y Redacción, Historia de México y, como novedad, Literatura —acorde al nuevo Plan de estudios—; entre las tres asignaturas cubriría 22 horas/clase; que se complementaron con dos horas de un Taller de Ajedrez. La única que me obligó a esforzarme un poco fue Literatura, pues era la primera ocasión en que la impartiría. La preocupación por recibir la matrícula suficiente para continuar sin problemas de alumnos “fantasma” se acabó en este año. El primer Concurso de Selección de Ingreso a las Escuelas de Nivel Medio Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México nos proporcionó más de los alumnos que esperábamos. Más aún, debido a que no contábamos con las aulas necesarias para cubrir la cobertura y ante la presión social que se comenzaba a generar porque esta primera experiencia no resultó como el gobierno federal lo esperaba (las quejas se centraban en que a algunos alumnos los enviaran a escuelas que supuestamente existían sólo en documentos, dentro de esas se contaba a nuestro CBT), liberaron un presupuesto extra para construir 5 aulas, un módulo de sanitarios y un taller de enfermería; edificados de acuerdo a los lineamientos de construcción plena, a pesar de que aún no se resolvía la situación jurídica del predio en donde nos asentamos, en otras palabras, el gobierno se brincó la ley para resolver el problema social que se avecinaba. Referente a la situación jurídica del terreno hubo un arreglo con los dueños legítimos con la señora Guadalupe, resultase quien resultase dueño legal se respetaría el terreno del CBT como área de donación; así, procedería que se construyeran las aulas ya de manera formal, sin cubrir todos los requisitos.

Las relaciones con la nueva administración escolar estarían por verse, el recuerdo de haber salido de una problemática de corrupción no deja buen sabor de boca para nadie; para los profes que "estuvimos involucrados" era claro que los directivos recién estrenados llegaban con el prejuicio de consideramos parte de la corrupción que existió en la pasada administración; para ellos, teníamos que "demostrar" que trabajábamos correctamente, bajo los lineamientos que marca el Departamento, cosa que no nos era difícil; pero la actitud de sospecha llevaría a tener roces entre los directivos y el equipo de profes en que nos habíamos conformado algunos compañeros.

Mientras tanto, en la Secundaria el inicio de ciclo fue un tanto inesperado; para empezar, en la conformación del Consejo Técnico Escolar fui elegido Secretario del mismo, me resultó sorprendente el apoyo que varios de los compañeros externaron para que ocupase ese cargo, sobretodo porque formalmente apenas tenía menos de dos años; había bastantes profes que tenía mucho más tiempo y experiencia en la escuela y sin embargo no quisieron quedar en el cargo, poco tiempo después comprendí del porque: es muy frustrante organizar a personas que no desean responsabilidades más allá de las necesarias para su subsistencia; me explico, la mayoría de los docentes son muy críticos en las reuniones: comentan, debaten y supuestamente dan propuestas para el mejoramiento de la escuela, pero al momento de pedirles concretizar todo eso que se discute no están tan disponibles para colaborar, pedirles que den un tiempo extraclase para simplemente organizar alguna actividad a veces les parece que es asunto de los directivos. Poner en marcha un cuerpo colegiado como lo es un Consejo Técnico es tarea difícil cuando los integrantes no saben siquiera cuales son sus funciones y peor aún cuando no hay disposición de la mayoría de los profes. Me sentí triste al ver que no hubo resultados, la actividad aquí desempeñada fue contrastante en comparación con mis años de estudiante y aún más en relación con el CBT.

Para mi mala fortuna lo peor llego al mismo tiempo; las buenas intenciones para continuar con el trabajo del TACAMA se demurraron por una ruptura entre los dos líderes del grupo, podría decirse que fueron despiantes emotivos las causas para ya no continuar con ese gran proyecto; me dolió bastante el ver que personas que consideraba muy profesionales y razonables no pudieran conciliar sus diferencias y que arrastraran el trabajo del resto de los integrantes. Bien se podría haber continuado con la mayor parte del equipo (de hecho sólo renunció uno de ellos), sin embargo las circunstancias en las que se dio el rompimiento dejó a los demás en un estado de estupefacción que pensamos hacer una tregua para posteriormente continuar con lo que dejamos inconcluso del ciclo anterior. Nunca se reconstruyó al TACAMA.

Lo que sucedió en el CBT y en la Secundaria transcurió en un lapso no mayor de dos meses, toda una revolución en mi vida docente, nunca me imagine que se desarrollarían así los acontecimientos.

Creo que todo eso me obligó a entrar en un *lapsus* de alerta a lo que pudiera cambiar de manera drástica, algo así como desconfiar radicalmente de lo planeado, ya que las alteraciones no previstas rompían de manera drástica mi motivación hacia la docencia.

Al paso del tiempo las cosas parecían entrar en un *cause* de rutina, en el CBT sobrelevaba la relación con los directivos; comenzaron a ver que nuestro trabajo no era deficiente como creyeron al principio, se cumplían las exigencias que presentaban y no había queja de los alumnos. Además, de acuerdo a la susodicha EBC la planeación semestral debía detallar ampliamente las actividades a desarrollar, así como la metodología acorde al Plan de estudios; incluía por supuesto criterios de evaluación apegados no sólo a medir la información que el alumno poseía, sino que también contemplaban mecanismos para "certificar competencias genéricas"; bueno, todo eso se plasmaba en el documento, lo cierto es que difícilmente se aplicaba en la realidad, hay que recordar que la implementación de este modelo se hizo de cabeza: primero se puso en marcha y después se capacitó a los docentes. La prueba está en que un año después de haber iniciado las clases bajo la perspectiva de la EBC se "motivo" a los profes para tomar un Diplomado acerca del modelo. Uno de los motivantes que se arguyeron por parte de los directivos fue que los profes interinos que tomaran dicho Diplomado tendrían más posibilidades de ser recontratados para el próximo ciclo escolar, esto debido a que el Departamento se pondría más exigente y se contemplaría más a los profes que se prepararan y actualizaran pedagógicamente. El Diplomado lo impartió el propio Departamento en coordinación con la UNAM, para comodidad de los docentes abrieron opciones acuerdo a los tiempos de los mismos. Por mi parte lo tomé en la modalidad sabatina, pues trabajaba en los dos turnos y únicamente contaba con ese espacio. En realidad me decepcionó la mayor parte de los cuatro módulos en que se dividió al Diplomado, casi todos los contenidos ya los conocía de mis años de estudiante, aunado a que el coordinador caía en contradicciones constantes que me hacía tedioso el curso. Dentro de las sesiones se llenaban cuestionarios para evaluar cada clase y al evaluador, en una de esas no me pude resistir y escribí que las actividades debían hacerse dinámicas porque a veces me aburría. Lo malo es que el profe coordinador (el subdirector del CBT) no lo tomo con tanta filosofía y a la clase siguiente lo comento de una forma un tanto molesta.

Lo único en que ponía verdadero empeño y creatividad era en las actividades que comenzaban a hacerse para complementar el horizonte cultural del alumno; por ejemplo, en la Semana de la Ciencia y Tecnología me esforzaba por mostrar algo diferente para los chicos, en esa ocasión fue una demostración de "Simultaneas de Ajedrez". Dentro de lo que cabe, el equipo de amigos que nos manteníamos logró conformar un proyecto que posteriormente se concretaría; la EBC pretende hacer más pragmático al proceso escolar, por tal motivo la dirección determinó comisiones para crear un proyecto de microempresa, tendiente a fomentar competencias técnicas en los alumnos de la

Carrera de Administración; aprovechando la buena amistad de la mayoría de los profes se involucró a casi toda la planta docente; aunque supuestamente el proyecto tenían que desarrollarlo alumnos, una buena parte de las ideas provino de los profes, no obstante, ellos lo echaron a andar: una microempresa escolar, con todas las problemáticas que encierran los asuntos institucionales (una buena parte de las reuniones se tenían que hacer utilizando tiempos de clase; la escuela no brindó recursos monetarios; para los alumnos era muy absorbente la actividad por lo que dejaban en segundo término a otras asignaturas). Si bien no se logró conformar permanentemente a dicha empresa, analizando desde el punto de vista pedagógico fue una gran experiencia, sobretudo para los chicos de esa generación, comprender todo el proceso que implica una microempresa: los aprendizajes se profundizan y las conductas tienden a ser mas responsables.

En la Secundaria las cosas se volvieron rutinarias después de ese frustrante inicio de ciclo, lo máximo que llegue a hacer fue organizar a la Sociedad de Alumnos, implementar algún torneo de ajedrez y apoyar unos talleres especiales para los alumnos de tercer grado; el resto fue sólo cumplir con las clases como lo había hecho el ciclo anterior. El asunto me comenzó a inquietar, por lo que pensé en dejar de dar clases ahí. Me causaba alarma el verme sumido en una especie de angustia porque no había actividades extras que me motivaran para tomarle sentido a mi labor docente. Además creí que ya era hora de titularme en la licenciatura; puras ideas al fin....

Me seguía llamando mucho la atención la política, ante la oportunidad de participar en asuntos sindicales no perdí la oportunidad, se promovió un paro de labores en las escuelas de todo el Estado de México, el origen de ésto fue exigir mejores salarios y la clásica democracia sindical; el paro se complementaba con marchas en los municipios que pudieran realizarlas, en Chimalhuacán pudo llevarse a cabo con una buena concurrencia. De parte del CBT fui con el compañero Laureano, hicimos un poco de proselitismo en la escuela, pero como continuaban los roces con los directivos consideramos prudente que no asistieran todos, sólo una representación. El paro tuvo buenos logros —en la región pararon mas de la mitad de las escuelas—, no se reflejó en lo inmediato, pero se pudo constituir una red de contactos que consiguió su momento cumbre tres años después.

En el segundo semestre de este ciclo no hubo cambios significativos en lo que se refiere a las asignaturas que impartí, seguía dando Taller de Lectura, Literatura y Estructura Socioeconómica de México, la segunda de ellas no la había dado, pero era suficiente la experiencia que tenía como buen lector, al menos yo me veía así. Me causó más problema el hacer la Planeación Docente en computadora, todavía no dominaba bien estas cuestiones y pues al momento de guardarlos en disket algo falló y no pude rescatarlos, tuve que volverlos a hacer. Lo demás fue casi rutina. Casi, porque a pesar de que se pudieron llevar a cabo todas las actividades y eventos planeados los directivos nos

tuvieron una sorpresa al final del ciclo. Resulta que para las recontrataciones del próximo ciclo el director y el subdirector orquestaron un plan para deshacerse del equipo de docentes que habíamos trabajado desde hace tiempo; nos pidieron entregar la documentación pertinente para que el Departamento decidiera quienes habrían de ser recontratados, todos los profes lo hicimos confiados en que no habría problema; al fin de cuentas, desde nuestro punto de vista, no hubo deficiencias en el trabajo, sin embargo, a través de un amigo que trabajaba en la Supervisión Escolar nos enteramos que en las propuestas que entregó el director al Departamento no iba ninguno de los compañeros del equipo; brincándonos instancias fuimos al Departamento para ver cuál era la situación, ahí nos informaron que simplemente el Director no nos propuso, las causas exactas las ignoraban, pero él estaba facultado a hacer eso si consideraba que alguien había " trabajado mal" durante el ciclo escolar. No había nada que hacer. Fue un duro golpe, nadie de nosotros pensó que ésto pudiera pasar, lo que mas dolió fue que no nos lo dijeran directamente en la escuela. Los directivos actuaron de forma vil y cobarde al decimos que dependía del Departamento la recontratación, además nunca nos dijeron en nuestra cara que nuestro trabajo era deficiente y por tal motivo no seríamos recontratados (en mi caso no procederían ocho horas interinas, hay que recordar que 16 horas ya no entraban en ese proceso, aun así me dolió por igual, ya que siempre trabajamos en conjunto). Todavía los muy cínicos nos dijeron, al volver a la escuela, que sí nos había propuesto, mostraron un documento (una plantilla de propuestas) en el que aparecían nuestros nombres, con firma de director y sello de la institución; la cuestión es que en el Departamento mostraron una plantilla diferente y ésta era la valida. Al final algunos compañeros fueron a instancias superiores para ver si era posible la recontratación, les dijeron que sí, pero en otras escuelas y cubriendo asignaturas que no correspondían a su área de conocimientos, unos aceptaron, pues no les quedaba alternativa; los otros no quisieron: la cuestión era que nos mantuviéramos como equipo, no fue posible, así se terminó con ese buen grupo de profes. Aun así, pudimos acudir a instancias legales, sin embargo nadie quiso entrar en esa madeja que son las querrelas judiciales. Lo que nos sorprendió un tanto fue como los jefes sostienen a los directivos a pesar de que se equivocan de una manera terrible, aunque regañaron al director y subdirector por todo lo anterior, frente a nosotros la versión fue que ellos tenían elementos para su decisión, gran mentira; en ningún momento expidieron documentos que comprobaran nuestra deficiencia; es decir, el reglamento marca que ante el incumplimiento de alguna responsabilidad, el director tiene que señalarlo de manera escrita para que quede en el expediente de del profe en cuestión, no hubo dichos reportes; esto no quiere decir que se haya trabajado perfectamente, sino que los errores que se cometieron fueron tan pequeños que no ameritaban sanción de esa naturaleza. Conclusión, para el siguiente ciclo escolar habría sustitución de la planta docente en más del 50 por ciento; yo me quedaría junto con otros dos compañeros, sin hacer grandes planes y dedicarme sólo a lo que correspondiera la función docente.

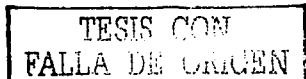
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.6 ¿Docente experto?

En la Secundaria decidí renunciar, ya no me sentía a gusto, le di mayor importancia a mi comodidad interior que al bienestar material; conjuntamente con el recorte de horas que tuve en el CBT mi salario se reduciría drásticamente, no me importó tanto, pensé en titularme rápido para encontrar una plaza de orientación, o que tuviera más número de horas en bachillerato. En esas andaba cuando inicio el ciclo escolar 1997-1998, las asignaturas a impartir fueron Taller de Lectura y Redacción en un grupo y, de nuevo, Métodos y Técnicas de Investigación en tres grupos, no tuve problemas para cubrir la planeación ni los contenidos; las piedras en el camino provinieron de lo insospechado, los nuevos profes levantaron una barrera de comunicación y confianza hacia mi y otros compañeros, la grandiosa comunicación de los directivos les hizo creer que muchos de los docentes que ya habíamos trabajado en ciclos anteriores éramos casi casi una lacra, que si continuábamos dando clases era por la basificación que si no.....; al principio intente entablar dialogo con algunos de ellos, al percatarme de los obstáculos no quise entrar en explicaciones ni justificaciones, mejor encerrarme al trabajo y mantener contacto con quienes ya conocía y podía desarrollar alguna actividad. Ni modo. Pero sorpresas te da la vida... a los tres días de haber comenzado las clases la OPC intervino en la escuela, la Sra. Margarita Preisser al enterarse de la forma en que habían sido cesados varios profes que iniciaron el CBT se molestó y determinó que los directivos no merecían continuar en la escuela; de acuerdo a los métodos de lucha social simplemente ya no les permitieron la entrada a la institución, estalló el conflicto y los señores estuvieron dirigiendo desde la Supervisión Escolar por medio de los orientadores; en la negociación para solucionar el problema la Organización propuso que quedaran de directivos profes de su confianza, en el Departamento no los aceptaba y las trabas se prolongaron por poco mas de un mes. No sé cómo estuvieron los acuerdos finales, el chiste es que de buenas a primeras se dio posesión a una nueva administración, ahora sería una directora quien dirigirla al CBT, llegó junto con un secretario escolar (el subdirector se presentaría más tarde). Sin embargo la desconfianza hacia mi se hizo más grande, pensaban que yo y mis amigos pedimos la intervención de la OPC, no fue así; sabíamos que de pedir ayuda a ellos nos comprometerían políticamente en un futuro, asunto que no deseamos en ese momento.

La visión que tendría la nueva administración no se reflejó de inmediato, pero llegaba muy endeble, ninguno de los profes los conocía y tendría que sortear la "vigilancia" de la Organización. Yo de mi parte decidí continuar con lo que preví: esencialmente dedicarme al trabajo en el aula.

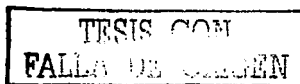
Por otra parte, a pesar que deje la Secundaria, según para iniciar la tesis de titulación, no comencé dicho trabajo, en lugar de eso me involucre en tareas de "periodismo". La invitación surgió de uno de los compañeros cesados: él a su vez conocía a un periodista que pretendía escribir un libro acerca de



la guerrilla en México, necesitaba apoyos para desarrollar una investigación; la iniciativa me gustó y ahí me tienen en reuniones para articular un trabajo de esa magnitud. Paralelamente, el amigo periodista nos invitó a crear un diario con "gente nueva", ésto es, debido a la gran corrupción que existía, o existe, en el medio —para esto hablamos de la zona de Texcoco, lugar en que se desenvolvían las actividades— pretendía depurar la profesión mediante un nuevo periódico que fuera autosuficiente; en otras palabras, no recibir "chayotes" ni "embutes" de los políticos, evitar el clásico chantaje de los medios de comunicación para decir mentiras o verdades a medias a cambio de ddivas. Entre ambos proyectos dedique seis meses, el resultado final me dejo, para variar, frustrado: las inercias siempre son enormemente pesadas; entablar batallas en las que uno no esta preparado redundaran en derrotas permanentes. No sé si realmente aprendí algo nuevo.

A partir de aquí entre en una espiral de rutina demasiado fuerte en la que pareciese que pasaría a ser un profe más del sistema (idea que siempre me ha angustiado); y es que cumplía con las comisiones que me planteaban de una manera un tanto mecánica: trabajar para que no me estuvieran "molestando"; claro, cuidando un poco la calidad y eficiencia para que se viera "el esfuerzo". Las comisiones consistían en organizar concursos de oratoria, ensayo, etc., hacer demostraciones propias de la Academia de Lenguaje y Comunicación o simplemente en hacer eventos deportivos. Todo al interior de la escuela; en realidad eran asuntos que me exigían muy poco. Así pase el resto de ciclo.

En el ciclo escolar 1998-1999 me compactaron las 16 horas para impartir solamente Métodos de Investigación en cuatro grupos —en esas condiciones estuve por tres ciclos consecutivos—, ello vino a hacerme más rutinario el trabajo en el aula. Lo verdaderamente novedoso en mi quehacer lo constituyó el trabajo de Academia por Zona Escolar. Esta era una de las tareas pendientes dentro de la EBC; ya había dicho que en la instrumentación de ésta se cometieron demasiados errores, la formación de equipos de trabajo tardíamente fue uno de ellos; pues bien, tres años después de iniciada la implementación de la EBC en los CBT's se pudieron integrar Academias por áreas de conocimiento tendientes a analizar, discutir y proponer alternativas para mejorar el desempeño de los docentes y de los alumnos. Estas actividades me sacaron del letargo en que me había sumido (al menos por un rato); en la primera parte —un semestre— se planeó y aplicó un Curso Propedéutico específico para el área de Lenguaje y Comunicación, dirigido a los alumnos de primer ingreso; también se hicieron propuestas de modificación a cada uno los Programas de las asignaturas de la Academia (por mi parte me correspondió participar en las propuestas de los programas de Métodos y Técnicas de Investigación I y II); además se elaboró un proyecto de Talleres de Expresión Oral y Escrita. Puede pensarse que fue poco lo realizado, pero dentro de las limitantes que impone la



normatividad del Subsistema consideramos que fue suficiente para un primer acercamiento de los profes.

En un segundo momento (de febrero de 1999 a enero de 2000) los compañeros me eligieron como Coordinador de la Academia; no sé que tan bien o que tan mal lo hice, el chiste es que pudimos continuar con las actividades anteriores, esto es, evaluar y complementar el Curso Propedéutico y elaborar una Antología para los Talleres de Expresión; como variante se implementó un Taller de Metodología Básica de la EBC, dirigido a los profesores de la misma Academia, esto surgió a raíz de un diagnóstico en el que nos percatamos de las carencias por las que atravesaban varios colegas en ese rubro. En esencia el problema radicaba en la falta de continuidad de la planta docente, por ejemplo, muchos de los profes que asistieron al Diplomado de la EBC no fueron recontratados en ciclos posteriores, perdiéndose en gran medida esa capacitación; por otro lado, de los docentes que cubrieron esos espacios, algunos se integraban por primera vez al subsistema y desconocían completamente a la EBC. Así, el Taller de la Metodología Básica pretendía subsanar ese vacío en la formación docente. De los resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje tengo poco que hablar debido a que no se hizo una evaluación a mediano plazo, pero al menos se pudieron solventar muchas dudas que tenían los compañeros.

En esta experiencia no podían faltar los problemas con los jefes, esos conflictos a veces vienen de los asuntos que uno cree necesarios para un buen desempeño en las escuelas. Todo empezó con la evaluación de algunos concursos que se celebraron dentro de la Zona Escolar, planteamos los puntos que consideramos pertinentes sugerir para obtener mejores resultados: entre ellos mencionamos que debía haber una participación más amplia de la Academia en la emisión de las convocatorias, en la determinación de los tiempos, en la elección de jueces y en la organización de todo lo que concierne dentro de sus responsabilidades; le hicimos llegar por escrito al Supervisor los puntos de vista a los que habíamos llegado y no lo tomó como una sugerencia académica, sino que interpretó nuestra acción como un acto de hacer "grilla" y que queríamos suplantar funciones. Que absurdo.

De hecho creo que no le agradó el que yo haya sido elegido Coordinador de la Academia, eso porque mi buena fama de ser un profe "problemático" se debía en gran parte a la Supervisión; como aderezo, me "responsabilizaba" de que la OPC haya intervenido para que expulsaran a los anteriores directivos del CBT, dio la "casualidad" que el profe que fungió como subdirector es su amigo. No por nada consideraba cualquier acción mía como de dudosa reputación. Cosas del magisterio. Preví que limitarían mucho más los trabajos del equipo y así fue, para no hacerla cansada decidí renunciar como Coordinador. El epílogo fue que la Academia funcionó un semestre más y se diluyó, sobretodo

por falta de motivación y de espacios reales para aplicar las propuestas, en otras palabras se carece de disposición para corregir problemas de fondo. Un consuelo tonto es que hubo Academias que apenas si funcionaron un semestre. De febrero del año 2001 a septiembre del 2002 no estuvieron activas dichas Academias.

Una vez solucionado el litigio por la posesión del terreno el Departamento de Instalaciones Educativas autorizó la construcción de aulas; así, pudimos abandonar los viejos salones provisionales. Después de casi ocho años de haber sido fundada la escuela se pudo contar con edificios dignos de una institución del nivel medio superior. Lo cual no significó una elevación de los índices de aprobación y retención de alumnos; pero sí reflejó una imagen de desarrollo escolar lo cual redundó en una mayor aceptación por parte de los alumnos que se integraban.

Por esos momentos parecía que mi preparación profesional se estancaba, difícilmente me llamaba la atención algún curso, diplomado o taller; prefería la autoformación, leer de varios temas al mismo tiempo, a la vez que mantenerme un tanto actualizado en cuestiones pedagógicas; me preocupó más que nada los aspectos de habilidad mental y raciocinio de los alumnos, anduve recopilando material e informándome de cómo desarrollar esos aspectos, no de una manera muy teórica sino mas bien práctica. El subdirector, al ver mi interés por esas áreas me propuso cambiar las asignaturas que impartiría, no dudé en aceptar y para el ciclo escolar 2001-2002 comencé a dar clases de Comprensión y Razonamiento Verbal en tercer semestre, Fundamentos de la Cognición en segundo y Análisis de Problemas y Toma de Decisiones en cuarto —mantuve un grupo de Métodos de Investigación—; con esas asignaturas pude explorar nuevas formas de enseñar, no de una manera tradicional, ya que pretendo que los alumnos desarrollen habilidades básicas como la psicomotricidad, la atención o la memoria en un ambiente lúdico y a partir de ahí pasar a niveles de razonamiento avanzados mediante ejercicios de lógica. Desde mi percepción esta es otra etapa en mi desempeño docente, he tomado nuevos aires, que si se completan con otras actividades profesionales podré alcanzar mejores niveles de eficiencia (aunque suene muy gerencial la frase); creo que las motivaciones en el Sistema Escolar son suficientes para mantenerme por mucho tiempo en las aulas o alrededor de ellas, pues las aspiraciones también son grandes; por el momento sé que debo cubrir los requisitos académicos para ascender en el escalafón docente, las circunstancias en esta sociedad cambiante parece que abren puertas a las que podré ingresar pues mi formación considero que es suficiente para enfrentar los retos.

A manera de epilogo de esta parte: en los últimos años la realidad de este país se presenta de una forma que supera cualquier ficción; después de los trágicos acontecimientos de agosto del año 2000 en el municipio de Chimalhuacán, la OPC quedó desmembrada, pero los lugartenientes de la famosa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Guadalupe Buendía (a) "La Loba" se reorganizaron en varias agrupaciones; una de ellas la integró la Sra. Margarita Echeverría Preisser: la Federación Social Unidos por la Justicia (FESUJ) volvió por el camino hecho por los antecesores, en diciembre del año 2001 dicha organización intervino en el CBT para expulsar de nueva cuenta a los directivos, el conflicto se prolongó por cerca de nueve meses y por fin pudieron colocar en la Dirección de la escuela a un profe de sus confianzas. ¿Qué sigue? sólo el tiempo lo dirá.

Dentro de todo el vaivén de lo cotidiano siempre se puede perder el sentido del análisis y de la reflexión, sobretodo cuando los acontecimientos vienen de una manera brusca y vertiginosa —como ha ocurrido en los últimos 15 años—, por eso, es necesario hacer un *lapsus* en las actividades diarias para pasar a un plano de mayor profundidad profesional; en mi caso estas memorias me han servido para preguntarme qué he estado haciendo realmente en estos años de docencia; lo cual conduce obligatoriamente a responder qué significa la profesión docente, cuestión que se trata en el apartado que a continuación se presenta

TESIS CON
FALLA DE CARGEN

CAPITULO III

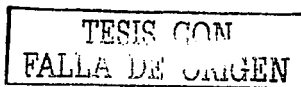
PLANTEAMIENTOS DE LA PROFESIÓN Y FORMACION DOCENTE

3.1 La docencia como profesión

Antes de pasar a un análisis de la experiencia personal se hace necesario conceptualizar el término docente, así mismo es básico para este estudio preguntarse cuál es la imagen que actualmente se tiene de este personaje, y a la vez, hasta dónde se puede considerar una profesión, contestado lo anterior nos servirá de referencia para el posterior análisis.

En la sociedad tradicional el rol del docente está bien definido en el sentido de asignarle tareas que no tienen contraposición: debe transmitir los conocimientos y valores (que son consensuados por lo general dentro del grupo social) a las nuevas generaciones; su labor adquiere un matiz bastante ideal respecto a las funciones que cumple, llegando a considerársele un "apóstol" de la nación, sacrificándose en una misión que trae el progreso al conglomerado social; en esta lógica, las habilidades docentes se reducen a "saber enseñar" los contenidos, lo que significa tener dominio pleno de los conocimientos. Considerando las características que debe cumplir un trabajo para ser catalogado como profesional¹ (desde una óptica también tradicional), era muy difícil encuadrar a la docencia como profesión. Sin embargo, con los cambios producidos en todo los ámbitos y en todas las naciones, se replantean varios aspectos de la docencia; en primer lugar, la crisis que viene aislando a la institución llamada escuela, desde hace más de una década, provoca la disolución de la imagen que el maestro proyectaba; ahora, ante la disparidad de valores y costumbres de las sociedades contemporáneas son difíciles los acuerdos entre los agentes involucrados en el proceso educativo (la disparidad existe ya no digamos entre los integrantes de una escuela, sino entre los

¹ A decir de Lieberman, para que una actividad pudiera ser catalogada como profesión debía cumplir los siguientes requisitos. a) ser un servicio social esencial, definido y único; b) poner el énfasis en las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar tal servicio; c) exigir un largo periodo de formación especializada; d) asignar un amplio espacio de autonomía, sea al individuo o a toda la comunidad dedicada a esa ocupación; e) exigir a quien entra en la actividad que acepte amplias responsabilidades personales, tanto por los juicios que emita cuanto por las acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional; f) poner el énfasis en los servicios prestados antes que en el grado de provecho económico; y g) tener un órgano de autogobierno para aquellos que practican la actividad. Tomado de Ghilardi, F. Crisis y perspectivas de la profesión docente, 1ª edic. Barcelona. Edit. Gedisa. págs. 24-25



padres de familia, los medios de comunicación, los gobiernos, los sindicatos); la sociedad al cambiar no redefini6 las funciones que el maestro debia cumplir, por tal motivo, en el docente se ha producido un cambio radical, ahora lo encontramos en unas condiciones desfavorables en las que "la tendencia a la rutina formal por un limitado n6mero de esquemas pr6cticos, la limitaci6n y la autolimitaci6n de las atribuciones, (la baja) incentivaci6n laboral, la b6squeda de indicadores de rendimiento, el predominio de una cultura pedag6gica llena de misticismos, la soledad educativa, su escasa formaci6n inicial...., la jerarquizaci6n y burocratizaci6n crecientes, el bajo autoconcepto profesional, el tratamiento de la violencia del alumnado, la falta de control inter e intraprofesional y la posible desvalorizaci6n de la acci6n pedag6gica por parte de los padres y del mismo colectivo profesional"² son la constante en las escuelas en nuestros d6as; aunado a esto, la creciente acumulaci6n de conocimiento cientifico hacen que el docente no pueda ir al ritmo del crecimiento, d6ndose un desfase ente lo que sabe y los contenidos actualizados.

No obstante, un par6metro para determinar una nueva concepci6n del docente forzosamente pasa por desechar el viejo modelo en el que el maestro es el mejor ejemplo a seguir, debe dejar de ser quien redime o salva en cualesquiera situaci6n escolar, y debe abandonarse la idea de que el 6nico responsable de que el alumno aprenda es el maestro. A la vez que se dejen de lado los mitos se tiene que ir reconstruyendo la conceptualizaci6n del mismo, enfoc6ndose a tendencias m6s apegadas a la realidad, en donde la funci6n docente sea reconocida como un "ejercicio de unas tareas de car6cter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acci6n de ensear, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo y en el an6lisis de los valores sociales"³ bajo un contexto sociopolitico, econ6mico y cultural.

Paralelamente, la reformulaci6n de la profesionalidad puede conducir a una nueva visi6n en donde el docente sea considerado como todo un profesional, sin objeciones de ning6n tipo; para ello, de acuerdo a Hoyle, E. las caracteristicas que debe cumplir el profesor son:

- Destrezas derivadas de reflexi6n entre experiencia y teor6a
- Perspectivas que abarcan el mas amplio contexto social de la educaci6n
- Sucesos y experiencias del aula percibidos en relaci6n con la pol6tica y con las metas que se tracen
- Metodolog6a basada en la comparaci6n con la de los compaereros y contrastada con la pr6ctica
- Valoraci6n de la colaboraci6n profesional
- Alta participaci6n en actividades profesionales adicionales a sus enseanzas en el aula

² Imbernon, Francisco. La formaci6n y el desarrollo profesional del profesorado, 4^a edici6n. Barcelona. Edit. Gra6 1998 p6g. 30

³ Imbernon, Fco. Op cit. p6g. 22

- Lectura regular de literatura profesional
- Participación considerable en tareas de formación que incluyan cursos de naturaleza teórica
- La enseñanza vista como una actividad racional⁴

Desde éste punto de vista, el docente no debe estar sólo preocupado por actualizarse en aspectos técnico-pedagógicos, sino conlleva una actitud intelectual en donde se perciba como sujeto autónomo, conciente, responsable y con amplia capacidad de decisión; con una capacidad creativa e investigativa que lo llevará a brindar alternativas de solución a los problemas que lo aquejan no sólo en el interior del aula, sino en el contexto institucional y social.

Valgan estas consideraciones como preámbulo al paso siguiente: el análisis y la reflexión de un proceso de formación que se fue construyendo desde diversas vertientes, y al cobijo de las circunstancias ya expuestas, que dieron como resultado un desempeño docente personal, único y propio de las condiciones que tuvieron una influencia en mi.

3.2 Consideraciones acerca de la Formación Docente

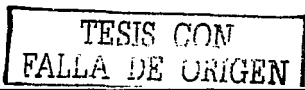
Sobre el concepto de Formación

A decir verdad, hasta este instante no me había preocupado acerca del concepto de Formación; durante mis estudios de Pedagogía no recuerdo haber participado en algún debate que girara en ese entorno; es una categoría que permanentemente utilizamos, pero sin saber sus connotaciones ni lo que implica; apenas voy dándome cuenta de la problemática que encierra y las posturas existentes.

Como punto de partida cabe aclarar que la Educación es un proceso en donde el individuo adquiere conocimientos, valores, actitudes y creencias gracias a la intervención e incidencia del conglomerado social, procurando una adaptación al medio; mientras que la Formación tiene como uno de sus principales componentes la intencionalidad del sujeto, generando por lo regular pasos al perfeccionamiento personal. Es tal la complejidad de la categoría Formación que Menze identifica tres tendencias contrapuestas⁵:

⁴ Citado en Imbernon, Fco. Op cit. pág. 31

⁵ Citado en: Marcelo García, Carlos. Formación del profesorado para el cambio educativo. 2ª. Edición. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona. 1999. pág. 19-20



La primera postula que Formación es un concepto cargado de una ideología con implicaciones metafísicas, por lo que hace referencia a dimensiones que no pueden ser investigadas y en consecuencia no debe ser empleada.

La segunda tendencia hace referencia a que la Formación tiene diversos significados, los cuales en más de las veces son contradictorios y además no se limitan a un campo específicamente profesional; señalan diversas dimensiones: formación del consumidor, formación de padres, formación sexual, etc. Derivado de ello se propone que a causa de los desvíos y contradicciones del concepto debe ser desechado de la reflexión del campo educativo.

En tercer término considera que "Formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco subordinado a estos."⁶

Aceptando ésto de principio, debemos reconocer que las implicaciones nos conducen a profundas reflexiones filosóficas; en tiempos modernos las principales contribuciones provienen del pensamiento alemán, el cual pretende llegar al sujeto autoconciente, "*bildung*"; proceso de crecimiento y desarrollo personal o cultural⁷, en otras palabras, la búsqueda del Hombre integral, en donde las capacidades del ser humano habrán de trascender lo natural para llegar al espíritu histórico y estético. Ideal que intenta rescatar primordialmente la interioridad del hombre, lo subjetivo; sin menoscabo de la razón. Por otra parte, desde una visión evolutiva se considera que "la experiencia de formación es la de un proceso de diferenciación y de activación energética que se ejerce en todos los niveles de la vida y del pensamiento... (entendiendo por diferenciación) al proceso por el cual dos cosas parecidas llegan a ser diferentes —reconocimiento del otro—, es decir que se establece entre ellas una relación de atención —la integración de los diversos niveles en una significación global—... (mientras que la activación es) el proceso por el cual la energía se transforma irreversiblemente, y de manera discontinua, desde las modalidades reactivas elementales de la vida hasta las manifestaciones espirituales mas elaboradas de la experiencia humana."⁸ De acuerdo a ésto, en primera instancia la Formación tendía que ver con procesos internos del hombre, una maduración que tiene que atravesar por varios niveles; conjugado con ello, el entorno (la sociedad) jugaría un papel determinante al proveer de contextos de aprendizaje a dicha Formación y a la vez brinda las orientaciones y finalidades de la acción.

⁶ *idem*, pag. 20

⁷ *idem*, pag. 21

⁸ Bernard, Honore. Para una teoría de la formación. Madrid, Narcea Edic. 1980. pag. 105

En otro sentido, Gilles Ferry, explica tres modelos acerca de la Formación: 1°. Denominado "de las adquisiciones"; la Formación es considerada como un saber instrumental, quedando reducida al eficiente manejo de técnicas que permitan un adecuado ejercicio en el campo laboral, dominado por criterios socioeconómicos; de manera común se identifica este tipo de formación con la capacitación. 2°. Llamado "centrado en el proceso"; aquí la experiencia personal juega un papel central; al combinar aspectos subjetivos con los elementos formales se forma la personalidad que no sólo cubre requisitos del mercado, posibilita además anticipaciones diversas ante escenarios complejos. 3°. Considera que es "centrado en el análisis"; en él la Formación es un aprender constante, en donde los resultados no siempre son los esperados; al existir una extensa gama de factores que inciden en la formación (que difícilmente son controlados), se producen resultados inesperados y a veces paradójicos; en consecuencia, mas que procurar información al individuo, se le debe dar un sentido que permita una constante apertura para actuar.⁹

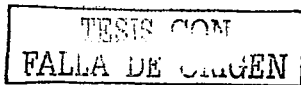
Para el autor, Formación tiene que ver con el desarrollo de la persona, la cual se forma a si misma con mediación de diversos dispositivos que se ofrecen o que uno mismo se procura: "es una dinámica que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades,"¹⁰ que en gran medida son transformaciones llevadas a cabo en la escuela. Resumiendo, la formación es la creación de la personalidad no en base a un proceso lineal, sino que durante el recorrido se presentan, además de descubrimientos, rupturas y desarraigos.

Si menoscabo para otras perspectivas, considero que todo lo anterior refleja en buena medida los principales ejes sobre los que gira la discusión acerca de la Formación, sin extenderse demasiado pueden percibirse tres conclusiones: "En primer lugar, la formación como realidad conceptual no se identifica ni se diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. En segundo lugar, el concepto de formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. En tercer lugar, el concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación, es decir, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación y desarrollo de procesos formativos"¹¹

⁹ Ferry, Gilles. El trayecto de la Formación. Madrid. Paidós. 1990

¹⁰ Ferry, Gilles. Pedagogía de la Formación. Buenos Aires. Universidad de Bs. As. 1997. pág. 96

¹¹ Marcelo García, *op. cit.* pág. 23



3.3 Sobre mi formación en la Licenciatura en Pedagogía

Una vez revisado brevemente el concepto de Formación cabe la pregunta ¿qué tipo de Formación se generó en mi persona por medio del currículum de Pedagogía de la ENEP Aragón? En primera instancia, para el momento en que me tocó vivir ese currículo (1989-1993)¹² ya existían los suficientes estudios para tener una visión lo más completa posible acerca de los alcances y limitaciones de la Formación impartida por la carrera. Según uno de los estudios que se llevaron a cabo, la estructuración del Plan de Estudios mantenía serias fragmentaciones en cuanto a los contenidos de las asignaturas impartidas, lo que provocaba en los alumnos la atomización del conocimiento; a la vez ocasionaba una confusión de la relación teoría-práctica, ya que se negaba la importancia de la primera y a su vez se reducía la segunda a un saber hacer; todo ello en detrimento no sólo de la identidad conceptual acerca de la profesión sino de la preparación para enfrentar el campo laboral. De manera complementaria se menciona que la excesiva cantidad de materias que el alumno tiene que cursar en los semestres; que son demasiados cortos; tiene como consecuencia un desgaste psíquico en la relación docente-alumno. En cuanto a las actividades al interior de aula, se hace hincapié a la apreciación que tienen los alumnos sobre la metodología empleada por los profesores para impartir las clases: se dice que los docentes, estando en un área en donde los recursos didácticos debieran abundar, paradójicamente muchas veces carecen de los elementos pedagógicos para motivar o hacer interesantes las sesiones. Por lo tanto, eran necesarios cambios en el Plan que propiciaran una formación consistente, sustentada en ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación definida; además, era esencial crear las condiciones suficientes para que los cambios curriculares obedecieran a las exigencias de los docentes y alumnos.¹³

En posteriores análisis¹⁴ se refuerzan esas afirmaciones, sobretudo a fines de la década de los 80 y principios de los 90 (a la sombra de un contexto que se modifica a pasos gigantescos) resaltaba la preocupación por el atraso en la formación del pedagogo respecto a la realidad. Otro cuestionamiento importante era referente al excesivo matiz técnico-instrumental que impregnaba al Plan, se consideraba que esto impedía una formación crítico-reflexiva y no permitía el desarrollo de habilidades para la investigación educativa —básicas para la construcción de conocimientos nuevos.—

¹² No se deben olvidar los antecedentes históricos que dieron pie al Plan de Pedagogía de la ENEP Aragón: para no ir más lejos, en 1935, la creación de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM obedecía a la necesidad de brindar capacitación docente en el Nivel Superior; su posterior transformación en Licenciatura, en 1957, no significó grandes cambios, se mantenía la estructura por asignaturas. Con la creación de la ENEP Aragón (y el consiguiente nacimiento de la Carrera de Pedagogía), se dio la traslación del Plan de estudios correspondiente sin ningún cambio. La integración de las asignaturas por áreas de conocimiento fue hecha como un intento de dar cierta racionalidad al interior del mismo plan.

¹³ Díaz Barga, Angel y Barrón Tirado, Concepción. El currículum de pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. México. UNAM. 1984. págs: 48-60

¹⁴ Me refiero al Foro de análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón y a Las jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón

Las alternativas presentadas para una Formación integral del pedagogo se sintetizan en dos rubros: 1) un manejo adecuado de las teorías que interpretan el proceso educativo, 2) el desarrollo de saberes prácticos que posibiliten al pedagogo su ingreso pleno al campo productivo; siendo así, se darían las bases para establecer un estrecho vínculo entre la teoría y la práctica que permitiera una formación intelectual, así como habilidades profesionales que cumplan con los requerimientos del sector laboral. Aunado a esto, el pedagogo debía tener una visión global del objeto de estudio con el fin de detectar problemas, presentar opciones de solución y por consiguiente aplicar los conocimientos en la resolución de dichos problemas.

Se insiste en replantear las materias y contenidos del Plan, a la par de una reformulación de objetivos y perfil de egreso. En el proceso enseñanza-aprendizaje remarcan a la metodología como un baluarte en aras de una nueva relación docente-alumno, de la cual habría de surgir, por fin, el sujeto crítico y reflexivo que no sólo diera una interpretación de la realidad sino que la transformara.

Entrando a una reflexión personal, creo que muchas veces algunos elementos teóricos tienden a ser generalizados en demasía; me explico: recordando los contenidos vistos en las asignaturas, así como las experiencias que se tienen en los diferentes semestres, encuentro algunos síntomas que denotan una contradicción con los planteamientos que se le imputaban al Plan de Estudios; el primero de ellos tiene que ver con la participación del alumno en su accionar, se decía que la estructura del curriculum no permitía formar alumnos crítico-reflexivos de su entorno, pero hasta donde me alcanza la memoria, creo que me tocó participar en una generación activa en el plano político-estudiantil y digamos conciente en lo referente al desarrollo de aspectos pedagógicos; es decir, mi participación dentro del ámbito del movimiento estudiantil lo hacía no sólo en relación a labores propias de la "grilla", sino que siempre pretendí mantener un equilibrio para no dejar de lado los estudios de la carrera. Bien sabía que la preparación académica me daría elementos para las discusiones no sólo en el salón de clases, sino también en los debates que se daban al interior de la organización en la cual militaba; o sea, el análisis y la reflexión los veía como una necesidad para desarrollarme en un medio en donde el manejo oportuno de la información y la teoría brindaba opiniones más acertadas, y en consecuencia, la creación de alternativas para la solución de problemas prácticos, tal vez no involucrados con el campo profesional pero al menos me daba un panorama general de los retos a los que tendría enfrente una vez egresado de la licenciatura.

Pero esta forma de pensar no era gratuita, afortunadamente me correspondió vivir en un contexto de la Universidad y del país en el que se dieron importantes acontecimientos: desde que estude el bachillerato en el CCH, participe en el movimiento estudiantil del Consejo Estudiantil Universitario de 1986-87 y posteriormente anduve en algunas movilizaciones del Frente Nacional Democrático de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1988; desde que tengo conciencia de mi adolescencia, siempre he procurado mantenerme informado acerca de lo que sucede en la nación y en el mundo. Siendo así: al ingresar en la carrera de Pedagogía ¿se habría de detener esa tendencia a procesar la información que llegaba a mí?, en otras palabras ¿en qué me servirían todas esas experiencias políticas que viví previamente?. Es a esto a lo que me refiero cuando digo que hay generalizaciones erróneas acerca del Plan de Estudios; porque a final de cuentas no fui el único que ingresó a la carrera con este bagaje; para todos los compañeros que tuvieron experiencias similares: ¿habrían de detenerse sus procesos racionales de crítica y reflexión social y, posteriormente, pedagógica?

Por otro lado, la formación de conductas creativas e innovadoras no se generan especialmente en la universidad;¹⁵ al menos a través la experiencia propia he visto que son conductas que se desenvuelven desde etapas tempranas de la educación, y para el momento en que estudie la educación básica no se habían implementado programas específicos para desarrollar esas habilidades en los niños, durante los estudios de bachillerato al menos me fueron inculcadas algunas nociones de cómo debía desarrollarse una mente creativa; sin embargo, en mi caso atribuí en gran medida a la lecto-escritura¹⁶ la adquisición de las habilidades creativas; desde niño tuve la oportunidad de leer bastante, lo que me proveyó un campo semántico amplio para elaborar trabajos escritos y posteriormente tener una amplitud de ideas lo suficientes para marcar la diferencia respecto con otros compañeros, y para cuando ingrese a la Carrera de Pedagogía todos los conocimientos adquiridos por esa vía pude relacionarlos con los contenidos de las asignaturas para generar nuevo conocimiento en mí. Aquí vendría mi cuestión: ¿es posible atribuir a un Plan de Estudios específico la falta de creatividad en los alumnos? si en los niveles previos de la educación difícilmente se motivó esa actitud ¿por qué los alumnos que ingresaran a la licenciatura habrían de adquirir esa cualidad en el transcurso de la misma? En última instancia, corresponde a la valoración que cada uno de nosotros le damos al desarrollo de ciertas habilidades para el logro de ellas o la carencia de las mismas; recordemos que el proceso de formación implica en gran medida una voluntad para llevarla a cabo.

De forma colateral; para mí, la fragmentación del Plan de Estudios (debido a la dispersión de las asignaturas) fue algo relativo, pues en base a la formación precedente podía llevar a cabo las asociaciones pertinentes para no perderme entre todos los contenidos vistos en la Carrera; creo que desde entonces consideraba que la vinculación dentro del currículo le correspondía al docente y al

¹⁵ En el Sistema Educativo la preocupación por incluir en el currículum tareas que fomentaran esas capacidades, se iniciaron a partir de la segunda mitad de la década de los 80 y es por medio del Programa para la Modernización Educativa que se vuelve propósito de gobierno el fomento de la creatividad y la innovación. De manera particular, en el CBT las asignaturas del área de Habilidades Mentales pretenden solventar esa problemática, a partir de su implementación en el Plan de 1995.

¹⁶ Es claro que la deficiencia en las habilidades de lectura y redacción son consecuencia de una sociedad tecnolozada, en donde las capacidades del pensamiento formal se ven reducidas al grado de producir analfabetos funcionales: personas que saben leer pero no comprenden textos complejos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

propio alumno, el primero trazaba los posibles puentes que podíamos elaborar y al segundo llevaba a cabo los nexos necesarios; en otras palabras, detectado el problema de la fragmentación curricular, hubo algunos profesores que se preocuparon por solventar esa situación dentro de los salones haciendo cuestionamientos que nosotros debíamos responder; invitaban a hacer las conexiones no sólo con otras materias, sino con la realidad que nos circundaba. En la misma vertiente, hasta donde alcance a percibir, en la mayoría de los casos la metodología de los profesores no fue tradicional¹⁷, siempre procuraban tener actividades variadas en las que los alumnos participaran continuamente, sin dejar de conducir los debates y mostrando las posibilidades para realizar el análisis o la crítica.

3.4 Sobre mi Formación Didáctica

Ahora, analizando mi formación desde las asignaturas que cursé –ubicándolas en el Plan de Estudios de acuerdo a su área– encontré algo novedoso para mí; del total de materia tomadas (56), del área de Psicopedagogía curse 14, del área de Didáctica fueron 16, del área de Sociopedagogía 9, del área Histórico-filosóficas 9 y de Investigación pedagógica 8; lo curioso deviene de que en mis años de estudiante pregonaba que me interesaba mucho la investigación educativa y la sociología de la educación y, en vista del esquema anterior, resulta que fueron de las áreas que curse menos asignaturas; de por sí las opciones no daban para más: el número de asignaturas obligatorias de las dos primeras áreas es muy superior respecto a las otras tres, y para las asignaturas optativas se presentaba el problema de la incompatibilidad de horarios, una materia deseada se encimaba con el horario de otra obligatoria; pero ello no fue obstáculo para tener un buen aprendizaje de la investigación.

Enfocándonos al área Didáctica, considero que fue la más importante ya que brindó las herramientas para mi ejercicio docente, fueron básicos no sólo la cantidad sino la calidad de los aprendizajes;¹⁸ si bien únicamente hubo conocimientos teóricos que difícilmente tuvieron una aplicación directa, ellos sirvieron de base para un desenvolvimiento menos conflictivo al iniciar mi desempeño docente. Cabría la pregunta si toda la formación pedagógica que recibí puede catalogarse como formación

¹⁷ Tal vez tuvo que ver el que casi todos los profesores eran pedagogos, ya sea de la misma ENEP o de otra institución; asunto que valore cuando visite una sesión de Sociología de la Educación en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras: la profesora impartió su clase a manera de "conferencia", llegó a leer párrafos de un libro y los iba comentando, mientras que los alumnos escuchaban y no cuestionaron en lo absoluto; no recuerdo haber tenido alguna sesión así en mi estancia en la ENEP Aragón.

¹⁸ Paradójicamente, no pensaba dedicarme a la docencia en el corto plazo; apenas redescubrí, en un folleto de aquellos años, la sugerencia por cursar un bloque de ocho materias optativas tendientes a la formación docente, en aquel entonces tome clases en una de ellas, pero la cursé solo como relleno para cubrir la totalidad de créditos

inicial del profesor; a decir de Imbernon, la metodología que debe seguir dicho proceso consiste de los siguientes puntos:

- Proporcionar los *conocimientos técnicos* suficientes
- Vincular los nuevos conocimientos de manera *significativa* con los ya establecidos
- Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos materiales que resulten *funcionales*
- Permitir la atención a la *diversidad* de los alumnos para que puedan avanzar en sus peculiaridades
- Considerar las prácticas no sólo como una asignatura más, sino basándolas en un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad escolar. Las prácticas han de permitir una *visión integral* de estas relaciones y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre la teoría y la práctica. La práctica ha de ser el eje de la formación del profesorado
- Promover *experiencias interdisciplinarias* que les permitan integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas con una visión psicopedagógica
- Facilitar la discusión de temas, ya sea *confrontando* nociones, actitudes, realidades educativas, analizando situaciones pedagógicas etc., que les lleven a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, incidir en la formación o modificación de actitudes, estimulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad
- Promover la *investigación* de aspectos relacionados con las características de los alumnos, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto, etc., ya sea de manera individual o cooperando con sus compañeros, que les lleve a vincular teoría y práctica, ejercitar su capacidad para manipular la información, confrontar los resultados obtenidos con los previstos, con los de otras investigaciones y con los conceptos ya consolidados
- Analizar situaciones que les permitan percibir la *gran complejidad del hecho educativo*, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores, a configurar la propia opción pedagógica
- Estimular la *participación* en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a las escuelas
- Elaborar *alternativas* a la cultura laboral predominante y favorecer la reflexión sobre cómo la cultura influye en las creencias y en las prácticas¹⁹

¹⁹ Imbernon, Fco. op. cit. págs. 53-54

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los estudios que me proporcionó la Carrera de Pedagogía en buena medida cubrieron la mayoría de los anteriores puntos; el pero lo encuentro en la relación teoría-práctica, específicamente para la actividad docente ese vínculo es importantísimo y, dada la conformación del Plan de Estudios de Pedagogía que me tocó vivir, me fue imposible elaborar un precedente básico del cual partir en el momento de incorporarme al entonces CBTIS. A diferencia de los profesores normalistas, quienes pueden contar con esa experiencia previa, la pedagogía universitaria (caso concreto de la ENEP Aragón) no permitió en mí una reinterpretación inmediata de los conocimientos que había recibido en dicho currículo; dejando ese aspecto a una formación "sobre la marcha": conforme fui ejerciendo la docencia aprendí a reformular las concepciones pedagógicas adquiridas para adaptarlas a la realidad en que me correspondió trabajar. Eso sí, mi formación fue lo bastante flexible para comprender que la docencia es una profesión en la que hay que estudiar continuamente, no sólo para estar actualizado en los conocimientos a impartir, sino en las metodologías y procedimientos para lograr un mejor aprendizaje en los alumnos; en este sentido, considerando los ejes de la formación permanente que Imbembon plantea, a decir:

1. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa
3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.²⁰

De manera general he seguido los tres puntos; del primero, lo he llevado a cabo, tal vez no de forma sistemática, pero se ha mantenido constante durante los diez años en que he trabajado en el CBT, y si bien no está plasmado en algún trabajo concreto, sí se representa en expresiones de los alumnos, por ejemplo: al pedirles una evaluación sobre mi ejercicio en el aula ellos han llegado a decir "usted siempre nos deja trabajo", "nos obliga a pensar", "nos exige demasiado" (considerando las deficiencias académicas que existen), "quiere que hagamos trabajos casi perfectos"; y sobretodo, con lo dicho por los egresados que logran incorporarse al nivel superior: "ahora comprendo porque nos ponía a trabajar así", he podido ver que mi metodología ha sido suficientemente reflexionada y aplicada para obtener los propósitos deseados.

Pasando al segundo y tercer puntos, los he cumplido en la medida en que se me ha permitido expresar mi forma de trabajo; o sea, dependiendo por el momento en que atravesara la escuela pude

²⁰ Ibid. pag. 57

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

compartir mi experiencia con los compañeros, ya se dijo que durante el periodo 1992-1997 se pudo formar un equipo de docentes, en él vertía mis opiniones y se discutía abiertamente, se podía llegar a conclusiones que eran tomadas en cuenta por los directivos y aplicables en la medida de lo posible dentro de la escuela; en cambio, debido a los problemas institucionales del periodo 1997-2001 se canceló ese equipo, pase a una etapa de ostracismo obligado; las circunstancias hacían casi imposible ese intercambio de experiencias, pero no significó un atraso en mi formación sino buscar las alternativas de comunicación fuera de la escuela, una vez logrado ello, mantuve sobretodo un enfoque interdisciplinario en mi accionar docente.

En síntesis, mi formación docente es producto de varias determinantes no sólo pedagógicas, también estuvieron involucrados elementos de carácter personal; para mí, es más perceptible la condicionante previa a los estudios formales de la Carrera de Pedagogía que los conocimientos profesionales en sí; es decir, la subjetividad acciona mecanismos de los cuales no siempre estamos concientes, y creo que a partir de que tuve la idea de ser maestro, siendo niño todavía, muchos de mis esfuerzos escolares estuvieron encaminados a lograr esa meta, o bien a involucrarme en trabajos académicos. No sé cómo se produjo en mí la vocación²¹ por la docencia, pero al menos hasta donde me he desenvuelto como profesor he logrado importantes aprendizajes retomando mucho de las experiencias por las que atravesé como estudiante de Pedagogía, y en la misma medida, aprendí a ser profesional en base a los valores e ideas inculcadas por la situación extraescolar²² (familia, amigos y no tan amigos, medios de comunicación, etc.). Suele ocurrir que en el subsistema existen pocos profesores con la Licenciatura en Pedagogía, a veces los compañeros me comentan que debería de estar de orientador escolar, pareciese que en este nivel se identifica a la pedagogía como ayuda psicológica a los alumnos, o bien, como ayuda fisiográfica; me resulta curioso porque a final de cuentas ¿soy pedagogo metido en la docencia o docente con amplia formación pedagógica? pudiera escucharse como pregunta existencial, no obstante, siempre me he considerado en primer plano un pedagogo, que por el momento cubre labores docentes pero que bien puede desempeñar otras actividades propias de mi campo, desde una perspectiva multidisciplinaria.

La necesidad de una amplia reflexión acerca del desempeño docente (desde un plano particular) está encaminada a determinar las bases teórico-metodológicas que posibiliten una adaptación del docente a la realidad actual; el cambio de conductas de los actores que participan dentro del salón de clases

²¹ No en el término tradicional que la considera como parte inherente del ser humano, como el destino que a cada uno le corresponde, en un sentido más que religioso; sino más bien, como la conjunción de múltiples determinaciones sociohistóricas, económicas y culturales; que conlleva cierto misterio, pero esto tiene que ver con procesos psíquicos del sujeto.

²² Uno de los momentos que más valor en mi vida personal fue el trabajo de obrero que tuve que realizar, entre los 15 y 21 años de edad, de manera ocasional; en el trabajo manual aprendí una disciplina muy diferente a la académica y en muchos aspectos hace forjarse una mentalidad complementaria al trabajo intelectual. No por nada el comunismo pregonó la fusión de ambos para la consecución del hombre pleno.

es indispensable en estos momentos en que el país está tomando nuevos rumbos. La viabilidad de esos cambios están determinados en buena medida en la capacidad de lograr una educación de calidad, de acuerdo a las circunstancias; pero también los cambios comienzan desde la persona, al poner en juego la voluntad de querer cambiar, el sujeto activa los mecanismos necesarios para conseguir lo que se propone. Por ello, el análisis específico de cómo fui construyendo mi papel docente se aborda en el capítulo que enseguida se presenta.

CAPITULO I V

REFLEXION DE LA PRACTICA DOCENTE

4.1 Consideraciones acerca de las dimensiones de la práctica docente

Retomando las dimensiones de la práctica docente que proponen Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Levia Rosas¹ partiré hacia una revaloración de mi labor dentro del CBT No. 1 de Chimalhuacán. En principio, ellas parten de que la educación escolar debe ser transformada desde dentro y con la participación decidida de los docentes, considerados como *sujetos y protagonistas* de sus propios procesos de formación; por lo mismo, invitan a emprender un camino largo que "implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocrítica, de autovaloración, de compromiso"² por parte del maestro. En este sentido, proponen una estrategia que sirva de base para la reflexión y análisis de los docentes durante los programas de formación de los mismos. Cabe destacar que la propuesta esta dirigida esencialmente a los profesores que ya están plenamente insertados en el sistema escolarizado, por lo que pretenden fomentar la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia con el fin de reelaborarla. Pero no de manera aislada e individual, sino desde un plano grupal; es decir, siendo la educación un hecho social se debe partir de los análisis realizados por un grupo de compañeros; además, deben compartirse todas las experiencias posibles para enriquecer el trabajo de cada uno de los que laboran dentro de la escuela.

Así, desde una perspectiva integral, plantean al diálogo entre los docentes como el medio por el cual se ira reconstruyendo la práctica al interior del aula desde una posición más democrática. Para mejorar el análisis de la práctica docente proponen el estudio de seis dimensiones que se interrelacionan: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

El orden en las que abordaré estas dimensiones tienen que ver con la importancia que asigno a cada una de ellas desde una perspectiva particular; es decir, primeramente tocaré los puntos que considero esenciales para mi desarrollo dentro de la institución. Al mismo tiempo se irán

¹ Fierro, Cecilia. *Et al* Transformando la práctica docente, 1ª. Edición, México, edit. Paidós, 1999.

² Fierro, C. *Ibid*. Pág. 13

respondiendo algunas preguntas contenidas en la parte correspondiente a las estrategias propuestas en la obra referida.

A manera esquemática partiré de tres momentos en que he dividido mi desempeño profesional; el primero de ellos abarca el primer ciclo escolar en que trabajé como docente (1992-1993), tiempo en el cual cursaba el último año de la Carrera de Pedagogía; el segundo comprende el periodo 1993-1997, periodo en el que se formaron y consolidaron las bases generales para adoptar una postura definida en el desempeño escolar; y el tercer momento comprende los años de 1997-2001, durante los cuales reforcé las actitudes que me ayudaron a definir mi práctica.

4.2 Dimensión interpersonal

Lo que ha caracterizado mi situación dentro de la escuela, ha sido lo que las autoras señaladas llaman clima institucional; en otras palabras, la forma en que he interactuado con los diferentes sujetos dentro de la institución. "La construcción social que es el resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela y que se produce de cara al quehacer educativo institucional, reconociendo que individuos y grupos tienen diversas perspectivas y propósitos respecto de este último,"³ viendo a la escuela como espacio de procesos micropolíticos. Las preguntas que proponen para orientar el análisis de la práctica son: ¿Quiénes integramos la escuela? ¿Qué proyectos, intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente se manifiestan en nosotros? ¿De qué manera hemos decidido conciliar nuestras diferencias en el marco del espacio común que es la escuela? ¿Cómo es el ambiente de trabajo en esta escuela? ¿Qué espacios de participación tenemos como docentes? ¿Qué tipos de problemas se presentan entre los miembros de la escuela y de qué manera les hacemos frente?

De acuerdo al esquema referido, durante el primer momento (1992-1993) hubo poco contacto con los compañeros de trabajo; me relacioné un poco más con los alumnos a causa de la misma dinámica de las clases. Esto debido a que daba mayor importancia a la culminación de mi Carrera y prácticamente acudía al entonces CBTIS sólo a cubrir mis cuatro horas a la semana; y en una que otra ocasión dedicaba algunas horas a las comisiones extras. Los pocos diálogos con los colegas o directivos se llevaban a cabo abordando temas institucionales, sin profundizar en aspectos personales o problemáticas dentro del aula. La mayor recomendación de los jefes era apoyar a los alumnos y motivarlos para que no fueran a desertar.

³ ibid. Pág. 31

La relación con los alumnos era más completa, no había una diferencia de edades muy amplia, por lo que nos identificábamos en algunos aspectos, además de que procedíamos del mismo medio social. Pude entablar conversaciones acerca de sus modos de vida y formas de pensar. Dentro de mi decía que tenía que poner en marcha algo de los conocimientos aprendidos en la asignatura de Conocimiento de la Adolescencia.

En el segundo momento (1993-1997) se desarrolló una dinámica muy intensa de la cual resultó mi plena identificación como docente. En primer lugar, una vez concluida mi Carrera me propuse ejercer la profesión de una forma llamémosle incidental: trabajar en lo que se fuera presentando, pero con las bases metodológicas que había adquirido en la ENEP. La relación con los compañeros se volvió más amplia, pude comenzar a entablar diálogos efectivos en los cuales abordábamos no sólo problemáticas de la escuela, sino cuestiones generales de la comunidad y la sociedad. Baste recordar que la compaginación más penetrante fue con los colegas que estudiaron en la misma Universidad que un servidor; creo que ello se debió a que pertenecíamos a la misma generación y las líneas ideológicas coincidieron casi en su totalidad; en otras palabras, en términos de educación pensamos que la mejor manera de obtener buenos resultados era comprender a nuestros alumnos (de acuerdo al contexto social); y además, no cometer los errores que llegamos a percibir en nuestros profesores en los años de cuando fuimos estudiantes. En aspectos normativos llegamos a la conclusión de que no había de otra: ser rígoros con la disciplina bajo el riesgo de perder el control de los alumnos. Aquí cabe una aclaración, de acuerdo a diferentes interpretaciones educativas contemporáneas, la aplicación de la disciplina bajo criterios de represión y castigo es una constante en profesores novatos —como lo éramos casi todos dentro del entonces CBTIS— sin embargo, yo esgrimía el argumento que a final de cuentas teníamos que actuar de esa forma debido a las características de los alumnos y acorde a la comunidad en donde trabajábamos. Puede sonar a justificación pero las acciones las hacíamos concientes de los resultados.

La utilización de la primera persona del plural en esta parte de mi escrito puede parecer excesiva, no obstante mi identificación como docente provino esencialmente de esa labor de equipo: el saber que podía compartir cualquier idea, que bien podía no ser cierta, pero que había disposición para el debate con respeto. Aún cuando había choques con los Directivos, sabíamos que con el respaldo que nos tuviéramos era suficiente para sortear los obstáculos. La relación interpersonal con varios compañeros era tan fuerte que obviamente se extendió a ámbitos particulares; ante lo cual no puedo dejar de agradecer que mi estancia en el CBT se la debo en gran medida a lo que aprendí con ellos.

Por otro lado, no puedo menospreciar las enormes contribuciones que hicieron en mi formación docente los compañeros con los que colaboré en la Escuela Secundaria No. 400 "Ricardo Flores Magon". Esos cuatro años, de 1993 a 1997, me sirvieron para comprender plenamente el peso que tienen los elementos subjetivos dentro de las escuelas. Muchas veces uno cree que las relaciones entre "profesionales" deben ser basadas en criterios racionales, desde la visión pedagógica uno piensa ingenuamente que al ingresar a la docencia se puede solventar fácilmente todas las problemáticas que se le presentan, sin imaginar que una buena parte de los profes no tienen la suficiente preparación —ya no digamos en cuanto a contenidos, sino en relación a conductas—. Algo que ya había percibido hace algún tiempo y que hasta ahora entiendo, es lo relativo a la conclusión a que llega André de Peretti en *La formación del personal de la Educación Nacional*, él dice que "A todos los niveles, el reclutamiento debe efectuarse no sólo en base a la verificación de capacidades intelectuales y disciplinares, sino al mismo tiempo y de forma acentuada, en base a la constatación de capacidades relacionales y a un conocimiento suficientemente maduro de las dificultades profesionales inherentes a la profesión de enseñante o educador"⁴

Los resultados de mi trabajo los percibían básicamente a través de los diálogos que entablaba con mis alumnos (nunca he podido evitar algún tipo de comparación de mi desempeño con el de los compañeros), dada la confianza que existía —y existe— hacía preguntas muy directas acerca de qué pensaban de mi trabajo; desde entonces y hasta el ciclo actual las respuestas han variado muy poco, lo que me remarcan es que soy exigente en el trabajo y "buena onda" en el trato personal, una combinación que hace sentirme bien en este aspecto. Redondeando, la única causa que pudo haberme hecho renunciar al magisterio provino de los errores de los directivos en el caso de corrupción en el que casi nos involucran; de ahí en fuera, he vivido los conflictos posteriores como algo "normal" dentro del Sistema Educativo.

Para pasar al tercer momento (1997-2001) hay que recordar las circunstancias en las que fue desintegrado el equipo con el que trabajé durante la etapa anterior: los directivos que sustituyeron a la primera administración del CBT desconfiaron en su totalidad de la planta docente heredada, por lo que se deshicieron de la mayoría de los profesores, amigos míos, de una manera poco ética, por tal razón mi actitud cambió de una manera notable en los ciclos posteriores. Si bien intente entablar una nueva relación con los compañeros nuevos, éstos interpusieron una barrera debido a los "chismes" que les inculcaron los directivos; esos rumores consistieron en decir que muchos de los profes que nos mantuvimos (gracias a que nuestro puesto estaba basificado) por lo regular éramos malos docentes. Mi círculo de amistades se cerró a dos compañeros y ya no busqué más acercamiento con

⁴ Citado en: Esteve Zaragoza, José Manuel. *El malestar docente*. 1ª. Edic. Barcelona, Edit. Laia. 1987, pág 115

los demás. Esta actitud de aislamiento sabía que podría generar la formación de grupos antagónicos, lo cual no me generó mucha molestia; tal vez de manera un tanto caprichosa decía para mis adentros: “¿para qué estar dando explicaciones a quien no debo?”; además, los conflictos con los compañeros sabía que podía evadirlos con una sola respuesta: trabajar bien.

El ambiente de trabajo se parecía en mucho a lo que Andy Hargreaves denomina *cultura balcanizada*⁵, cada “equipo” perseguía sus intereses y se apoyaba sólo el trabajo de los compañeros cercanos. Las relaciones interpersonales se evitaban a lo máximo y únicamente en ocasión de alguna comisión oficial en que coincidíamos tolerábamos el diálogo. Puede parecer asombroso el clima en que me desarrollaba, inclusive los alumnos percibieron claramente esa situación y me lo comentaron, a ellos les comenté en breve lo que había ocurrido y que no podía dejar de lado el agravio que sentía por mis compañeros cesados. Afortunadamente mi actitud al trabajo dio sus frutos, la experiencia acumulada me brindó las herramientas para desempeñar correctamente mis labores en el aula, eso marcó la diferencia respecto a los profesores que me tenían en un concepto nefasto; algunos de ellos, debido a su inexperiencia, cometieron varios errores, clásico de docentes de recién ingreso —en este subsistema las relaciones de los docentes con los alumnos se deterioran sobretodo si hay formas incorrectas de evaluación, o bien, si el profesor asume conductas demasiado autoritarias⁶—. Todo lo anterior redundó en una imagen contrastante entre los profesores de “antes” y los profesores “nuevos”, la conclusión fue que muchos del segundo grupo no fueron recontratados para el siguiente ciclo o bien renunciaron posteriormente.

Lo drástico para mí fue que los dos compañeros con los que contaba también abandonaron el CBT; a final de cuentas quede aislado, casi completamente, ya que los directivos se empeñaron en forjar una mala imagen de mí; con todos los docentes que se incorporaban preferí marcar una barrera, no sabía cuál venía con “línea” en contra mía, o de “oreja” para que fuera con el chisme; sospechaba de medio mundo, pero no en un afán paranoico. Todo el trabajo con compañeros se redujo a la Academia de Lenguaje y Comunicación, de manera obligatoria e institucional; fuera de ahí tenía mucho mejor comunicación con los alumnos y elegí cierto ostracismo en la escuela.

Estrañamente, a pesar de que la mayoría de los especialistas en cuestiones docentes coinciden en que la comunicación con los colegas es esencial para un sano ejercicio dentro del aula, en mi caso esto no ocurrió así en este periodo. Siempre estuve conciente de mis actos, sabía que tendría que comentar con alguien mis experiencias y problemáticas dentro de la escuela, las recomendaciones e

⁵ Hargreaves Andy, Profesorado, cultura y posmodernidad, 1ª. Edic. Madrid 1996, pág. 236

⁶ Precisamente Estévez Zaragoza, en la obra citada, menciona que dentro de la formación inicial de los profesores novatos, uno de los problemas que más enfrentan es la disciplina entendida como represión y castigo. Pág. 119

intercambios de puntos de vista se llevaron a cabo fuera de ella. El equipo original con el que convivi nunca dejó de estar en contacto, con ellos puedo contar en cualquier momento, seguimos haciendo análisis de nuestras tareas y procuramos mantenernos en actualización permanente; siendo así, la comunicación dentro de la escuela no la busque por una razón muy particular: puesto que soy el profesor con más tiempo en el CBT, mi práctica docente es la más añeja de la escuela, de manera engreída considere que, como nadie ha acumulado mi experiencia, ¿qué me pueden enseñar?, al contrario, podía enseñarles mucho siempre y cuando se acercaran y rompieran el prejuicio acerca de mi persona; afortunadamente dos compañeras rompieron el esquema impuesto por los directivos e intercambiaba con ellas algunas ideas de manera esporádica. Mis relaciones interpersonales se redujeron a algunas charlas cortas con los colegas y a muchas conversaciones con los alumnos (siempre me interesaron sus formas de vida, sus ideas, su visión del mundo, sus anhelos, etc), qué mejor manera para comprenderlos. En última instancia, es a ellos ante quien debemos “quedar bien”, no de una forma demagógica sino con una visión de mejorar la calidad de su formación.

4.3 Dimensión institucional

Hace referencia a las “coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo.”⁷ Cuestiones que repercuten en el accionar dentro del salón de clases y forman las diversas perspectivas de la gestión escolar: costumbres, ritos y estilos de relación entre todos los sujetos involucrados de la escuela. Las preguntas para articular la reflexión en esta parte son: ¿Cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas donde he trabajado? ¿Cómo es la vida en esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión? ¿Cuál es el espacio de decisión y de acción que tenemos los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa? ¿Con qué márgenes cuento en el salón de clases y en la escuela para tomar decisiones y para implantar iniciativas de trabajo innovadoras?

La gestión escolar dentro del CBT ha tomado diferentes matices, dependiendo de las administraciones que se han encargado de la escuela y, aún dentro de estas, dependiendo de las coyunturas por las que atravesaron. Ningún directivo tuvo la capacidad de conciliar la normatividad con la versatilidad que implican las relaciones de una escuela de este nivel; es decir, de acuerdo al contexto en que nació y se desarrolló el CBT, hacía necesario un personal bastante capacitado en asuntos políticos para solventar las problemáticas emanadas de una institución escolar de reciente

⁷ Fierro, C. Op. cit. pag. 30

creación en el municipio de Chimalhuacán. Con lo anterior, pienso que, acorde a los modelos de organización escolar que Nuria Borrell⁹ establece, el predominio de una visión política transcurrió en cada uno de los momentos en que he dividido el presente apartado. En otras palabras, como se menciona en el trabajo referido, los conflictos se han presentado con demasiada frecuencia y los he aceptado como normales; además, los objetivos organizacionales han sido alcanzados en la medida en que así lo permitan las negociaciones entre las diversas coaliciones que detentan el poder, no siempre con conocimiento de causa, mucho menos de la consecuencia.

Invariablemente, como lo mencioné, se han presentado diversas interpretaciones de cómo debe ser una gestión escolar adecuada. Por mi parte, durante el primer momento (92-93) diferenciaba sólo dos maneras de ejercer la gestión: la vertical (autoritaria), la separaba de la horizontal (democrática) — influenciado por la naturaleza de mi formación pedagógica creí que no existía nada más—. En la primera encerré los rasgos que veía en mis directivos, por ejemplo: la centralización de tareas para lograr los objetivos; las estructuras muy formales, los roles preestablecidos y los criterios de disciplina normativa —pertenecientes a un modelo racional— me parecían asfixiantes para la libre iniciativa; siempre he dudado de los criterios que pretenden ser eficientistas y por tal motivo no los “respeto” en su totalidad. A pesar de que en el discurso se pretendía dar un rostro humano al hecho escolar, atendiendo las necesidades de los docentes y alumnos, en realidad siempre se explayaban las inercias de un sistema propio de la realidad política que vivió nuestro país por más de 70 años. Los resquicios que rompían con el esquema provenían sobretudo por la falta de capacidad de los jefes; si bien en ocasiones pedían nuestra opinión para solucionar algunos problemas, ésto se debía a que no sabían qué hacer. La carencia de instalaciones y materiales adecuados posibilitaba que algunas decisiones se hicieran de manera colegiada, misma que permitió una comunicación bastante enriquecedora entre todos los que participábamos. A esto le llamaba gestión democrática.

La ingerencia de los directivos en mi espacio áulico era exagerado: la existencia de un sólo grupo en la escuela, aunada a mi inexperiencia para impartir clases, ocasionaba que ellos pudieran estar vigilando cada uno de las acciones que emprendía en el salón. No siempre les parecía correcto mi estilo de enseñar, lo cual me lo remarcaban en sus comentarios al momento de alguna observación a mi trabajo.

Para el segundo momento (93-97), se mantuvo gran parte del trabajo colegiado, con más experiencia podíamos opinar con mejor certeza acerca de qué rumbo podía tomar la escuela; podía pensarse que se abrían enormes oportunidades para desarrollar una excelente relación entre directivos y docentes,

⁹ Borrell Felip, Nuria. Organización escolar, teoría sobre las corrientes científicas, 1989, Barcelona, Humanitas

claro que existían asperezas, sin embargo, tratábamos de conciliarlas a tiempo y hasta puede decirse que había cordialidad en el ambiente de la institución; a pesar de las carencias materiales se trabajaba bien y con buenos resultados académicos. La implementación de la Educación Basada en Competencias (EBC) supuestamente vendría a dar una nueva forma de relacionarnos entre todos los agentes dentro de la escuela; sin embargo, las dudas acerca de qué era realmente lo que pretendía el nuevo modelo pedagógico hicieron que mantuviéramos la misma dinámica de trabajo

Mi seguridad en las clases se consolidó en la medida en que no me sentía vigilado; con el natural incremento de grupos, para los directivos hubo menor tiempo para estar verificando lo que enseñaba; mediante la planeación docente se comprobaba que siguiera las líneas generales de la EBC, pero todo se daba en el papel; de mi parte, al no comprender en sí lo que significaban los cambios continúe con la misma forma de impartir las clases. Al fin que contaba con una libertad para incorporar ideas al proceso de enseñanza y las ejercitaba con los alumnos.

Por desgracia la parte del trabajo en equipo se perdió en el tercer momento de mi acontecer en el CBT (97-2001); la situación de desconfianza hacia todos los profesores de "antes" volvió más centralizada la toma de decisiones; el trabajo colegiado se difuminó a cuestiones netamente didácticas en el mejor de los casos, dictaminadas por la reglamentación correspondiente o por el capricho de alguno de los jefes. Retomando a Borrell, quien a su vez cita a Etzioni, puedo afirmar que el poder estaba basado en lo normativo, que consiste en la manipulación y aplicación de premios y sanciones simbólicas; en este periodo difícilmente hubo reconocimientos al desempeño docente en general, los "premios" se traducían en asignar mayor número de horas a impartir para el siguiente ciclo escolar; a su vez las "sanciones" consistían en extender exhortos para desempeñar correctamente las funciones, o bien, en dar los peores horarios frente a grupo. La eficacia en la docencia no fue recompensada en mi caso, aunque los comentarios de los alumnos referentes al buen desempeño que yo tenía en el aula, los directivos no quisieron aumentarme el número de horas clase para tener el paquete completo.

El poco alivio con el que podía contar era en el salón de clase, al menos no hubo reproche alguno a las actividades que llevaba a cabo en mis grupos; si bien la planeación institucional contempla que a cada profesor se le deben hacer visitas técnicas mientras esté dando clase, y a partir de ahí informar las observaciones realizadas (con sus consabidas recomendaciones), en mi caso, no se por qué causa nunca me hicieron llegar tales recomendaciones. A partir de ello pude inferir que hubo un pacto implícito entre los directivos y yo, no cuestionar su trabajo mientras ellos no lo hicieran con el mío; no digo que mi accionar fuera perfecto, la diferencia radicó en que en cada semestre yo tomaba medidas para no hacer tan rutinario cada curso —lo que era percibido por los alumnos—; a su vez, los mandos

escolares llegaban a tener errores que afectaban la evolución de la institución, yo bien sabía de la situación, pero ya no quise enfrentar a los jefes, considere que a falta de un equipo de respaldo mis quejas serían una voz en el desierto; no es que haya elegido la vía más cómoda, pues mis intervenciones en reuniones docentes se basaron en no responsabilizar únicamente a los alumnos de los malos números que llegábamos a tener como escuela (en relación a promedios, reprobación, índice de egresados, etc); llegue a decir que primero había que ver nuestras deficiencias como profesionales y partir de ahí solventar las carencias escolares. Mis comentarios inquietaron a algunos colegas que todo el tiempo se quejaban de la falta de hábitos académicos de los alumnos, a partir de entonces se marcaron las diferencias personales, en esas circunstancias difícilmente podía articular un nuevo equipo; muchos compañeros prefería tomar distancia respecto a mí. Ya desde mi estancia en la Escuela Secundaria No. 400 pude identificar en la cultura docente muchas actitudes de simulación hacia el trabajo; verla enraizarse en el CBT no me causó asombro, de hecho ahora con estas reflexiones puedo analizar mas detalladamente que esta cultura institucional que Cecilia Fierro denomina de concertación⁹, la pude aprovechar mediante los intersticios que el currículo deja al libre albedrío de los docentes, sólo cabe aclarar que la "negociación" se hizo con carácter personal, aunque no era el único. Y con esto refuerzo mi idea que en el CBT No. 1 de Chimalhuacán hay que ser un buen político para sobrevivir.

4.4 Dimensión social

Concierno al entorno específico —histórico, político, cultural, social, económico— que plantea al maestro determinadas condiciones a su accionar en el aula. En este apartado considero necesario recordar lo que dice Alicia de Alba en el sentido de que "el currículo es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos" manifestados no sólo en relación a los aspectos formales-estructurales, "sino que también, por medio de las relaciones sociales cotidianas"¹⁰ en las escuelas. En este sentido, dada la finalidad de este trabajo, resulta difícil analizar la totalidad de los elementos sociales que entran en juego para determinar mi papel docente en el CBT; siendo así, abordare sólo los puntos que fueron los determinantes para el desenvolvimiento de la institución y de mi trabajo. Las preguntas centrales para el análisis son: ¿Cuáles son los nuevos desafíos que los maestros enfrentamos en la actualidad como parte de una revisión necesaria sobre la función social de la escuela? En el medio en que trabajamos, ¿qué retos específicos para nuestra práctica docente se hacen presentes a través de las situaciones de vida de

⁹ Fierro, Cecilia. *et. al. Op. Cit.* Pág. 84

¹⁰ De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, 1ª. Edic. México, 1991. pág. 39

los alumnos? ¿He llevado a cabo, en mi salón de clase, alguna estrategia especial para apoyar a los alumnos cuyas condiciones familiares y económicas los ponen en desventaja para el trabajo escolar?

En primer lugar, como la creación del CBT se dio en plena efervescencia salinista (1992), se pronosticaban buenos augurios para la escuela debido a la ilusión económica por la que atravesaba la nación; por eso, creíamos que las carencias con las que nació la escuela serían por un breve lapso; aunado a ello, las condiciones de pobreza extrema que existen en la comunidad posibilitó la existencia de organizaciones políticas que aglutinan a la población con fines corporativos, una de esas agrupaciones fue la Organización de Pueblos y Colonias (OPC), misma que estuvo interviniendo en sucesos trascendentales para el desarrollo de la institución —un ejemplo de ello: la decisión de edificar las aulas provisionales en el terreno que hoy ocupamos la tomaron los líderes de la OPC, a pesar de que dicho terreno no les pertenecía; otro ejemplo: por sus acciones han depuesto a dos directores—. Para el primer año de existencia del CBT la colaboración de la organización fue decisiva para que pudiéramos salir adelante, al menos los lazos de solidaridad entre los integrantes de la comunidad, tanto escolar como externa, funcionaron para mantener vivo el proyecto de una escuela de nivel medio superior en la colonia.

La situación de muchos alumnos no permitía ser ambicioso en el desarrollo de programas didácticos; es decir, las condiciones de pobreza hacía que los profesores buscáramos alternativas para evitar que los muchachos hicieran gastos excesivos en actividades escolares (de por sí los requisitos de ingreso al subsistema son bastante discriminatorios, actualmente el costo de inscripción es de \$450 el semestre), por desgracia la relación pobreza—deficiencias académicas es bien conocida.

Durante el segundo momento (93-97), las condiciones no se modificaron en gran medida, al contrario, creo que de acuerdo a la evolución de una escuela de este nivel, se tenían que construir las instalaciones propicias en un tiempo lo más rápido posible; sin embargo, hay que recordar que “el error de diciembre” vino a trastocar la vida de toda la población de este país; lo que propició el estancamiento en todo el sistema educativo; la escuela creció únicamente en términos cuantitativos, pero la calidad de la enseñanza no se podía mejorar puesto que aún para los docentes nos era difícil mantener un nivel académico adecuado. Perdón por la insistencia, pero la cuestión política ha sido dominante en todo momento, y en este sentido, el papel de la OPC llegó a ser de árbitro en determinados conflictos que se llegaban a dar el interior de la escuela, por lo tanto, había veces en que la sombra de la organización enrarecía el ambiente escolar.

No obstante que los servicios básicos de la colonia mejoraron ligeramente, no se vislumbró progreso en la escuela; la imposibilidad de construir los edificios de manera adecuada hacía ver que el CBT no

avanzaba; una causa del retraso de dicha obra, además de la carencia de presupuesto, era el pleito jurídico por la posesión del terreno: hasta que no hubiera dueño pleno del predio en el cual nos ubicamos se procedería a construir. La imagen de la escuela se deterioró al grado que hubo problemas de matrícula y se temió perder el registro; afortunadamente la aplicación del examen único de ingreso al nivel medio superior vino a solventar ese problema.

En el tercer momento (97-2001), la presencia de la OPC se volvió relativa, muy tenue; una vez arreglado el conflicto legal por la posesión del terreno se pudieron construir las aulas apropiadas, pareciese que entrábamos a una normalización en las actividades al interior de la institución; pero para mí no, los problemas particulares mencionados en la dimensión anterior, producían en mí un estado de incertidumbre, que a decir de Amy Gutman bien podía hacer que mi labor se volviera "de manera rutinaria o carente de inspiración"¹¹; pero no, las reflexiones acerca de lo que acontecía en mi escuela se hicieron más profundas, de hecho algunas ideas ya las había vislumbrado en años anteriores, sin embargo, en este periodo cobraron más forma, por ejemplo: siempre considere que la educación en este nivel es muy elitista respecto a los niveles precedentes, lo cual no quiere decir que sea una educación de calidad (y lo peor es que a pesar de la supuesta preparación técnica que se les imparte a los alumnos estos difícilmente encuentran trabajos de su área), ante eso me preguntaba ¿qué podía hacer como docente para que los futuros egresados no se sintieran defraudados por la educación recibida?, sobretodo porque, como menciona Gutman, "el profesor tiene la obligación de asegurar que no se restrinja la deliberación racional de los alumnos y que éstos sean capaces de considerar con visión crítica diversas formas de vivir"¹²; la respuesta que encontré fue de hablarles con la mayor verdad posible acerca de la temible realidad a que se enfrentarían, incluyendo que desafortunadamente la sociedad, como bien dice José M. Esteve,¹³ es demasiado hipócrita y ambivalente en el instante de valorar a las personas por su condición material.

En última instancia, para evitar la depreciación de mi trabajo evitaba las críticas que veían a la calidad en la educación como asunto puramente voluntario; o sea, constantemente altos funcionarios de este subsistema quieren hacer ver que los números positivos en la escuela dependen más que nada de la buena disposición que tenga el profesor frente al grupo; contrariamente yo creo que las diversas y complejas situaciones por las que atraviesa no sólo nuestra nación, sino el mundo entero (recordemos que la crisis escolar se da inclusive en países del primer mundo), se reflejan directamente en las aulas de cualquier escuela pública; por tal motivo coincido con R. W. Connell en el sentido de que, "en escuelas en donde la pobreza es una constante y, por tal razón, la posibilidad

¹¹ Citado en: Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth. Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 1ª edic. Madrid. 1993. ediciones Morata. Pág. 118

¹² Citado en: Liston, Daniel. *op. cit.* Pág. 118

¹³ Esteve, José M. *Op. cit.* pag. 10

al fracaso es mayor, constituye una carga para la moral, el entusiasmo y la autoestima de los profesores. No obstante, siguen luchando, trabajando en condiciones que, como mínimo, no son las mejores.¹⁴

En otras palabras, para mí el tema de la imagen social que represento como profesor no constituye un problema porque viene derivado de un asunto en el que la sociedad no se ha puesto completamente de acuerdo: ¿a quién y en qué medida corresponde la socialización de los nuevas generaciones?, bien es sabido que actualmente existen diversos agentes de formación que no siempre tienen los mismos fines y valores, ante esto, ¿por qué responsabilizar en gran medida a los profesores de la creciente depreciación social que hay en nuestros jóvenes?. Por mi parte, considero que el debate tiene para rato y las deficiencias escolares siguen creciendo. Me quedaría con el punto de vista de Liston y Zeichner al decir que "la idea de enseñanza en cuanto a práctica contextualizada constituye una visión de los profesores como actores sociales comprometidos en determinadas prácticas en un contexto concreto"¹⁵, no sé si lo he cumplido, al menos es a lo que aspiro.

4.5 Dimensión didáctica

En este plano, "el papel de maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento"¹⁶ representa una función intelectual nada fácil de llevar a cabo, ya que no es sólo transmitir contenidos, sino el docente debe preocuparse porque el alumno reconstruya el aprendizaje que ha adquirido anteriormente y se acerque al conocimiento de manera paulatina. Las cuestiones que se tiene que hacer el docente para su reflexión son: ¿Cómo describiría mi forma de trabajo en el aula? ¿Qué tipo de actividades acostumbro realizar en las distintas áreas? ¿Qué tipo de procesos de razonamiento promuevo en mis alumnos a través de las actividades de enseñanza que realizo en clase? ¿De qué manera se utilizan o se dejan de lado en ellas, los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de mis alumnos? ¿Qué tipo de interacciones promueve mi forma de trabajo en el aula entre los alumnos? ¿Qué papel tienen ellos frente a su propio proceso de aprendizaje y qué papel desempeño yo frente a él? ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizo para manejar la disciplina en el aula?

¹⁴ Citado en: Liston, Daniel. *op. cit.* Introducción por Michael Apple. pág 15

¹⁵ Liston, Daniel. *op. cit.* pág. 141

¹⁶ Fierro, C. O. *cit.* pág. 121

Este área no ha representado mucha problemática en mi accionar docente; como es natural en profesores novatos, en un primer momento (92-93) cometí algunos errores y creo que ninguno de ellos fue notable para decir que haya sido "mal maestro". Mi formación pedagógica si bien no estuvo enfocada hacia el área didáctica, tenía las nociones básicas para desenvolverme en el quehacer docente; es decir, no desconocía las actividades que tendría que llevar a cabo, tal vez las formas en que se desarrollaron no siempre alcanzaron los objetivos trazados, pero era resultado de la inexperiencia frente a grupo, por ejemplo: al pedir a los alumnos algún ejercicio de redacción no calculaba bien el tiempo, ni la extensión que les debía permitir para realizarlo; además, el primer "semestre" lo tuve que compactar a un trimestre, por lo tanto los contenidos se vieron de una manera somera, ¿bajo qué metodología? recordando que la primer asignatura que impartí fue Taller de Lectura y Redacción, aborde el trabajo de una manera plenamente práctica. De acuerdo a las condiciones de una escuela de reciente creación en esta parte del Estado de México la formalidad para preparar el curso y una clase no se ajustaron a los lineamientos que señalaba tanto el reglamento como las recomendaciones pedagógicas.

Un elemento que no hay que perder de vista para esta dimensión es referente al perfil del alumno que ingresa en este nivel y de manera particular en esta escuela: los índices de aprovechamiento de nuestros alumnos son de los más bajos del área metropolitana de la Ciudad de México, peor aun, debido a mi experiencia en el nivel precedente (Secundaria), pude percatarme que un gran porcentaje de las calificaciones asignadas a los alumnos no corresponden a los conocimientos reales, por lo que al ingresar al nivel Medio Superior las carencias en relación a hábitos académicos y disciplina escolar son enormes.

Siendo así, durante el segundo momento (93-97), con la constitución paulatina como institución, me vi en la necesidad de planear —ahora sí— el semestre y mis clases. Con las herramientas que conocía nunca se me dificultó alguna de las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, acorde a mi poca experiencia seguí una metodología que puede considerarse pragmática, en ciertos aspectos; esto quiere decir que mi interés se centró en cubrir, en la medida de las posibilidades, esas carencias que había detectado en breves diagnósticos; las actividades se centraban en los alumnos, a quienes daba algunas explicaciones acerca de lo que debían realizar y ellos ocupaban una gran parte del tiempo en el ejercicio. A la parte que desde entonces le doy más importancia es a la evaluación, esto porque me di cuenta que los alumnos desarrollan más sus habilidades cognitivas cuando sabe que su calificación es reflejo no solamente del conjunto de actividades que realiza, sino que es el signo que representa su esfuerzo y dedicación para producir algo, de una manera correcta; remarco lo anterior debido a que desgraciadamente muchos alumnos ingresan con un hábito de hacer las cosas de forma simplista —como crítica a una buena proporción de mis compañeros del nivel básico: los

muchachos se mal acostumbran a hacer sus tareas y trabajos al "aventón", sabiendo que no se les corregirán los errores, y cargan con la idea de que siempre será así-. Yo procuro revisar lo mejor posible todos los trabajos y señalar las deficiencias, empezando por ortografía; es un método que me permite saber cuándo el alumno pone más atención a lo que realiza y cuándo no.

En el ciclo escolar 1995-1996 se incorporó al Plan de Estudios la llamada EBC. De entrada, a mí me causó un poco de confusión las medidas que se comenzaban a implementar, no se respetaron las formas pedagógicas, lo que causó demasiada controversia entre los profesores; un cambio sin capacitación docente adolece de fallas sustanciales. Según el modelo, los fundamentos se encuentran en el Constructivismo (apoyándose esencialmente en la psicología cognoscitiva, pero sin caer en psicologismos), aun para mí no era entendible toda la estructura que iba a sustituir a la manera "tradicional" con la que veníamos trabajando; en documentos se menciona que el Constructivismo no es una teoría, sino "un marco de referencia o plataforma de análisis de los fenómenos educativos...(en el que) se rechaza la visión del alumno como un mero receptor de conocimientos o del docente como un simple transmisor... se pronuncia por el logro de *aprendizajes significativos* ... y se organiza en torno a tres ideas fundamentales: 1°. El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. 2°. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y 3°. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado"¹⁷

Para mí no significaba nada nuevo, desde mi estancia en el Bachillerato, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, aprendí lo que ahí se denomina *aprender a aprender*, que si bien no conocía las bases teóricas, percibí las nociones de cómo debía ser la educación en este nivel. Por lo demás, comparando el modelo con las corrientes pedagógicas que conocía no encontré algo verdaderamente novedoso. Me mostré escéptico ante la imposición, porque nunca fue propuesto "el cambio" y continúe trabajando como la experiencia me enseñó.

Con el paso del tiempo, ya estudiando con más calma, comprendí que mi trabajo no estaba tan alejado de la EBC; mi crítica se centraba en un apartado que el mismo Cesar Coll reconoce como "problema pendiente de una explicación satisfactoria...los mecanismos de traspaso del control y de la responsabilidad con un grupo numeroso de alumnos."¹⁸ En mi caso, llegar a atender a grupos de hasta 50 alumnos me parece poco idóneo para lograr competencias acorde al Plan de Estudios, si acaso se solventan deficiencias que vienen arrastrando los muchachos; aquí entro a otra parte de mi

¹⁷ Barrón, Concepción, *et. al* (selección de lecturas). Diplomado: Ejercicio de la docencia para el logro de competencias, módulo 1, México, 1996. CESU, págs. 160-161

¹⁸ Coll, Cesar. (comp.) Desarrollo psicológico y educación. Madrid, Alianza Psicología. 1990. Tomado de Barrón, Concepción. *op. cit.* págs. 181-182

cuestionamiento, según el constructivismo, el alumno debe ser un sujeto con una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que conduce a que el profesor debe ser el principal motivador del proceso; sin embargo, en las últimas décadas los factores que inciden sobre la mentalidad y las conductas de los adolescentes están sobretodo en los medios de comunicación masiva y, por tal, competir contra ellos resulta una desventaja difícil de superar. No es extraño ver a alumnos que a pesar de que cuentan con todos los recursos materiales o con la capacidad intelectual para sobresalir abandonan la escuela por intereses superfluos. De ahí mi propósito de entablar diálogo constante con mis alumnos para detectar en dónde están sus deseos e intereses. Hablando de esta sociedad tan plural y ecléctica es difícil comprenderlos a todos.

Para redondear este segmento: a partir del tercer momento (97-2001) consideré que los detalles que fueran surgiendo era cuestión de irlos corrigiendo al paso; la planeación del curso la hacía en base a diagnósticos, rescatando para las clases los antecedentes y ejercicios anteriores e innovando actividades, dependiendo de la asignatura que impartiera. Inclusive, llegue a la conclusión que dentro del aula entran en juego más elementos subjetivos que racionales; así comprendo la aseveración de J. M. Esteve cuando dice que de las relaciones interpersonales positivas entre profesores y alumnos depende el clima en clase y la buena organización del trabajo.¹⁹ Es bastante complejo ser un docente "carismático". La línea entre el amigo y el profesor tiene que estar bien definida y entendida por ambos para evitar malentendidos y tragos amargos al momento de la evaluación.

4.6 Dimensión valoral

Cada vez que se transita por un momento histórico de grandes cambios se abren nuevos debates acerca de los valores que deben persistir; la lucha entre las viejas costumbres y los nuevos ideales hacen posible frases como "se están perdiendo los valores", "los jóvenes ya no son como antes". Como primer punto considero a los valores como creaciones humanas, si bien el termino es aplicable a fenómenos tanto espirituales como materiales, de manera general se ha centrado en aspectos sociales como la libertad, la igualdad, la justicia, etc. y de forma más particular se habla de valores éticos: el bien, el honor, la verdad, la responsabilidad etc.²⁰ En este sentido, un valor vendría a ser una esencia fundamental para el desarrollo de una sociedad en la medida que conllevan los ideales a que aspira determinado conjunto social. El debate viene de las interpretaciones de cómo debe comportarse el ser humano para alcanzar un fin en particular; así, encontramos posturas que desde una moral individual persiguen la felicidad y la virtud del hombre (eudemonismo), o bien, desean el

¹⁹ Esteve, J. M. *op. cit.* pág. 115

²⁰ Blauberg, I. *Diccionario marxista de filosofía*, 1ª edic. Ediciones de Cultura Popular. México. 1985. pág. 314

placer como fin último (hedonismo), o también encontramos al *rigorismo* que funda la moral en la ley autónoma de la voluntad; además existen corrientes que dan base a la moral en los sentimientos puros (emocionalismo); y en el caso extremo hallamos a quienes niegan todos los valores tradicionales para afirmar el valor de la fuerza (inmoralismo). De forma paralela también sobresalen posturas abordadas desde una moral social: utopías de un bienestar total del hombre (idealismo), defensa de un derecho natural (iusnaturalismo) e ideas basadas en un derecho y un Estado fundados en la experiencia del pasado de los pueblos, que desemboque en la construcción de un contrato social (realismo)²¹

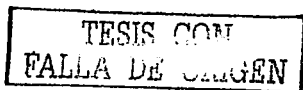
Todo lo anterior sirve al tema de los valores morales en el maestro; que ha sido uno de los principales aspectos estudiados en la formación docente; ya que como persona "da cuenta de sus creencias, ideas, referentes teóricos y valores personales, que se expresan en sus preferencias concientes e inconscientes, en sus actitudes y sus juicios de valor,"²² los que a su vez se reflejan en cierta medida en la formación de actitudes de sus alumnos.

Las preguntas que guían el análisis en esta dimensión son: ¿De qué manera nuestra práctica docente refleja alguno de nuestros valores personales? O, por el contrario, ¿cuáles de nuestros valores personales se han inspirado en nuestra práctica docente, o han sido modificados por ella? Revisando críticamente nuestras prácticas de enseñanza y la manera en que se desenvuelven las relaciones interpersonales en el seno de la escuela, ¿qué valores estamos de hecho formando en nuestros alumnos? ¿Qué actitudes aprenden éstos en la escuela? ¿Qué medidas es indispensable tomar en la escuela para asegurar un pleno respeto a los derechos de los alumnos?

Mi ejercicio ético creo ha sido de una forma lo más humanamente posible, con muchos errores, pero cuidando no traspasar los límites de lo moralmente incorrecto; tocando una de las fibras más sensibles del quehacer docente, mi trabajo claro que ha sido cuestionado por los principales receptores de mi personalidad, el matiz que ha asumido esa crítica es el principal motor que me obliga a determinado accionar. Aquí puedo aseverar que no ha existido diferencia durante los tres momentos en que dividido esta parte: en ocasiones me he visto oxilado a mantener una postura, acorde a mis principios, aunque ello me provoque conflicto con los superiores; por desgracia la formación lineal de muchos directivos les hace creer que todavía pueden existir esas formas tan verticales de organizar una escuela y peor aún, pretenden que enseñemos bajo los mismos mecanismos. No digo que yo sea un modelo a seguir, pero creo que mis responsabilidades tanto institucionales como personales al interior del aula las he cumplido en buena medida.

²¹ Xirau, Ramón. Introducción a la historia de la filosofía. 11ª edic. México. UNAM. 1990 pág. 451-52

²² Fierro, C. Op. cit. pág. 141



He cuidado mostrar una imagen que proyecte mi personalidad lo mas cercana a la realidad; uno de los puntos mas detestables para mi es que a los profesores se les cuelgue etiquetas, tal como si fueran los únicos responsables de proyectar un ejemplo de virtuosidad, por supuesto que tenemos claroscuras en nuestra personalidad, lo dramático es querer resaltar lo mas negativo de nuestra conducta, sin analizar que también somos un sujetos históricos, resultado de una sociedad y un tiempo determinado: si se ha deteriorado la imagen que se tiene del docente es porque la sociedad ha fallado en auxiliarlo, no sólo en cuanto a recursos materiales sino en la conjunción de esfuerzos para fomentar los valores propicios para un mejor desempeño.

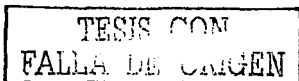
Viene a colación el debate acerca de cuál es la mejor manera de enseñar los valores morales; es obvio que no son contenidos que se aprenden por mera repetición conductual, de modo extrínsecos y obligados, sino que conllevan elementos de "la razón y la voluntad, que deben llevar al sujeto a una disposición tal, que llega a hacerse algo fácil y hasta gozoso de realizar... Pero cuando, como ocurre en nuestra sociedad y en nuestro tiempo, se han subvertido peligrosamente los valores de modo que los medios de comunicación endiosan los valores del cuerpo (placer, riqueza, poder), es cuando debe preocuparnos lo que la educación puede hacer contra una maquinaria tan poderosa de condicionamiento".²³ Con esto no quiero decir que mi colaboración es pobre en este rubro; en cambio, los ejemplos sociales deben procurar corresponder a los discursos sobre el papel de la educación escolar.

Por otro lado, no estoy de acuerdo con la idea acerca de que hay que recuperar los valores del pasado, no todos; es bien cierto que nuestro país viene saliendo de una cultura antidemocrática, muy autoritaria y confesional; llevar a las escuelas (concretamente en este subsistema) las luchas por una mayor participación de todos los agentes involucrados en el cambio es todavía una tarea pendiente, la relación dialógica, la interacción constante entre docente-alumno y la comprensión de procesos subjetivos habrá de llevarnos a la construcción de nuevos modos de convivir en el espacio escolar.

4.7 DIMENSION PERSONAL

La última dimensión consiste en el ámbito privado del maestro, el elemento individual que existe más allá del salón de clase; el sujeto con una historia propia, construida en la cotidianidad escolar, familiar y social; el ser con ideales e intereses propios, que no siempre están en correspondencia con lo que

²³ Beauchot, Maucio y Arnaran, Samuel. Virtudes, valores y educación moral. México, UPN, 1999, pág. 42

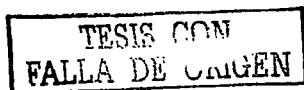


el Sistema Educativo ofrece y sin embargo se mantiene al frente del grupo de alumnos. Por eso, las preguntas de esta dimensión giran en torno a: ¿De qué manera se hacen presentes en mi vida profesional mis circunstancias y proyectos personales? ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro? ¿De qué manera se han entretreído mi historia personal y mi trayectoria profesional? ¿En qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?

Las circunstancias particulares por las que llegué a la docencia se pueden considerar nítidas y oscuras a la vez, contradictorias tal vez; de lo primero que recuerdo para elegir esta profesión es cuando, estando en la Primaria, me llamó la atención la calidad de vida que proyectaba un profesor, en ese entonces —década de los 70— se mantenía un nivel socioeconómico mejor que el actual; creo que a partir de ahí quise ser maestro. En principio anhelé entrar a la Escuela Normal, justo cuando se decidió elevar dichos estudios a nivel Licenciatura, habiéndome pasado los límites para inscribirme en el bachillerato pedagógico decidí ingresar al CCH, al término de éste opte por estudiar Pedagogía (al fin y al cabo también se refería a la educación); la amplia gama de pensamientos con los que conviví en siete años estando en la UNAM modificó mi perspectiva de la vida y las metas a que quería llegar como profesionista: mis intereses se centraron en la investigación educativa, tenía las aptitudes, por qué no explorar por allí. Un año antes de terminar la Carrera acontecimientos especiales me hicieron cambiar de planes, ingrese al magisterio de forma casi fortuita, no lo deseaba, pero ya estaba ahí.

En la primera etapa de mi experiencia, mis dudas acerca de si permanecería por mucho tiempo en el Sistema Educativo, provocó un desempeño laxo, no le daba la importancia que merecía a mi quehacer; una actitud de indiferencia hacia los resultados que pudiera tener estuvo a punto de embargar mi estado de ánimo. Creí que mi paso por la docencia sería efímero, me quería especializar en otra área diferente; las noticias que me daban acerca de la situación de los profesores no me brindaban muchos deseos de mantenerme en la escuela; sin embargo, se impuso el sueño de la infancia, tal vez se dio en mí eso que llaman vocación.

Para el segundo momento, me agradó la convivencia que se llevaba a cabo, tanto entre compañeros como con los alumnos; las problemáticas que se me presentaron las tomé como un reto: transformar lo que consideraba obsoleto en las actitudes de los directivos, quería mejorar el entorno escolar. Un criterio que tuvo un peso enorme fue la remuneración económica, mientras yo ya tenía un ingreso permanente, muchos de mis compañeros de Carrera no conseguían trabajo; la falta de dinero nunca se me hizo un obstáculo para continuar en el magisterio; inclusive, en este período fue cuando tuve las mejores percepciones por mi desempeño docente. Aunque estuve en otros proyectos



pedagógicos con varios colegas pedagogos, en ningún instante abandone la docencia; proyectos que fracasaron por causas coyunturales del país (el error de diciembre).

A pesar de los contratiempos y vaivenes por los que he atravesado no me siento frustrado en mi vida personal, mucho menos en mi práctica docente; bien que mal es mi actividad central desde hace diez años. Si bien no había hecho el esfuerzo por obtener el Título de Pedagogía, no lo consideraba un impedimento para actualizarme y tener conocimientos de otras áreas. Mi formación ha sido lo bastante sólida para sortear los retos que se me han presentado. A manera de justificación retomaba un dicho de un maestro muy respetado por todos quienes lo conocen: "hay muchos maestros sin Título, pero hay mas Títulos sin maestro". Ahora, en busca de nuevas oportunidades, la obtención del Título es un paso más para mi realización personal y profesional.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

El pensamiento de la modernidad produjo un arma letal contra la emancipación del ser humano: la razón instrumental, herramienta que hoy en día destruye todo lazo de solidaridad y justicia social; es cierto que la ciencia positivista prometió la libertad plena del ser humano, pero al resultar todo lo contrario devino en una forma de pensamiento todavía más letal: el posmodernismo conservador lleva al extremo el desprecio de la cultura; abandonando toda idea de reconstrucción social utópica se pliega netamente al neoliberalismo, con todas las consecuencias que ello implica para la humanidad; si bien los análisis hechos por los posmodernos (Daniel Bell, Lyotard, Lipovetsky, Baudrillard, etc.) son bastantes ilustrativos acerca de la disociación del mundo moderno, estos no brindan alternativas apegadas a la realidad del sujeto; la solución a la crisis de la cultura occidental no viene acompañada de una ruptura total con todo el esquema derivado de la modernidad; más bien, las soluciones atraviesan por una reordenación de la vida moderna, un reencauce de las aspiraciones de la Ilustración: igualdad, libertad, fraternidad; lo anterior consiste en una radicalización y perfección de los mecanismos que permiten la participación de los pueblos en su vida nacional y en el acontecer internacional; traducido en otras palabras, la democracia llevada a su máxima expresión permitirá que esa modernidad retome los fines que postuló en el siglo XVIII

La compleja situación por la que atraviesa nuestro país obliga a desechar los viejos moldes de una sociedad tradicional; si en el siglo XX México se insertó en el concierto de las naciones de una manera que no permitió la participación de toda la sociedad, para el siglo XXI esta participación debe ser lo más activa posible para que verdaderamente el pueblo mexicano tome las riendas de su destino; a pesar de que en el año 2000 parecían abrirse oportunidades para tomar un rumbo más democrático y humano, para el momento en que se escriben estas líneas, el gobierno de Vicente Fox ha demostrado una gran incompetencia para llevar las riendas de esta nación.

No obstante, si bien en el espectro político se vislumbra la ampliación de la democracia electoral, es en los espacios cotidianos en donde la democracia debe sentar sus bases, para ello, el papel de la educación escolar viene a ser un elemento central en la consecución de una sociedad abierta, en donde el respeto a todas las formas de pensar sea el cimiento de toda convivencia social. A través de las nuevas conductas que la sociedad vaya exigiendo, el docente debe ir reconstruyendo su labor al

TESIS COM
FALLA DE ORIGEN

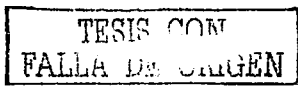
interior del aula; a pesar de las terribles condiciones que presenta la escuela como institución, no debemos de dejarnos llevar por el desánimo; al contrario, dentro de la vorágine de los cambios que presentan todos los ámbitos de la vida el papel del docente se ha transformado para bien.

Las imágenes que antes presentaba el profesor se han diluido y ante ello las funciones se han diversificado; de manera particular me correspondió una formación como pedagogo que no iba encaminada a la docencia, afortunadamente las características del currículum de pedagogía que me tocó vivir posibilitaron una formación didáctica general que me ha permitido resolver las problemáticas que se me han presentado como docente.

Dentro de estas conclusiones sería un tanto ilógico plantear propuestas para modificar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, puesto que en este ciclo escolar se ha comenzado a implementar el nuevo Plan¹ y en estos momentos es casi imposible decir cómo va a funcionar; analizando brevemente los cambios que se llevaron a cabo se encuentra un aspecto loable en la propuesta recién inaugurada: la integración de las *líneas eje* que le dan una articulación metodológica a todo el Plan; además, teniendo a la *línea eje Pedagógica-didáctica* como la más importante dentro de toda la estructura se subsana un aspecto que para mí es sustancial: si a final de cuentas la gran mayoría de los pedagogos habremos de desempeñarnos en la docencia en algún momento, es necesario contar con una sólida formación didáctica para cumplir con lo que en el Plan llaman *intervención pedagógica* —que vendría a ser una posibilidad de resolver problemas en diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el pedagogo— que en este caso se concretiza al ámbito docente. En este mismo sentido, identifiqué a los Talleres de Diseño Curricular, de Formación y Práctica Docente, de Evaluación de los Aprendizajes, y de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (todos obligatorios) como el centro de lo que se puede considerar una formación inicial del pedagogo hacia la docencia; elemento muy indispensable para integrarse lo mejor posible al trabajo áulico.

Ahora bien, dentro de estos talleres las prácticas deben corresponder exactamente a su nombre; no puede caerse en la paradoja del Plan anterior, en donde las asignaturas de Prácticas Escolares eran abordadas de manera teórica en su mayoría. Me parece correcto el sistema de prácticas docentes que llevan las Escuelas Normales: impartir plenamente clases durante algunos días en una institución del Sistema Educativo Nacional, todo ello planeado, coordinado y evaluado por la Escuela Normal; parecería una exageración el que se adopte un esquema igual en dichos Talleres, pero sí se pueden retomar algunos elementos que permitan al futuro profesionista un mayor acercamiento al sujeto

¹Comité Académico de Carrera. Pedagogía. Plan de estudios. Torno I. 1ª Edic. México, ENEP Aragón. 2002. El nuevo Plan fue aprobado por el Consejo Técnico en 1999, pero debido a la lamentable huelga en la UNAM en ese mismo año, se retrasó su aprobación por parte del Consejo Académico de Humanidades y Artes, cumpliéndose hasta Junio del 2002; implementándose en Septiembre del mismo año.



pedagógico con el que habrá de interactuar en el salón de clases. Para lo anterior habrían de ampliarse los programas de prácticas escolares que se mencionan en el Plan de Estudios; sobretudo a través del programa de "Diseño e instrumentación de cursos de estrategias de enseñanza-aprendizaje," podría haber una amplia colaboración con escuelas de todos los niveles. Además, ese programa se debe complementar lo antes posible con uno de los programas que se tiene proyectados abrir: el relativo a "Diseño de cursos de formación docente." En este punto, las experiencias de un buen número de pedagogos egresados de la ENEP Aragón, que actualmente se desempeñan en la docencia o en ejercicios relacionados a ella, pueden aportar líneas de análisis y reflexión sobre la práctica docente en diferentes niveles escolares y en los diversos estratos socioeconómicos.

En el mismo sentido, el desarrollo de la creatividad e innovación del futuro pedagogo debiera ser propiciada por vinculación estrecha de las clases teóricas con prácticas pedagógicas que den un acercamiento lo mas posible a la realidad que se enfrenta en el mercado laboral; si bien eso se estipula en el nuevo Plan, las propuestas de metodologías de clase y formas de evaluación pareciesen repetir en su mayoría los esquemas anteriores; una manera de complementar esas propuestas debiera correr a cargo de los profesores: en la motivación y fomento de nuevas prácticas al interior del aula, así como su forma de evaluación, los docentes juegan un papel esencial, pues deben servir de ejemplo y mostrar que se están adaptando a los cambios cada vez mas complejos de la sociedad. Lo anterior no implica que el alumno de pedagogía debe ser mero receptáculo de actividades, se le debe inducir a involucrarse en las diferentes problemáticas que enfrenta el hecho educativo en la amplia gama de posibilidades de la realidad social. Siendo así, la responsabilidad de los propios alumnos hacia su formación pudiera rendir mejores frutos; por experiencia propia he visto que los alumnos toman mayor conciencia de la situación de su formación al momento de tener enfrente problemas reales, no tanto situaciones virtuales, sino hechos y acciones iguales a las que existen en la sociedad.

De la misma forma, la motivación al estudio de otras áreas de conocimiento, complementarias al campo pedagógico, debiera ser una constante en las aulas de pedagogía, ya que permite a los alumnos una visión mucho mas amplia de los problemas a los que se enfrentaran como egresados; al mismo tiempo, ese estudio complementario permitiría vislumbrar posibles soluciones al ejercer acción sobre las problemáticas que se presenten; puede parecer una tarea difícil de llevarla a cabo, teniendo en cuenta que esta en juego un innumerable concierto de aspiraciones personales, de pensamientos contradictorios, de vivencias particulares, de situaciones concretas, de intereses de grupo y un largo etcétera, pero al menos bien se pudiera emprenderse el camino para un mejor porvenir, no sólo para la pedagogía sino para la sociedad en general.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así pues, en este trabajo se plasmaron una serie de vivencias, que fueron rescatadas del fondo de la memoria y que me han dejado un buen sabor de boca, no sólo por el beneficio material que me pueda aportar en un futuro, sino que ha permitido replantear mi función docente al interior de una escuela que ha sido mi mas grande campo de ejercicio profesional: el CBT No. 1 "Lic. Agustín Reyes Ponce" Chimalhuacán. Lugar al que he brindado lo mejor de mis experiencias pedagógicas, mismas que pretendo llevar a un plano acorde a las necesidades del entorno cambiante.

Finalmente, mi formación personal obedece a una sociedad y un momento histórico específico, esta realidad debe ser transformada a niveles mas democráticos e igualitarios en beneficio de la mayoría de la población; hacia eso tiende mi accionar al interior del aula y fuera de ella; por eso, mi papel docente pretende modificarse permanentemente para ser un profesional completo y siempre comprometido con las causas sociales justas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

- Ariaran, Samuel. Filosofía de la posmodernidad. 1ª edic. México. FFyL- UNAM 246 pp
- Barron, Concepción. *et. al* (selección de lecturas). Diplomado: Ejercicio de la docencia para el logro de competencias, modulo 1. México, 1996. CESU. 183 pp
- Barron, Concepción. *et. al* La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. 1ª edic. México. FFyL 1991. 250 pp
- Bernard, Honore. Para una teoría de la formación. Madrid. Narcea Edic. 1980. pág. 105
- Beuchot, Mauricio y Ariaran, Samuel. Virtudes, valores y educación moral. México, UPN, 1999.
- Blauberg, I. Diccionario marxista de filosofía, 1ª edic. Ediciones de Cultura Popular. México. 1985. 344 pp
- Borrell Felip, Nuria. Organización escolar, teoría sobre las corrientes científicas, 1989, Barcelona, Humanitas
- Carizales Retamoza, Cesar, *et. al*. La modernidad y posmodernidad en educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, 150 pp
- Coll, Cesar. (comp.) Desarrollo psicológico y educación. Madrid, Alianza Psicología. 1990.
- Comité Académico de Carrera. Pedagogía, Plan de estudios, Tomo I. 1ª Edic. México, ENEP Aragón. 2002. 290 pp
- De Alba, Alicia. Curriculum: crisis, mito y perspectivas, 1ª. Edic. México, 106 pp
- De Alba, Alicia. (comp.) Educación y posmodernidad 1ª edic. México. CESU-Porrúa. 1995. 317 pp
- Delgado, Glonia. Historia de México. 3ª edic. México, 1996. Alambra. 566 pp
- Davini, Ma. Cristina. La formación docente en cuestión. 1ª edic. Buenos Aires. Paidós. 1995. 163 pp
- Díaz Barriga, Angel y Barron Tirado, Concepción. El curriculum de pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. México. UNAM. 1984. 95 pp
- Espinoza y Montes, Ángel; Mata García, Verónica. Experiencia de un trabajo curricular en el desempeño académico: carrera de pedagogía ENEP-Aragón. En: *Universidades*. México, anuario, año: 86. págs: 395-414.
- Esteve Zaragoza, José Manuel. El malestar docente. 1ª. Edic. Barcelona, Edit. Laia. 1987. 158 pp
- Ferry, Gilles. El trayecto de la Formación. Madrid. Paidós. 1990

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Ferry, Gilles. Pedagogía de la Formación. Buenos Aires. Universidad de Bs. As. 1997. 127 pp
- Fierro, Cecilia. *et. al.* Transformando la práctica docente. 1ª. Edición, México, edit. Paidós, 1999. 247 pp
- Gallo, Miguel Ángel. Cien años de la historia de la lucha de clases en México. México, Ediciones Quinto Sol. 1985.
- García Puga, Silvia; *et al* Reflexiones en torno al plan de estudios. (una perspectiva estudiantil). cuadernos del CESU. (México), no: 9, año: 88, págs: 63-65.
- Ghilardi, F. Crisis y perspectivas de la profesión docente, 1ª edic. Barcelona. Edit. Gedisa. 159 pp
- Gobierno del Estado de México. Programas del Departamento de Educación Media Superior Técnica. 1996
- Hargreaves Andy, Profesorado, cultura y posmodernidad, 1ª. Edic. Madrid 1996, pág. 236
- Imbernon, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado, 4ª edic. Barcelona. Edit. Graó 1998. 163 pp
- Liston, Daniel y Zeichner, Keneth. Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 1ª edic. Madrid, 1993. ediciones Morata. 277 pp
- Lytard, J. F. La fenomenología. 1ª edic. Barcelona. Paidós studio. 1989. 158 pp
- Lytard, J. F. La posmodernidad. México. 1989. Edit. Gedisa.
- Marcelo García, Carlos. Formación del profesorado para el cambio educativo. 2ª. Edición. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona. 1999. 283 pp
- Piña Osorio, Juan M. La interpretación de la vida cotidiana escolar. 1ª edic. 1998. México. CESU-Plaza y Valdés. 238 pp
- Touraine, Alain. Crítica de la modernidad. 2ª edic. México. Fondo de Cultura Económica. 2000 391 pp
- Xirau, Ramón. Introducción a la historia de la filosofía. 11ª edic. México. UNAM. 1990 493 pp

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN