

SER MAESTRA

HISTORIA DE VIDA PROFESIONAL

SER MAESTRA

HISTORIA DE VIDA PROFESIONAL

Alicia Olivares García
Ismael Vidales Delgado

MONTERREY, NUEVO LEÓN, AGOSTO DE 2006

Lic. José Natividad González Parás
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

Dr. Luis Eugenio Todd Pérez
*Director General del Colegio de Estudios Científicos
y Tecnológicos del Estado de Nuevo León*

Investigadores. Alicia Olivares García e Ismael Vidales Delgado
Portada. Diseño de Rodolfo Leal Herrera
Dibujo de la portada. Alberto Cavazos, prestigiado pintor regiomontano
Revisión general. Guillermo Berrones Castañón

Ser maestra. Historia de vida profesional

Derechos reservados
CR. 2006, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
Andes N° 2720, Colonia Jardín Obispado, Teléfono (0181) 83 33 94 76,
(0181) Fax 83 33 96 49, CP 64050, Monterrey, N.L., México.
E-mail caeip@caeip.org

Se autoriza la reproducción para fines educativos y de investigación citando la fuente.

Impreso en Monterrey, Nuevo León, México
Primera edición: agosto de 2006

Colección. Investigación educativa N° 11



Índice

Prólogo / 9

Víctor Zúñiga

Introducción / 13

Capítulo 1. El significado de ser maestra en la educación mexicana / 14

- A. De Comales, Tamps. a la Normal “Miguel F. Martínez” de Nuevo León / 18
- B. La formación inicial de profesores de educación básica / 20
- C. La actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio en México / 21

Capítulo 2. El porqué de este estudio / 23

- A. La formación inicial y continua, factor determinante del aprendizaje de los estudiantes / 24
- B. Objetivos de la investigación / 27
- C. Justificación / 28
- D. Metodología / 29

Capítulo 3. Recuperación histórica de mi práctica docente / 31

- A. El inicio como maestra de escuela primaria. Sí que lo recuerdo y sueño con su recuperación histórica / 31
- B. Maestra de secundaria / 35
- C. Auxiliar en secundaria / 37
- D. Ascenso a Subdirectora / 41
- E. Directora de secundaria / 46
- F. Supervisora escolar / 76
- G. Misión cumplida y jubilación / 89

H. Regularidades y contradicciones en mi práctica educativa:
1956-1989 / 92

Capítulo 4. Praxis educativa: teoría y práctica pedagógica / 97

- A. La Pedagogía como ciencia: vetada en la formación de maestros / 97
- B. La Pedagogía como ciencia y la desenajenación de los procesos formativos / 100
- C. Formación ¿para qué? / 103
- D. Autoformación docente: vía de mejora continua / 106
- E. Sistematización para transformar la práctica pedagógica / 108
- F. La paradoja del magisterio / 111

Capítulo 5. Didáctica y proceso docente educativo / 113

- A. Los objetivos y el proceso docente-educativo / 113
- B. Contenido, creatividad y realización / 115
- C. Las habilidades como contenido educativo / 117
- D. Creatividad e identidad. Alternativa humanista en los escenarios automatizados y globalizados / 119
- E. Métodos, creatividad y excelencia / 121
- F. Evaluación y calidad educativa / 123

Capítulo 6. Los pequeños grupos de investigación / 127

- A. Los Pequeños Grupos de Investigación (PGI): coherencia y compromiso pedagógico social / 127
- B. Procesos de formación en los PGI / 131
- C. Los PGI como estrategia para aprender a pensar y crear / 137

Bibliografía / 143



Prólogo

Víctor Zúñiga

En uno de sus más recientes libros, Jean Pierre Terrail (2004), plantea que la escuela contemporánea no está cumpliendo con su cometido histórico esencial que consiste en dar a las nuevas generaciones acceso a la cultura escrita, con todo lo que esto significa. Especialmente, la escuela pública no cumple con su tarea fundamental cuando se pone al servicio de las clases sociales menos favorecidas. Los alumnos con menos recursos económicos terminan el ciclo escolar obligatorio sin realmente ser capaces de moverse con habilidad en el mundo letrado. Dicho con palabras coloquiales, muchos alumnos que terminan la secundaria no saben leer, no saben escribir, no saben usar adecuadamente los signos matemáticos.

La trama que nos explica, según Terrail, este fracaso de la escuela, es compleja y muchas veces invisible a los ojos de los actores educativos, desde los altos funcionarios hasta los padres de familia y los mismos alumnos. No es la intención de este prólogo hacer una síntesis del libro del autor, sino señalar solamente un aspecto crucial de la trama del fracaso de la escuela. Este aspecto crucial es la formación y la actitud de los maestros de preescolar, primaria y secundaria. Lo que se sostiene, en relación a los maestros, en el libro *L'école: l'enjeu démocratique* (La escuela: el desafío democrático) es lo siguiente:

Democratizar la escuela, dar acceso a todos los alumnos al conocimiento y a la cultura escrita, son aspiraciones transformadoras del sistema educativo que exigen una nueva formación de los maestros. Hasta el día de hoy, el magisterio se ha dedicado a aplicar las políticas educativas que se les imponen o resistirse a su aplicación, pero no han hecho suyo este compromiso por la democratización escolar. Los primeros interesados en

la democratización son claramente los miembros de las clases populares, que están conformadas por las familias de trabajadores y de empleados y constituyen dos tercios de la población de Francia [...] También es del interés de los maestros la democratización de la escuela porque ellos sufren las consecuencias de la desigualdad escolar que los priva de cumplir plenamente con su misión educativa. No pueden sentirse satisfechos simplemente explicándose el fracaso escolar de muchos por la incapacidad de los alumnos. No pueden sentirse contentos trabajando con públicos escolares tan heterogéneos, retomando en cada grado los conocimientos básicos que no fueron adquiridos en los grados iniciales. No pueden sentirse complacidos enfrentando la indiferencia, el desinterés, hasta la hostilidad de una parte de sus alumnos

El cambio de perspectiva consiste en que los maestros dejen de ver el fracaso escolar de los alumnos como un problema y empiecen a verlo como su problema. Es la fuente de su insatisfacción profesional. Ellos desean ser exitosos en sus tareas o, al menos, hacerlas lo mejor posible. Esta es la clave para recibir el reconocimiento de sus alumnos y la mejor gratificación que pueden obtener de su trabajo. Este problema es la causa de las humillaciones y el malestar que sufren día con día. No se requiere mucha inteligencia para darse cuenta que los maestros ganarían mucho si logaran ser exitosos en su intento de transmitir los conocimientos. Ciertamente muchos maestros no logran ver con claridad cuál es la razón por la que el proceso en el que están inmersos no cambia; lo que hacen es solamente responder de manera ambigua a las dudas que les asaltan incorporando estrategias “para que las cosas más o menos funcionen”, “para que los alumnos me hagan caso”, “para que entiendan lo que les digo”. Los docentes no tienen conciencia plena de este problema. No desarrollan esta conciencia porque el malestar no se socializa; cada uno se dedica a encontrarle una solución en lo individual, año tras año, década tras década. En este sentido, es sorprendente cómo se explican los maestros el fenómeno de la falta de motivación de los alumnos. La viven como el obstáculo principal para el ejercicio pleno de su profesión. En respuesta, los maestros se quejan, como si el desinterés de los alumnos por aprender y desarrollarse intelectualmente lo hubiesen adquirido desde que estaban en la cuna. (J.P. Terrail, 2004).

Estas palabras enmarcan plenamente el extraordinario trabajo de Alicia Olivares. La autora hace exactamente lo que Terrail propone. ¿Qué es lo que tienen que hacer los maestros? Hacer suyo el espacio escolar, sentir confianza en lo que hacen, aprender de su propia práctica docente, problematizar sus propias soluciones, encarar críticamente la política educativa dictada desde el aparato burocrático y sindical. Pero no basta esto, se requiere también –para que se construya el conocimiento profesional que es necesario para ejecutar con maestría el ofi-

cio docente– socializar, compartir, dar a conocer estos aprendizajes que surgen desde la misma práctica educativa. El libro de la profesora Olivares cumple plenamente con estos propósitos. La autora hace suyo el problema escolar, reflexiona críticamente desde su propia práctica y lo publica, para que otros actores educativos desarrollen esta conciencia.

Alicia Olivares describe su práctica, desde sus inicios hasta su culminación como Inspectora. A lo largo de esta biografía docente y directiva, existe un leitmotiv: convertir las escuelas en comunidades de intercambio, comunicación, reflexión y mejora. La autora no solamente es un ejemplo de profesional de la educación que ha hecho de su práctica una fuente de conocimiento, no solamente comunica, a través del libro, sus aprendizajes y conclusiones, sino también ha sido una directora e inspectora que ha invitado a todos y cada uno de los actores educativos, incluyendo a los padres y a los alumnos, a participar de esta reflexión crítica, efectiva y permanente.

El libro, por las razones anteriormente descritas, no es un autoelogio, como tampoco ha sido escrito para glorificar las hazañas de los trabajadores de la educación en Nuevo León. Es un libro crítico y autocrítico. Es una invitación a reflexionar, dando muestras de cómo se puede reflexionar desde la práctica escolar. La autora reconoce las limitaciones de la formación que recibió; al tiempo, reconoce las limitaciones que tienen las escuelas formadoras de profesores en nuestro estado y en el país; señala los obstáculos que representan los gremios magisteriales para hacer del oficio de maestro uno en el que la reflexión pedagógica, didáctica y, desde ahí, científica y política, sean el corazón de esta profesión en nuestro país.

Celebremos el trabajo de la profesora Olivares. Que sea un ejemplo a seguir por muchos profesores y profesoras de Nuevo León que, como ella –de eso estoy seguro– hacen del “fracaso escolar” de sus alumnos, el signo de su propio “fracaso” como profesionales. Esperemos leer en un futuro cercano muchos otros libros nacidos de estas mismas venas.



Introducción

Una de las premisas que sustentan el quehacer del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica es desacralizar la investigación, lo cual no significa ni desobediencia a sus cánones básicos, ni intencionalidad de restar calidad a la metodología y productos de nuestro investigadores y sus asistentes, por el contrario, estamos empeñados en: a) explorar todas las líneas, posibilidades, estrategias y temas que enriquezcan la producción de nuevos conocimientos, b) fortalecer las habilidades investigativas de los maestros que egresan anualmente del Centro, y c) aumentar el acervo de investigaciones con autoría de maestros de Nuevo León.

En este sentido, exploramos una línea de investigación que recoge frutos de dos huertos: a) la historia de vida profesional de una maestra y b) la experiencia de los Pequeños Grupos de Investigación (PGI). En el primer caso, bien pudimos constreñirnos al tratamiento biográfico-documental de Alicia Olivares quien cuenta con sobrados méritos para este registro, pero sabiendo, como sabemos, de su acucioso y prolongado empeño por guardar y resguardar cuanto documento testimonia su quehacer de maestra, y habiendo leído algunos de estos testimonios redactados por ella misma, que superan en mucho la pura descripción y abordan la reflexión reposada sobre los supuestos teóricos de la pedagogía y la didáctica, así como otros escritos en los que enjuicia, objetiva y razonadamente, el estado que guarda la educación mexicana; sumamos a todo esto su empeño por superarse académicamente en la investigación educativa, y toda su experiencia derivada de los Pequeños Grupos de Investigación (PGI), consideramos altamente benéfico para los propósitos del Centro explorar en esta línea de investigación socio-histórica que representa un trabajo tan cuidadosamente organizado.

El reporte que ponemos en sus manos representa, en primer lugar, la historia de vida profesional de Alicia Olivares organizada cronológicamente, la cual constituimos en un exhorto a los maestros y maestras, en activo o jubilados, para que intenten sistematizar su práctica docente, su diario de trabajo, su historia de vida, este tipo de documentos son tan valiosos como el Poema Pedagógico de Makárenko o Amelia de José Santos Valdés; en segundo lugar, cuenta con la estructura dúctil pero consistente, que puede servir de modelo para la elaboración de reportes similares tanto del corte investigativo como de tesis para titulación; y, tercero, representa una línea de investigación del corte socio-histórico-antropológico que nos permite explorar otros temas en el magisterio nuevoleonés. La obra está organizada en seis capítulos.

En el primero se establece un marco de referencia conceptual e histórico que aborda el significado de “ser maestra” en México y especialmente en Nuevo León, enriqueciendo el relato histórico general con un breve panorama del camino que recorrió Alicia para llegar a la Normal.

El segundo capítulo plantea una interrogante ¿El porqué de este estudio? e intenta dar respuesta en un relato que describe el aspecto oficial de la formación y actualización del magisterio en Nuevo León y su interrelación con el desempeño en el salón de clases, en la escuela o en la inspección escolar. Aquí se ubicarían los objetivos de esta investigación, los argumentos justificantes y la metodología utilizada.

El tercer capítulo recoge la historia de la práctica docente de Alicia. Este apartado sigue un *continuum* cronológico de las principales reflexiones y experiencias de esta maestra de Nuevo León. Todos los textos citados son testimonios auténticos debidamente documentados, redactados y revisados por ella misma sin recurrir al anonimato ni a los nombres ficticios. Ella habla de los principales problemas resueltos y no resueltos, de su opinión sobre distintas situaciones incluidas las de amistad y las sindicales, así que en buena medida, este reporte de investigación puede considerarse como el esfuerzo de una persona que desde siempre tuvo claridad sobre el sentido y deberes de su profesión, y la desempeñó lo mejor que pudo, de acuerdo con su tiempo y circunstancias, lo reporta y asume su responsabilidad de lo hecho y lo no hecho.

El capítulo cuatro recoge algunas de sus reflexiones sobre la praxis educativa y cuestiona la ausencia de la pedagogía y la didáctica en la

formación inicial, continua y en el debate cotidiano de los maestros. Incluso, señala en inicio de este capítulo una frase por demás contestataria: “La Pedagogía como ciencia: vetada en la formación de maestros”. Admite que por años se cuestionó si la Pedagogía era ciencia o no lo era, ya que ni en la normal ni en la universidad se trató el tema más allá de algunas citas incidentales.

El capítulo cinco está dedicado a recuperar algunas de sus reflexiones sobre la importancia del proceso docente educativo, objeto de estudio de la Didáctica y su ubicación en el campo de estudio de la Pedagogía.

El capítulo seis ofrece una experiencia realmente novedosa y efectiva a través de los Pequeños Grupos de Investigación.

Ismael Vidales Delgado



Capítulo 1

El significado de ser maestra en la educación mexicana

Históricamente la mujer ha sido educadora con sueldo o sin él, formal e informal, sindicalizada o libre, titulada o empírica. Sin embargo, la documentación oficial y la estructura formal que sustenta la historia de la educación mexicana y local, muestra escasas evidencias de respeto y reconocimiento a la «mujer-maestra».

Cada espacio ocupado por la mujer en la educación ha sido una conquista, en principio, individual, y en tiempos recientes, su presencia en las aulas obedeció a la necesidad de sustituir a los varones en etapas económicamente críticas que los expulsaron de las aulas para buscar otras alternativas de empleo, así, la educación primaria se fue feminizando, pero sin ofertas directivas para la mujer-maestra que en más de una ocasión fue gratificada con otro tipo de ascensos salariales a *fuera* de negarle la función directiva, caso concreto sería el de la maestra Angelina Garza Villarreal, -autora del libro “Oriente” en el que miles de niños mexicanos aprendieron a leer- que con sobrados merecimientos profesionales para dirigir una escuela primaria se le promovió a maestra de secundaria comunicándole -la autoridad en turno- que era una decisión que económicamente costaba más al erario, pero no era conveniente que una mujer fuera Directora de una escuela.

La historia de vida de Alicia Olivares, inicia con otra realidad, mejorada un tanto, pero finalmente inacabada, en la que Alicia hubo de realizar sus propios descubrimientos, confrontaciones y aportaciones.

La historia comienza en una comunidad norestense enclavada en Tamaulipas.

A. De Comales, Tamps., a la Normal “Miguel F. Martínez” de Nuevo León

En el mes de mayo del 2004 se publicó un artículo¹, cuyo contenido estaba destinado a rendir un homenaje a mis formadores en el día del maestro: el 15 de mayo. De ese artículo me permito tomar algunas reflexiones que ofrecen un panorama de mi vida desde mi condición de hija-alumna-maestra

En mi casa aprendí el respeto que debía a los mayores, a los niños, a los maestros, a los héroes, a la gente del pueblo; no se trataba de un respeto ciego e incondicional, sino aquel que emana de una vida digna, honesta, con espíritu solidario y de servicio. El *decir* de mis papás Felipe y Virginia, estaba siempre acompañado con su actuar, por ello eran excelentes formadores, las lecciones se aprendían caminando junto a ellos.

En mis recuerdos tempranos aparecen maestros como la señorita Quina, la señorita Mary y el profesor Abel, ellas maestras empíricas, él egresado de una Normal Rural. La maestra Quina atendía la escuela de tipo unitario en el Rancho “La Bonita” del municipio de Camargo, Tamaulipas, la recuerdo siempre tranquila dirigiéndose a los niños de primero, segundo y tercer año en cada mesa asignada por grado. La señorita Mary era una maestra estricta y exigente que laboraba en la escuela “Dr. Gabino Barreda” de Comales Tamaulipas, con ella aprendimos por igual aritmética que gramática, biología, geografía e historia; del profesor Abel admiraba su preparación y el trato que nos brindaba a los niños de sexto año (1951-1952) en la misma escuela de Comales.

El mejor ambiente educativo lo viví en la Escuela Normal Rural de Galeana, Nuevo León, donde tuve la suerte de cursar primero y segundo de secundaria (1952-1954); ahí todo era formativo: levantarse antes de las seis de la mañana a realizar labores de limpieza; tomar clases mañana y tarde; producir y elaborar alimentos, enseres y materiales en las clases de actividades tecnológicas para sufragar necesidades propias de las internas y la institución; practicar todos los depor-

¹ Olivares García, Alicia (2004). “Caminar con M de Mayo y de Maestros”. *Conciencia Libre*; Publicación para los trabajadores de la educación; SNTE, Sección 50. Monterrey, N. L. (Nueva Época, N° 73; mes de mayo, p.2)

tes mediante torneos internos y nacionales; realizar actividades artísticas diversas; dedicar tiempos exclusivos al estudio diario y a las asambleas semanales para tomar todo tipo de acuerdos.

El ambiente educativo más difícil lo experimenté en el Colegio Mexicano (1954-55), aquí en Monterrey, era el opuesto a lo vivido en Galeana donde el respeto y la autonomía de las estudiantes constituía el eje generador de toda la vida institucional; me sentía como en una jaula de oro dentro del internado, llena de comodidades e invadida continuamente en la privacidad, en situaciones como la obligación de entregar las cartas abiertas para su aprobación o rechazo antes de enviarlas a los papás, o tener una religiosa a la escucha en una extensión cuando hablabas por teléfono. En el aula aparecía el desconcierto durante las clases de ciencias naturales y ciencias sociales donde todo lo vinculado al sistema reproductor era intocable y las explicaciones de algunos hechos históricos entraban en contradicción con lo aprendido en las escuelas públicas y en mi casa, sobre todo al referirse a Benito Juárez y Porfirio Díaz, o al origen del hombre y el universo.

De mi paso por la Normal Miguel F. Martínez (1955-1958) recuerdo la dedicación y perseverancia de muchos de los maestros, de manera especial a la Profesora Rebequita; en la Normal Superior (1961-1965) me dejaron honda huella los maestros Magdaleno Montemayor, Plinio D. Ordóñez, Humberto Ramos Lozano, y Ciro R. Cantú por su vocación y entrega, y los profesores Paulita Osuna, José T. Puente y Roberto Treviño por la sencillez con que compartían sus vastos conocimientos del inglés y las matemáticas².

La formación recibida en ambas normales respondió al modelo tradicional; la entrega y calidez de la mayoría de los maestros y los vastos conocimientos de algunos de ellos conforman los más gratos recuerdos. Desde luego que el perfil de egreso en las dos escuelas normales distaba mucho de los requerimientos del Artículo Tercero Constitucional; los vacíos dejados por ambos centros formadores se buscó llenarlos en la Universidad Autónoma de Nuevo León, de ahí que ingresara al Colegio de Pedagogía (1973) y al Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (1977), primero como alumna después como maestra.

² Las reflexiones que aparecen a continuación no fueron parte del artículo citado.

La recuperación histórica de la práctica en el nivel básico (1956-1989), permite apreciar lo vivido en las diferentes escuelas³. Ya estando jubilada me vincularía a las Redes de Educadores Populares (1992), educadores hermanados con el sueño de Paulo Freire, mediante procesos concientizadores y transformadores. El camino recorrido ha permitido disfrutar el día a día desde mi condición de Ser Maestra, regresando a mis raíces algo por todo lo recibido⁴.

B. La formación inicial de profesores de educación básica

Derivado de los compromisos de la reforma educativa de 1992-93 surgió en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

Las escuelas normales han sido las encargadas de la formación inicial de los profesores. Las escuelas normales son de tipo urbano, rural, experimental y privadas. En 1984 los estudios realizados en las escuelas normales se elevaron al nivel de licenciatura, durante la gestión presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado. A partir de esa fecha, fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB-1992) se planteó la necesidad de reformar las escuelas normales de manera integral. Por ello a finales de 1996 se estableció el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

Este programa atiende cuatro líneas de acción fundamentales: 1.- Transformación curricular y Producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas 2.- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales 3.- Elaboración de normas y

³ La recuperación histórica de la práctica tuvo como fuentes mis recuerdos y los documentos de mi archivo particular; este material fue difundido en la revista “Conciencia Libre” de junio del 2004 a enero del 2006. Para fines de este informe se hicieron precisiones y adecuaciones a los escritos originales.

⁴ Dentro de los trabajos de recuperación histórica se cuenta con los que a continuación se citan: “Comales: el Mejor de los Mundos Posibles”; “Olivares García: Raíces, Troncos, Ramas y Retoños”; y “Dichos y Decires en la Vida Familiar”. Otro espacio de recuperación histórica se tiene en la casa de mis papás en Comales, Tamaulipas, que desde 1996 se constituyó en Casa-Museo.

orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y 4.- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales.

C. La actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio en México

Con la reforma educativa de 1992, la educación básica experimentó cambios fundamentales de todo orden, pero básicamente los curriculares; la transferencia de los servicios educativos a las entidades; y la sustitución del conductismo por el enfoque constructivista, como sustento teórico de los planes, programas y libros de texto.

La actualización y capacitación anterior a 1992 estaba poco estructurada, la mayoría de las acciones se realizaban “en cascada”, distorsionándose el mensaje y provocando confusión en los maestros.

Fue necesario establecer una instancia nacional encargada de la capacitación y actualización del magisterio a fin de apoyar a las entidades que, además de la transferencia de los servicios educativos, debían atender la reforma educativa. Así surgió en 1992 el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) “que consistía en un periodo intensivo de actualización con materiales de apoyo a la docencia, en el que se abordaban contenidos considerados de atención prioritaria, por ser de difícil comprensión para los niños y profesores”. Al tiempo que se editaban los nuevos libros de texto la Secretaría de Educación Pública echó a andar el Programa de Actualización de Maestros (PAM) y con la experiencia de ambos programas surgió en 1995 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (ProNaP).

El ProNaP está constituido por tres componentes fundamentales: Centros de Maestros, Programas de estudio y la Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Los Centros de Maestros cuentan con una biblioteca, videoteca y audioteca básicas, computadoras con multimedia, aparatos de TV conectados a la red educativa satelital EDUSAT, videorreproductoras, grabadoras de audio y espacios para el trabajo de grupos de maestros.

⁵ En Nuevo León se denominan Centros de Capacitación y Actualización de Maestros o CECAM.

Cada Centro⁵ cuenta con personal que, básicamente, son profesores comisionados para desempeñar diferentes tareas administrativas y docentes. También hay asesores que reciben una gratificación para que, sin abandonar su trabajo en educación básica, atiendan y orientan a los grupos de maestros que solicitan apoyo. Los Centros fueron inaugurados a mediados de 1996.

Los Programas de estudio representan el núcleo de la actualización y responden a los enfoques de los planes y programas de estudio de educación básica. Los programas son de tres tipos:

1.- *Cursos nacionales de actualización*, que consisten en una serie de cursos a los que el maestro se inscribe voluntariamente y presenta un examen nacional, cuya acreditación da lugar a una constancia con valor curricular y es aceptada para la Carrera Magisterial.

2.- *Talleres generales de actualización*, cuyo propósito es mejorar Se realizan al inicio del ciclo escolar, con carácter obligatorio para todos los maestros, y prácticamente son un fracaso; *Cursos sobre gestión escolar*, dirigidos básicamente a los directores.

3.- *La biblioteca* está formada por una colección de libros y cuadernos de buena calidad y son gratuitos.

El ProNaP, prácticamente entró en una fase improductiva o de bajos resultados, por lo que echó a andar la transferencia de esta responsabilidad a las entidades, conservando para la SEP las facultades de control, autorización y revisión. Poco a poco, avanza la organización de los sistemas estatales para la formación de maestros de los cuales aún no se puede hacer ninguna evaluación. Por ahora el ProNaP está coadyuvando en la organización y capacitación de los maestros, ya que “los gobiernos estatales tienen la responsabilidad de organizar y atender la actualización de los profesores de educación básica, atendiendo a sus características y necesidades específicas.”



Capítulo 2

El porqué de este estudio

Podemos iniciar con una pregunta ¿vale la pena que los maestros reflexionemos sobre nuestro trabajo? Demos respuesta afirmativa, porque sólo así podremos hacer oír nuestra palabra, sólo así será escuchada nuestra opinión, sólo así será tomada en cuenta nuestra experiencia docente cuando las autoridades educativas prescriban programas, objetivos, contenidos para la educación básica.

No basta la voluntad política, es necesario que el maestro tenga algo valioso que ofrecer, propuestas viables, novedosas, realistas. Es necesario que el maestro demuestre un buen nivel de conocimientos construidos desde su experiencia áulica, basado en la sistematización y evaluación de éstas, no importa que eche por tierra las más encumbradas políticas educativas, puesto que ninguna prosperará si no es instrumentada por el maestro, razón de más para que esas grandes políticas se sustenten en la experiencia del actor principal en materia de enseñanza: el maestro.

El sistema educativo mexicano tiene más de un millón de maestros, esto nos lleva a pensar que existe -potencialmente- un millón de conocimientos, habilidades y destrezas dignas de ser recuperadas en las políticas educativas nacionales. Decimos “potencialmente” porque hace falta que el maestro se decida a clarificarlas y se atreva a proponerlas, tanto a las autoridades decisorias como a los colegas.

Aquí está el porqué de esta investigación, a pesar de que tenemos la certeza de todo este bagaje de experiencias y conocimientos que tiene el magisterio mexicano, también estamos ciertos que no contamos con investigaciones sólidas sobre esos saberes y esas experiencias, so-

bre las prácticas exitosas de enseñanza, ni sobre la solución de otros problemas socioculturales. Alguien tenía que iniciar, si somos nosotros, qué bien, si sólo nos sumamos a otros trabajos que desconocemos, que bien.

A. La formación inicial y continua, factor determinante del aprendizaje de los estudiantes

El mayor desafío pedagógico al que se enfrentan las instituciones educativas en los albores del siglo XXI es enseñar a pensar⁶, no solo en el proceso docente educativo sino también en las actividades cocurriculares y extra curriculares; esto, si realmente quieren incidir en la construcción de un mundo mejor para los niños y jóvenes de hoy.

Si los estudiantes no aprenden a pensar, tampoco logran aprender por sí mismos, es decir, aprender a aprender; por tanto, la formación recibida entra en obsolescencia cuando apenas han egresado de cualquier nivel escolar, encontrándose incapacitados para crear alternativas de solución a los problemas laborales-profesionales a los que se enfrentan.

Desde los modelos tradicional y tecnocrático que han dominado el escenario del sistema educativo nacional, la prioridad ha estado centrada en el acto de enseñar, descuidando el desarrollo de actividades que permitan asumir un papel protagónico a los estudiantes.

Actualmente la actividad intelectual de los estudiantes se reduce a la reproducción de lo dicho o hecho por el maestro. Con una formación de esta naturaleza resulta imposible hacer frente a los escenarios automatizados en que los avances de la ciencia y la tecnología ofrecen una compleja red de posibilidades y retos para responder a las necesidades.

La apropiación de los conocimientos necesarios dentro de la acumulación existente, hace indispensable que los estudiantes desarrollen habilidades y capacidades intelectuales tendientes al dominio de la ló-

⁶ Los planteamientos que aparecen en este apartado fueron tomados del artículo publicado en abril 2006 en la revista "Conciencia Libre", con el título *Educación Patas Arriba Versus Aprender a Pensar y Crear* (N° 94, pp. 2-3). Se hicieron pequeñas modificaciones para fines de este informe.

gica del pensamiento, tales como la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis, la abstracción, la concreción, y desde luego la descripción, comparación, clasificación, definición, generalización y demostración; asimismo, habilidades prácticas para la observación y experimentación.

La educación tradicional y la tecnocrática se centran en la enseñanza, la actividad del maestro, la acumulación de conocimientos vacíos de significados, y la ejercitación de la memoria; por tanto, coartan las posibilidades de aprendizaje, iniciativa y creatividad. El círculo vicioso no se romperá mientras los maestros sigan formándose con paradigmas encaminados a la reproducción de contenidos, ajenos a sus condiciones y contextos.

Así las cosas, en la medida en que no se cuente con planes de estudio encaminados a enseñar a pensar, tanto en las instituciones formadoras de docentes como en las instancias de actualización durante el servicio profesional, no solo habrá estancamiento sino retroceso en la calidad educativa; todo lo cual representa escenarios escolares y sociales llenos de contradicciones y crisis.

Dentro de las experiencias de formación con paradigmas transformadores se cuenta con algunas construcciones teóricas en América Latina, iniciadas a principios de los años sesenta. Una de ellas es la de la Educación Popular que emanó de experiencias no escolarizadas pero que ha avanzado también al entramado escolarizado⁷; sin embargo, como los sistemas educativos latinoamericanos se norman por lo tradicional-tecnocrático, no resulta nada fácil ir incorporando elementos transformadores en prácticas dominadas por lo reproductivo-mecanicista; no obstante se cuenta con experiencias y sistematizaciones que dan cuenta de los avances logrados⁸. También en Latinoamérica se han venido haciendo construcciones teórico-prácticas desde la Didáctica Crítica⁹ y la Didáctica para la Vida¹⁰; en todos los esfuerzos

⁷ En las reflexiones de los capítulos 4, 5 y 6 se incorporan aportes de esta construcción latinoamericana.

⁸ El capítulo 6 dedicado a la experiencia con PGI (Pequeños Grupos de Investigación) ofrece evidencias de cómo incorporar en procesos escolarizados estrategias transformadoras.

⁹ La corriente de la Didáctica Crítica ha tenido un gran desarrollo en el ámbito mexicano, fundamentalmente en la educación superior contando con construcciones de muchos educadores entre ellos Margarita Pansza y Ángel Díaz Barriga.

¹⁰ Esta corriente deviene de pedagogos cubanos cuyo planteamiento central ubica al

pedagógicos se ubica como el gran desafío alcanzar niveles de creatividad en la formación.

La lógica creativa exige una lógica investigativa. El método en la ciencia es el modo de actuar, el orden de acciones a seguir para lograr el objetivo planteado que resuelve un problema y transforma el objeto de investigación. El método en la ciencia se traslada como habilidad al objetivo y como conocimiento al contenido, manifestándose mediante los métodos de enseñanza y de aprendizaje; el resultado alcanzado denota el dominio que el estudiante logra del método científico.

La formación de valores y convicciones se da en la medida en que se incorpora la lógica investigativa-creativa en el proceso docente educativo. La interacción de los seres humanos con todo lo que nos rodea, solo tiene significado en correspondencia con el grado de satisfacción de nuestras necesidades, punto de partida en la valoración que le damos a cada objeto. El valor se forma cuando nos comprometemos con lo que estamos haciendo, lo cual exige hacer nuestras propias elecciones y crear alternativas de solución a los problemas que nos enfrentamos.

En todo proceso formativo, independientemente de su dimensión espacial y temporal, el objetivo encarna la aspiración social o encargo social; por tanto, el cómo formar valores (método) debe quedar vinculado al objetivo. La vinculación dialéctica de ambos se desarrolla en el proceso con un contenido social: el objetivo; y un contenido individual: el método. Éste queda mediatizado por las interacciones pedagógicas del grupo estudiantil¹¹.

Los métodos implementados por los docentes deben considerar tanto el trabajo reproductivo como el productivo y el creativo; es decir, el estudiante utiliza inicialmente métodos y procedimientos similares a los del maestro para asimilar contenidos dados y modos de actuación conocidos; después, métodos productivos donde aplica el contenido dado en situaciones nuevas; y finalmente, métodos que le

proceso docente educativo, como objeto, el de estudio de la Didáctica, y considera un reduccionismo el ubicarlo en el proceso enseñanza aprendizaje; Carlos Álvarez de Zayas es reconocido como el científico que más ha profundizado en esta propuesta.

¹¹ En los capítulos 4 y 5 se reflexiona sobre estos señalamientos con referencia a los procesos formativos escolarizados o no (Pedagogía) y áulicos (Didáctica).

permitan descubrir nuevos contenidos durante la solución de problemas con métodos propios de la investigación científica. Esta última práctica propicia el trabajo independiente y creador.

El método, al igual que la forma y los medios, constituyen los componentes operacionales del proceso docente educativo, mientras los componentes de estado lo conforman: el problema, el objetivo, el contenido y el resultado. El método se ocupa de la organización interna del proceso, mientras la forma atiende la organización espacio-temporal, y los medios se ocupan de los materiales; el método tiene como eslabones a los procedimientos. Los tres componentes operacionales conforman una tríada dialéctica donde el método expresa la esencia, y la forma y el medio lo fenoménico en la dinámica del proceso.

Una formación bajo los modelos tradicional, tecnocrático o constructivista que soslaya el desarrollo de habilidades y capacidades para crear y transformar, no puede dar respuesta a los requerimientos del Artículo Tercero Constitucional¹².

B. Objetivos de la investigación

Son muchas las metas que quisiéramos alcanzar al hacer llegar este reporte al magisterio, casi todas rebasan con mucho esta publicación, pero nos conformamos con inquietar al menos a algunos maestros para llevar el registro de su trabajo, sus éxitos, fracasos, anécdotas, sinsabores y sobre todos experiencias exitosas expresadas en logros de aprendizaje de sus alumnos o en mejoras de sus prácticas de enseñanza.

Buscamos la revaloración de la profesión de maestra a partir de la mayor comprensión del significado que tiene la mujer en la profesión y en la sociedad, especialmente en la educación básica. En este sentido proponemos el acercamiento de la sociedad con ellas, el reconocimiento de sus valores culturales y humanos, la identificación de sus acciones heroicas en preescolar, en las comunidades rurales y urbanas marginadas, y en la educación especial.

Este acercamiento debe estar inspirado por una actitud de respeto a su condición de mujer, a sus conocimientos, a su entrega casi mater-

¹² Los requerimientos del Artículo Tercero Constitucional constituyen parte de las reflexiones de los capítulos 4, 5 y 6.

nal y su profesionalismo documentado diariamente. También buscamos despertar en las maestras confianza en sí mismas, elevar su autoestima, promover su disposición para revisar profesionalmente sus prácticas de enseñanza, exhortarlas a que se arriesguen a explorar, experimentar, innovar y aprender de una manera permanente.

Queremos también fomentar el compromiso de los padres de familia y de las autoridades educativas y civiles para con las maestras y con lo que ellas representan para la educación, la familia y la sociedad en general.

Estamos ciertos de que a pesar de la compleja problemática que afecta la labor docente femenina y masculina, de las difíciles condiciones laborales que rodean al magisterio (especialmente en las zonas urbanas, rurales y nocturnas marginadas), cualquier esfuerzo encaminado a mejorar las actuales condiciones será como brisa refrescante que oxigena el enrarecido ambiente de la educación mexicana. De ahí, la importancia de que revaloremos positivamente a las maestras en cualquiera que sea el puesto o la actividad que realizan en la educación.

C. Justificación

Exceptuando alguna tesis que andará por ahí engrosando la literatura gris de alguna biblioteca, no conocemos un trabajo reciente elaborado y publicado sobre el tema que ocupa esta investigación.

En este contexto resulta oportuno y justificado elaborar un reporte de investigación que se convierta en una invitación permanente para analizar nuestro trabajo de maestros; para dialogar sobre nosotros mismos, sobre los niños, sus familias, los centros de trabajo y las políticas educativas nacionales y estatales. Todo esto, con la finalidad de encontrar nuevos caminos y respuestas más efectivas a las grandes interrogantes que nos acechan laboral y vocacionalmente.

Hace cuánto tiempo que no nos preguntamos ¿qué pienso realmente de mi trabajo como maestro? ¿Qué piensan los padres de familia y los niños de mi trabajo? Nuestras propias respuestas a estas interrogantes pueden ayudarnos a entender muchas de nuestras conductas. Hay una sola pregunta que justifica este trabajo ¿para qué reflexionar sobre mi trabajo de maestro?

Hay muchas respuestas y, afortunadamente casi todas, se resuelven en este informe. Algunas que nos sirven de guía en este trabajo

son las siguientes:

- a) Porque el trabajo de maestro presenta retos especiales que lo distinguen de otras profesiones.
- b) Porque el trabajo de maestra también presenta variantes que lo hacen diferente al de los maestros.
- c) Porque la geografía y el entorno socioeconómico inciden en el trabajo docente, especialmente en el de la maestra.
- d) Porque la educación acusa serios rezagos expresados en las escuelas unitarias multigrado, nocturnas, a distancia, entre otras.
- e) Porque las condiciones de vida, de buena parte de las maestras, está atravesada por el bajo salario, el divorcio, la distancia casa-escuela, alimentación, salud y movilidad profesional.
- f) Porque la educación básica está matemáticamente feminizada en tanto los maestros se ocupan de los cargos directivos y del liderazgo sindical.

D. Metodología

La metodología que elegimos para la elaboración de este reporte de investigación es muy sencilla, se basó principalmente en la sistematización de cuatro grandes rubros, la documentación y recuerdos de la historia de vida profesional de una maestra. Así que desde este punto de vista se trata de una investigación sustentada en la consulta de documentos; pero la conversación que atrajo recuerdos, anécdotas, nombres y lugares, al presente, nos acercó a un trabajo exploratorio-descriptivo; al solicitarle a la maestra, su posicionamiento teórico sobre la pedagogía y didácticas imperantes, estamos utilizando juicios de valor; y al redondear el reporte con el acopio de la teoría y la práctica vividas por la maestra en una visión de futuro, nos ubicamos en el ensayo. Así pues, nuestra metodología contempla la investigación documental, el trabajo exploratorio-descriptivo y el ensayo.



Capítulo 3

Recuperación histórica de mi práctica docente

El relato bien pudiera haber adoptado las líneas de un Diario, pero eso hubiera quedado en la intimidad de la autora. Dado que fueron muchos años de compilación, resguardo y sistematización de evidencias, lo conducente y lógico era seguir una línea cronológica de exposición.

En este contexto, la línea expositiva es sencilla, inicia con el ingreso a la Normal, continúa con la incorporación a la enseñanza en tres escuelas primarias y prosigue con los cargos y ascensos devengados hasta concluir en la jubilación como inspectora de secundarias. La dinámica de lo vivido en la línea del tiempo, que ocupó la práctica educativa en el nivel básico, se aprecia a través de las regularidades y contradicciones que durante 32 años estuvieron presentes; con ello cierra el capítulo.

A. El inicio como maestra de escuela primaria. Sí que lo recuerdo y sueño con su recuperación histórica¹³

Conversación inicial

¿Te acuerdas Alicia? pregunta María Elena Zapata en añoranzas compartidas del Monterrey de contrastes, presentes ayer y hoy, al reme-

¹³ La recuperación histórica de mi práctica docente en las escuelas primarias fue publicada en el mes de junio del 2004 en la revista “Conciencia Libre” (Nº 74, p. 3), con el título *Sí que lo recuerdo y sueño con su recuperación histórica*. Para fines de este informe

morar en *Conciencia Libre*¹⁴ las aventuras que vivíamos los maestros de la escuela primaria “Benito Juárez” en los días de lluvia¹⁵.

Si que lo recuerdo y sueño con su recuperación histórica. Recuerdo, o más bien llevo conmigo, lo vivido en las diferentes escuelas porque han sido motor de aprendizaje y crecimiento, disfruto las anécdotas e historias contadas y sueño con recuperar la historia de las maestras, nuestra historia.

Este sueño esperanzador lo comparto con los maestros de Nuevo León que estén decididos a socializar sus experiencias, y con compañeros como José Ángel Alvarado¹⁶ y Yolanda Blanco¹⁷ cuyo liderazgo ofrece espacios idóneos para impulsar actividades masivas encaminadas a la recuperación histórica del entramado educativo en las escuelas públicas del Estado.

Caminos de recuperación hay muchos, aunque líderes o funcionarios ajenos al latir educativo vean en ello una tarea ociosa, intrascendente, sin sentido, y por ahí hasta amenazante; sin embargo, la historia verdadera es la de los protagonistas y nosotras somos parte de ellos.

Mi experiencia en las escuelas “Morones Prieto”, “Ángel Martínez Villarreal” y “Benito Juárez”

Al llegar a la escuela “Benito Juárez” de la colonia “Buenos Aires¹⁸” contaba con tres años de experiencia docente, dos de ellos siendo estudiante de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” en el antiguo edificio de las calles de Juárez, Tapia, M. M. del Llano y Colegio Civil, edificio que albergaba en dos de sus tres pisos a la escuela anexa “Simón de la Garza Melo”.

se han hecho adecuaciones como son los dos subtítulos en que se divide el contenido y algunas precisiones anexando notas a pie de página.

¹⁴ Nota del editor. Se refiere a la revista “Conciencia Libre” de la cual es colaboradora.

¹⁵ Para cruzar el lodazal nos acompañábamos en grupos según coincidiéramos al bajar del camión; a la hora de la salida solíamos irnos con quienes guardábamos lazos de amistad. En lo personal siempre esperaba a algunos de mis amigos: Berta Laura Montemayor, Graciela Garza o Jesús Caballero Guillén.

¹⁶ Secretario General de la Sección 50 del SNTE (2004-2006).

¹⁷ Secretaria de Educación de Nuevo León (2003-2009).

¹⁸ Las tres escuelas primarias donde laboré estaban ubicadas en el municipio de Monterrey.

Durante el primer año los estudiantes normalistas asistimos mañana y tarde para acreditar materias básicas entre las que sobresalía “Observación Escolar”, los siguientes dos años en horario nocturno mientras se cubría una plaza en el turno matutino de alguna escuela primaria. No había ninguna vinculación entre la escuela formadora y la de la práctica docente, percibíamos un sueldo menor que los maestros titulados aunque teníamos las mismas obligaciones, éramos miembros activos de la Sección 50 del SNTE y no teníamos ningún problema para conseguir plaza una vez titulados, hasta nos podíamos dar el lujo de solicitar cambios en los ofrecimientos hechos por la autoridad.

Una amiga -Olga Hurtado- que conocí años después en la Secundaria No. 10, me contó que en generaciones anteriores los mandaban buscar si no iban a recibir la plaza correspondiente, a ella le tocó vivir dicha situación. Lo que es la vida, mas bien lo que es el sistema, años más tarde cuando cambiaron la escuela Normal a la avenida Constitución Oriente y el Plan de Estudios contempló cuatro años de preparación, sin derecho a plazas para la práctica profesional, ya no hubo espacios suficientes para ejercer la profesión al egresar de la Normal.

La práctica como estudiante normalista la cubrí en la escuela “Dr. Ignacio Morones Prieto” de la colonia Francisco I. Madero, la mayoría de los maestros nos bajábamos del camión “Villa de Guadalupe” en la “parada” de la Clínica “María Josefa”, a la altura de la Fundidora de Fierro y Acero por la Calzada “Francisco I. Madero”. De ahí caminábamos varias cuerdas y nos adentrábamos por veredas a un terreno baldío para luego caminar otras más, solo compañeros que vivían por la colonia Terminal podían tomar un camión que pasaba por la escuela en tiempos muy espaciados. Hacer el recorrido entre la “parada” y la escuela en días de lluvia podía llevarnos cerca de una hora, pero la asistencia puntual a la Normal¹⁹ se garantizaba al tener instituido el turno matutino para los normalistas.

Los días lunes entregábamos el *Plan de Trabajo Semanal* para su revisión al director o directora del plantel²⁰ que comúnmente cubría el

¹⁹ Durante los tres años de estudios en la normal básica tuve tres amigas entrañables: Martha Montañés, Andrea Ramírez y Nena Salinas; las dos primeras habían cursado estudios de bachillerato en la UANL y Nena provenía de Herreras, Nuevo León donde había cursado la secundaria.

²⁰ En los dos años de prácticas en la escuela primaria “Ignacio Morones Prieto” tuve

turno matutino, mientras el turno vespertino era cubierto con maestros titulados y contaba con un subdirector o encargado que atendía un grupo de sexto año; la supervisión sólo se ejercía sobre el diseño del plan, no en la ejecución y evaluación de la práctica áulica.

Tanto en la Escuela Normal como en las escuelas primarias se confiaba en que cumpliríamos con nuestra responsabilidad llevando a la práctica lo aprendido en la clase de “Observación Escolar”; la verdad: sí cumplíamos responsablemente; pero las condiciones de la escuela primaria Anexa a la Normal y las de nuestras escuelas de práctica, eran muy diferentes, de tal forma que con nuestra formación limitada hacíamos lo que podíamos de manera bastante empírica.

Al concluir la Normal me ofrecieron una planta en la Secundaria de Villaldama²¹, la cual no acepté, luego me asignaron a la primaria “José Alvarado” y días después me cambiaron a la escuela “Ángel Martínez Villarreal”, ambas de la colonia Independencia, aduciendo un error en las plazas²². La experiencia en esta escuela tuvo sus aristas difíciles y gratas, las primeras porque creo que no hubo “química” con la Profra. Sofía Ramírez, Directora del plantel, quien de inicio me dijo “parece que traes el rey de las orejas”, luego me asignó un espacio (no aula) muy pequeño frente a la dirección, y me obligó a permanecer en los dos turnos lo mismo que a otra compañera, Conchita, que fue ubicada en el llamado “salón de las escobas”. Estas condiciones fueron compensadas porque tenía un lindo grupo de niñas de tercer año que trabajaban afanosas en el aula y compartíamos juegos, paseos, días de campo y actividades de mantenimiento del “salón de clase” los días sábado, así como amigos entrañables como Elvia Ramírez. Al concluir el año escolar tramité mi cambio²³ y fui asigna-

un directivo cada año escolar: el profesor Arcadio (1956 -1957) y la profesora Benita (1957-1958)

²¹ Municipio situado al Norte del estado a 100 kilómetros de Monterrey.

²² El contrato me fue entregado personalmente por el profesor Buenaventura Tijerina, Director de Educación, en el antiguo edificio de Washington y Jiménez.

²³ Para conseguir el cambio acudí a mis tíos, Cleotilde García de Martínez y José Luz Martínez Cantú, porque mi inspector, el profesor Eliseo B. Sánchez era persona conocida de ellos. La escuela «Benito Juárez» al igual que la «Ángel Martínez Villarreal» pertenecían a la zona escolar del profesor Eliseo; para asistir a la escuela «Benito Juárez» tenía que tomar dos camiones pero no me importó porque lo que quería era un espacio donde disfrutar mi trabajo. La Directora era María Montemayor y la Subdirectora, la Profra. Elba Ramírez.

da a la escuela “Benito Juárez”; le tenía tanto miedo a la Directora que cuando me preguntó si yo había solicitado el cambio, le dije que no.

B. Maestra de secundaria

La Normal Superior del Estado: puente hacia la «Secundaria No. 10»²⁴

En 1961 se empezó a correr la voz de que sería creada la Normal Superior del Estado. En lo personal fui enterada por Bertha Laura Montemayor, amiga y compañera de la escuela primaria “Benito Juárez”; ambas acudimos a la primaria “Venustiano Carranza” a recibir la primera información mediante la cual nos enteramos que había que contar con cinco años de experiencia docente y presentar un examen de admisión. El primer requisito lo cubría con los años de practicante y para el segundo nos preparamos con un amigo de Bertha que era ingeniero, dado que habíamos elegido la Especialidad de Matemáticas y no queríamos correr el riesgo de quedar afuera, entre los más de cien aspirantes a esta Especialidad.

El grupo de Matemáticas se formó con 50 alumnos, la mayoría hombres y laborando casi todos los integrantes del grupo en escuelas primarias. Los primeros años trabajamos en la escuela “Venustiano Carranza”²⁵ cuya infraestructura y mobiliario estaba diseñada para niños de primaria, aun así, la mística de los fundadores estaba llena de entusiasmo y entrega, valorábamos y disfrutábamos la gran oportunidad de formarnos como profesores de enseñanza media. Al concluir el segundo año casi todos los integrantes del grupo teníamos planta en secundaria, así llegamos los primeros maestros de la Normal Superior en 1963 a la Secundaria No. 10 “Profr. Moisés Sáenz Garza”²⁶.

²⁴ Con el título *Normal Superior del Estado: Puente hacia la Secundaria 10* se publicó en la revista “Conciencia Libre” la recuperación histórica de mi práctica como maestra de secundaria, en el número 75 del mes de julio del 2004, p.3; para fines de este informe se hicieron precisiones pertinentes anexando notas a pie de página.

²⁵ Ubicada en el Centro Escolar Venustiano Carranza, que fue construido en los terrenos de los antiguos panteones municipales y circundado por las calles Venustiano Carranza, Aramberri, Tapia y Bravo.

²⁶ La Secundaria 10 también ubicada en el Centro Escolar Venustiano Carranza; en el patio de la misma se construiría en 1963 un edificio para la Normal Superior; todo

A la Secundaria No. 10 siempre la he visualizado con una gestación de tres años, tiempo que hubo de transcurrir para contar con grupos de los tres grados y ocupar el edificio completo. Los estudiantes de la Normal Superior llegamos el segundo año a cubrir plantas²⁷ de grupos de primer año, mientras los de segundo año fueron atendidos por los maestros que habían llegado el año anterior provenientes especialmente de la Secundaria No. 1, cuyo mérito fundamental era la experiencia acumulada; había una brecha generacional entre ambos grupos de maestros ya que los normalistas oscilábamos entre los 21 y 24 años de edad. Algunos meses después de nuestra llegada se puso la primera piedra de lo que sería el edificio de la Normal Superior en el patio de varones de la propia secundaria No. 10; los alumnos y maestros de aquel entonces seríamos testigos de la cantidad de osamentas que aun había en los terrenos de los antiguos panteones municipales, donde se asentaban las nuevas escuelas.

Las materias que nos asignaron fueron exclusivamente las vinculadas a la especialidad que cursábamos en la Normal Superior, situación que fue respetada durante los trece años que permanecí en “La Diez”, y en los cuales tuve tres directores: Efigenia Villarreal, Atenedor Colunga y Eva Molina²⁸. En los primeros años solía ir por las tardes a trabajar con alumnos que tenían problemas con la asignatura de mi especialidad, esto resultaba fácil porque el edificio quedaba liberado durante el turno vespertino y el “polichambismo” era un engendro que se encontraba en su fase de incubación. Años más tarde se crearía la Secundaria No. 28 en el turno vespertino del mismo edificio de la Secundaria No. 10 y serían reubicados en ella los maestros de la Secundaria 10 con menor antigüedad, (entre ellos mi amigo Omar de la Garza), asimismo, el “polichambismo” haría estragos en las condiciones de vida y trabajo de los educandos y educadores del estado y el país.

lo cual reunía mi mundo profesional y familiar porque yo vivía por Aramberri a dos cuadras de la 10.

²⁷ Categoría laboral equivalente a Tiempo Completo de 42 horas con obligación de trabajar 25 frente a grupo y el resto en actividades no docentes.

²⁸ La primera Inspectora fue la profesora Crucita Robledo; el Director de Educación era el profesor Timoteo L. Hernández. Era común que diferentes autoridades de la Dirección General de Educación hicieran sus reuniones en las áreas disponibles del edificio administrativo de la 10.

La organización escolar incluía la separación de niñas y niños: diferentes puertas de entrada y salida, diferentes patios para el recreo y actividades deportivas, diferentes edificios o pisos; las niñas de blanco, los niños de “caqui” se desplazaban con naturalidad por las áreas estipuladas, mientras las instalaciones de la Normal Superior eran de uso exclusivo de ésta. En 1965 al egresar la primera generación, que en el caso de Matemáticas fue de 22, nos encontrábamos trabajando en el edificio propio, nuestra preparación en la Especialidad iba más allá de las necesidades de la enseñanza media pero en lo pedagógico y didáctico era muy elemental.

Cuando en 1976 dejé la Secundaria No. 10 había 36 grupos mixtos y ocupaba, al igual que la Normal Superior, los edificios de ambas; ya para entonces las niñas portaban el uniforme tipo “marinero”, gracias al diseño del profesor Alberto Ochoa, quien fungía como maestro de planta. Lo más grandioso de la experiencia fueron los aprendizajes y los afectos cultivados; tantos amigos que no podría mencionarlos a todos en un espacio tan breve²⁹. Me tomo la libertad de evocar a dos de ellos: Bertha Guerra, una enamorada de la literatura; y Mario Martínez, un honesto luchador sindical que le encantaban las matemáticas.

C. Auxiliar en secundaria

*La secundaria “David Alfaro Siqueiros”. Anexa negada*³⁰

Al inicio del año escolar 1976-77 fueron trasladados 150 alumnos de la Secundaria No. 10 “Profr. Moisés Sáenz Garza” al edificio de la escuela primaria “Plutarco Elías Calles” ubicada en la Calzada Madero, cruz con la calle Serafín Peña, dado el sobre cupo de alumnos inscritos en primer año. Para entonces la Secundaria utilizaba todas sus aulas y las

²⁹ Además de Olga Hurtado, Alberto Ochoa, Bertha Guerra, y Mario Martínez ya citados en el contenido, recuerdo a muchos otros amigos como Mirthala Lartigue, Yolanda Rodríguez, Yolanda Pérez, Élica Turrubiates, Julio César Puente, Jaime Romeroll, María Eugenia Quintanilla, y... tantos otros.

³⁰ Con el título *Secundaria David Alfaro Siqueiros: La Anexa Negada* se publicó en la revista “Conciencia Libre” (agosto 2004; N° 76, pp. 4-5) la recuperación histórica de mi práctica como Auxiliar en secundaria. Para fines de este informe se hicieron precisiones y adecuaciones fundamentalmente mediante notas a pie de página.

de la Normal Superior con grupos saturados de estudiantes, en lo personal hube de trabajar con más de 70 alumnos en los grupos donde impartía matemáticas.

La Secundaria No. 10 tenía la fama, bien ganada, de ser la mejor del Estado, así es que los padres de familia utilizaban diversos mecanismos para asegurar un lugar para sus hijos: relaciones con funcionarios, filas desde la madrugada para inscribirlos o ingresarlos a escuelas primarias como la “Venustiano Carranza”, la “Club de Leones No. 10” y la “Profr. Oziel Hinojosa García” que les garantizaba mayores probabilidades de acceso a “La Diez”. Los cinco grupos organizados en la Escuela “Plutarco Elías Calles” bajo la supervisión de Carolina Montemayor como Subdirectora y “Poly” Montemayor como única maestra de planta, conformaron las aulas anexas de la Secundaria No. 10.

Me enteré del nacimiento de la “Anexa” a través de Carolina a quien veía todas las noches en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL³¹, donde luchábamos como alumnas fundadoras junto con compañeros maestros normalistas y algunos universitarios, por el reconocimiento de la carrera, mientras cursábamos las materias del plan de estudio con maestros mayoritariamente de la UNAM³².

Lo que pasaba en la Secundaria No. 10 me inquietó porque acababa de dejarla al ascender como Auxiliar³³ a la Secundaria No. 41 “Ing. José T. Puente”; así que, cuando “Caro” me preguntó si aceptaría fungir como Auxiliar en la Anexa, de aprobarse la plaza, le dije que sí. Desde luego que la aceptación se nutría de la amistad que llevaba con «Caro» y la de nuestros pequeños hijos Luis Alberto y Christian, compañeros de juegos, pero también porque el trabajo en la Secundaria No. 41 lo sentía arduo y poco fructífero. Acostumbrada a un ambiente de trabajo y disciplina como el de la 10, las funciones de Auxiliar eran caóticas en una escuela donde los directivos no se involucraban más que en lo administrativo; permanecí algunos meses y me fui a la “Anexa” dejando queridos compañeros como Aurelio Hernández.

Al llegar a la “Anexa” redefinimos funciones para atender los cinco grupos y cumplir todo lo relacionado con la dirección y organiza-

³¹ Universidad Autónoma de Nuevo León.

³² Universidad Nacional Autónoma de México.

³³ Nombramiento superior al de maestro de planta y previo al de subdirector.

ción escolar, entre las tres maestras de base; funcionábamos como una escuela aparte pero sin autonomía³⁴. Mientras tanto, los padres de familia seguían luchando con las autoridades educativas, -en ese tiempo instaladas a un costado de la propia Secundaria No.10, donde se encontraba la Dirección General de Educación-, para que regresaran a sus hijos a donde habían sido inscritos: la secundaria10.

La situación en la “Anexa” era delicada porque los alumnos, al igual que sus padres, tenían la expectativa de reincorporarse en segundo año con el resto de compañeros en los edificios de Venustiano Carranza y Aramberri. Esto sin duda tenía que ver con el *estatus* social que representaba la 10 pero también porque las condiciones de la escuela “Calles” eran deplorables: albergaba cinco escuelas sin proyectos conjuntos para su mantenimiento y conservación (dos primarias, dos secundarias y una de educación especial); no contaba con ninguna instalación deportiva o cultural, tampoco áreas verdes o espacios arbolados; y la mayoría de los servicios sanitarios no funcionaban.

Al iniciar el año de 1977 las autoridades educativas informaron a “Caro” que los alumnos no regresarían a la 10 y se crearía una nueva escuela³⁵. El abordaje del problema lo hicimos primero en el Colegio de Pedagogía durante el inicio del curso: “Desarrollo de la Comunidad” al coincidir nuestra situación con los requerimientos de aprobación del curso coordinado por Carlos Janovich, es decir: solucionar un problema de la realidad con alternativas pedagógicas.

Nosotras, a diferencia del resto de compañeros, no tuvimos que buscar problemas fuera de nuestra práctica porque los teníamos en una coyuntura en que las autoridades educativas se mostrarían condescendientes. Hicimos los primeros análisis con el grupo y de manera especial con los compañeros de equipo, amigos normalistas que ejercían la docencia en secundaria: Enrique Chavarría, Omar de la Garza y Ramiro Leal; de los primeros análisis salieron dos líneas de

³⁴ Nunca venía a la Anexa ningún directivo, maestro o alumno de la 10; nosotras íbamos a rendir y recibir todo tipo de informes; en lo personal disfrutaba mucho el andar por ahí porque tenía entrañables amigos entre ellos la profesora Eva Molina, Directora del plantel; pero me dolía el abandono en que tenían a los 150 niños que vivían con la ilusión de que su estancia en la escuela “Calles” era transitoria.

³⁵ Fue el Profesor Cruz Cantú, Jefe del Departamento de Enseñanza Media de la Dirección General de Educación, quien comunicó la decisión tomada.

acción: Involucrar a los estudiantes en todo tipo de actividades y mejorar la imagen de la escuela.

El involucramiento de los estudiantes se inició con encuestas y sesiones reflexivas vinculadas a toda la vida escolar, generándose propuestas y actividades áulicas y extra áulicas que fueron enriqueciendo la comunicación entre los actores de la escuela. Desde ella, los maestros y padres de familia fueron adentrándose a las entrañas de la vida escolar, situación nada fácil porque todos los docentes trabajaban “por horas”; sin embargo, muchos participaron en actividades dentro y fuera de la Secundaria, entre ellos Héctor Alanís Fidalgo.

La mejora de imagen de la escuela se trabajó con el apoyo del Departamento de Cultura de la Dirección de Educación, con la Secretaría de Obras Públicas a través del Ing. Héctor Velasco, con quien tenía la amistad que nace desde adolescentes en el barrio al que llegamos, y entablando comunicación con los directivos del resto de escuelas y con ex alumnos de la escuela “Calles”. Con tales apoyos se consiguió arreglar las áreas de servicios sanitarios, pintar paredes, arreglar ventanas y puertas, y de manera importante que el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) declarase al edificio, monumento nacional.

Cuando los cambios se hicieron notorios se les informó a los alumnos que la Anexa sería reconocida como una nueva escuela a la que había que elegirle nombre y uniforme; ellos asumieron ambas tareas proponiendo a través de “Caro” el nombre de tres personajes a la Dirección de Educación: David Alfaro Siqueiros, José Revueltas y Pablo Neruda. Se eligió el del primero.

Para dar a conocer a la Comunidad el nombre de la Secundaria David Alfaro Siqueiros se montó una exposición con la anuencia de Angélica Arenal viuda de Siqueiros y los apoyos de dos pintores que trabajaron con el maestro: Fernando Sánchez y Guillermo Ceniceros; este último donó un lienzo con la imagen de su maestro. Al concluir el año escolar los estudiantes no plantearon la necesidad de volver a la 10; fueron menos de cinco los alumnos cuyos padres no desistieron en su empeño y se los llevaron.

Cuando los compañeros del Colegio de Pedagogía asistieron a evaluar el proceso vivido, llamó la atención la capacidad de análisis y propuesta que tenían los estudiantes. La Anexa de la Secundaria No. 10 se convirtió en la Secundaria “David Alfaro Siqueiros” en un pro-

ceso que nos enseñó cómo los problemas escolares se resuelven involucrando a los actores de la escuela en la solución de los mismos.

D. Ascenso a Subdirectora

Secundaria “Miguel Alemán”. Tiempos de administración y lucha³⁶

Al ocupar la Subdirección de la Secundaria No. 4 “Miguel Alemán”, el 29 de septiembre de 1979, ya la Secretaría de Educación de Nuevo León había entregado el Manual de Procedimientos y Actividades para el nuevo año escolar; por lo menos podía contarse con un referente organizativo que facilitara el cumplimiento de las funciones propias del puesto. Hasta entonces había prevalecido la costumbre de hacer llegar a los directivos, a través de los inspectores, una serie de comunicados del Departamento Técnico de la Dirección de Educación. Muchos inspectores centraban su función en llevar y traer papeles.

Las plazas de Auxiliar, Subdirector, Director e Inspector, se ejercían de manera empírica. Desde luego que el Manual ofrecía pistas para el ejercicio de la profesión pero con una postura mecanicista, al no contar con formación teórica-metodológica que le diera sustento a las funciones de dirección, supervisión, control y seguimiento de los procesos áulicos y extra áulicos.

Este vacío aun perdura en los centros educativos del Estado y explica en gran parte el fracaso escolar exhibido a nivel nacional, fracaso que responde a la visión reduccionista con la que hemos sido preparados los maestros, tanto en los centros formadores como en las instancias de la Secretaría de Educación durante el ejercicio de la profesión. Los estudiantes de Nuevo León, junto con los de Guerrero y Tabasco obtuvieron en el 2003 los más bajos promedios entre los aspirantes a ingresar a la Preparatoria, de todo el país, resultados que fueron dados a conocer por el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación).

Si el nivel medio superior tiene como antecedente el nivel básico, y éste es atendido por maestros egresados de las escuelas normales,

³⁶ Con este título *Secundaria Miguel Alemán: Tiempos de Administración y Lucha* se publicó en “Conciencia Libre” la recuperación histórica de mi práctica como Subdirectora, en el mes de septiembre de 2004 (Nº 77, pp. 3-4). Para fines de este informe se le hicieron algunas precisiones.

debiéramos exigir una formación integral que permita ejercer éticamente la profesión. Resulta dramático que México haya ocupado el penúltimo lugar en las evaluaciones internacionales y Nuevo León sea de los más atrasados al interior del país.

Cuando me presenté en la Secundaria No. 4, el Manual que correspondía a la Subdirección había sido fraccionado y distribuido entre las secretarías, así es que me inicié en el puesto sin el único apoyo con el que se contaba, acogiéndome como era la costumbre en los saberes y experiencias de las secretarías, que para mi fortuna eran excelentes. Gracias a Margarita, Marissa, y Conny, pude “librarla” en los primeros tiempos administrativos, mientras sorteaba mi estado emocional por el reciente fallecimiento de mi padre. En realidad este suceso me había llevado a “la cuatro” porque al quedar sola mamá, busqué una ubicación laboral más cercana a su casa, cuando ya tenía asignada la secundaria «Margarita Maza de Juárez» en San Nicolás de los Garza³⁷.

Las funciones de la subdirección se centraban fundamentalmente en la recolección de recursos económicos, el movimiento estadístico y el acopio y distribución de exámenes o pruebas. La principal vía de recursos económicos eran las cuotas escolares que aportaban los padres de familia, como lo siguen haciendo, aclaración pertinente por aquello de la gratuidad de la educación pública. Esta actividad resultaba desgastante porque las aportaciones se hacían en pequeñas cantidades mensuales que en muchos de los casos eran diferidas a los tiempos que las economías familiares y el sentido de responsabilidad permitía, así es que ejercerla era lo más parecido a un abonero que recoge y carga bolsitas con “morralla” diariamente para depositarlas una o dos veces a la semana.

El movimiento estadístico se generaba mensual, trimestral, semestral y anualmente con relación a los recursos humanos, financieros y materiales, actividad muy llevadera dado mi gusto por las matemáticas, pero traumática para otros compañeros que no gustaban de esta disciplina. El acopio, impresión y distribución de exámenes era un ritual casi continuo, de ahí que el espacio del personal administrativo se compartiera con compañeros maestros que “checaban” las pruebas

³⁷ El cambio a la Secundaria 4 “Miguel Alemán” se dio gracias a la intervención de José Luis Cantú (Secretario de Organización de la Sección 50 del SNTE), a quien le expuse mi situación familiar.

de cada una de las materias del plan de estudio, no tanto en sus contenidos, sino en la impresión, grapado y empaquetado.

Durante los cinco años de subdirectora me tocó convivir con cuatro directores: Guillermo Lozano, Felipe Hernández, Laura Elena González y César Galván; cuatro estilos de dirigir una escuela, cuatro diferentes maneras de cubrir sus funciones, y la literatura como su preferencia en tres de ellos. La situación de “abonera” se fue resolviendo mediante propuestas y acuerdos con las Mesas Directivas de padres de familia, llegándose a implementar dos pagos semestrales por Banco (al inscribirse y en enero), lo cual profesionalizó esta función con la debida flexibilidad en el manejo del tiempo de padres con bajos recursos.

El acopio de exámenes se volvió “disfrutable” cuando me ocupé de revisar los aspectos pedagógicos de su diseño, buscando remontar hasta donde fuera posible la reproducción a ultranza de los contenidos del programa y platicándolo con los maestros de las diferentes academias. Esta circunstancia me llevó a conocer a Alma García, maestra por horas que impartía literatura, y cuyos exámenes obligaban a los alumnos a pensar y cultivarse; las relaciones pedagógicas tejían en el tiempo una entrañable amistad.

Durante los primeros años de la década de los ochenta los vientos del neoliberalismo empezaron a azotarnos por diferentes flancos. En el sexenio de José López Portillo (1976-1982) la pérdida del valor adquisitivo del salario de los trabajadores representó el 40%, mientras en los dos primeros años del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) los trabajadores de la educación pagamos el más alto costo de la crisis, al no recibir incrementos contractuales en 1982 y otorgarnos los más bajos de todos los gremios en 1983; pero además se ampliaron las jornadas de trabajo a directivos, mecanógrafas e intendentes, intensificaron las de docentes incrementándoles el número de estudiantes por grupo.

En el ámbito local, con la llegada de Alfonso Martínez Domínguez a la gubernatura del estado, se agudiza la crisis por situaciones como las siguientes: retraso en el pago del salario de emergencia decretado a nivel nacional en febrero de 1982; violación a la cláusula de automaticidad que mantenía equiparados los salarios de los trabajadores estatales y federales, con mayor detrimento a directivos, secretarías e intendentes; decisión de mutilar la organización sindical al de-

cretar la remoción de secretarías e intendentes a la burocracia estatal (Periódico Oficial del Estado, febrero 26 de 1982); imposición del ISSSTELEÓN sin consulta previa y con las cuotas más altas del país a cargo de los trabajadores; aplicación de descuentos salariales de manera arbitraria al no existir un Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo; y atropello a los derechos escalafonarios al asignar encargaturas y supervisiones a personas sin derechos. La aprobación de la Ley del ISSSTELEÓN a espaldas de los trabajadores tuvo en los diputados los cómplices idóneos, entre ellos el profesor Isidro Veloz, Secretario General de la Sección 50 del SNTE.

El Comité Ejecutivo Seccional presidido por Isidro Veloz se desafana de la crisis que viven los agremiados mientras al interior se conforman bloques de poder que se deslindan del tutelaje de Ernesto Tijerina³⁸, el poder tras el trono. Tijerina ejerce en la Sección 50 un “liderazgo” al estilo de Carlos Jonguitud Barrios³⁹ en el ámbito nacional con su parapeto “Vanguardia Revolucionaria”; sin embargo, el coto de poder local no gravita en el coto nacional sino que ejecuta sus propias maniobras políticas que le garantizan beneficios personales y vigencia en el ámbito estatal.

Este escenario en crisis ofrece la coyuntura para que los Comités Delegacionales elegidos en los meses de marzo y abril de 1982 sean presididos por secretarios generales de cuatro corrientes: Veloz-Tijerina, José Luis Cantú (Secretario de Organización), Raúl Chapa (ex Secretario General, en ese tiempo ubicado en el Comité Nacional), y los llamados “Independientes” que emergen de las delegaciones más conscientes y politizadas. Así llegamos al comité de la Delegación D II 13: Jesús Mejía como Secretario de Conflictos (Secundaria 6), Oscar Meléndez e Isaías Martínez como Secretarios de Organización y de Asistencia Social (Secundaria 3), y Floripes Pinelo como Secretaria de Finanzas (Secundaria 9); tocándome desempeñar la Secretaría General.

Aquellos fueron tiempos de lucha permanente: 70 desplegados al iniciarnos como nuevos comités en el contexto de la crisis; visitas con-

³⁸ Profesor de amplia y prolongada influencia sindical. (Nota del Editor)

³⁹ Carlos Jonguitud Barrios detenta el poder en el SNTE hasta la llegada de Carlos Salinas de Gortari a la presidencia de la República (1988-1994), quien lo sustituye por Elba Esther Gordillo.

tinuas a los medios de comunicación, elaboración de documentos informativos y de análisis, reuniones en escuelas, delegaciones y de secretarios generales, mítines, marchas, paros, desfiles combativos en el 1º de mayo, entre otros; todo lo cual fue documentado en *Crónica de una Gestión Sindical (1982-1984): Análisis y Perspectivas*⁴⁰; distribuida a 10,000 agremiados. En marzo de 1984 se eligen los nuevos Comités, y los delegados que asistirán al XIII Congreso Ordinario. De los 120 secretarios generales que conforman toda la Sección 50, veinte se asumen como seguidores del grupo Veloz-Tijerina, 30 permanecen en la indefinición, y 70 que provienen de los grupos de José Luis Cantú, Raúl Chapa e Independientes coinciden en romper la hegemonía de Ernesto Tijerina, ya premiado por el gobierno del Estado con la Dirección del ISSSTELEÓN⁴¹.

Lo que pasó en ese Congreso realizado en el Hotel Ramada Inn⁴², constituye una de las páginas más vergonzantes de la Sección 50, aunque se explica claramente desde la lógica del Estado Corporativo y su engendro “El Charrismo Sindical”.

Los “chapistas” encabezados por Félix de León abandonaron el hotel a altas horas de la noche en compañía de los representantes del CEN del SNTE para tomar la protesta como nuevo Comité Seccional, al constatar que no era posible imponer sus condiciones al resto de los grupos. Al amanecer nos enteramos de lo sucedido cuando al asistir al comedor fuimos informados de que debíamos pagar cualquier consumo y nos encontrábamos cercados por “fuerzas de seguridad”.

Cuando ascendí a directora, meses después, la lucha por un Comité con legalidad seguía; sin embargo, todo lo vivido valió la pena porque habíamos avanzado en la resolución de problemas relacionados con: equiparación de salarios, pago de quinquenios desde el ingreso al servicio, pago por concepto de titulación, pago de un bono alimenticio, reglamentos para las condiciones de trabajo, escalafón e ISSSTELEÓN y enmiendas a éste, permanencia de secretarías e

⁴⁰ Secretarios Generales Delegacionales de la Corriente Democrática (1984). *Crónica de una Gestión Sindical (1982-1984): Análisis y Perspectivas*. Monterrey, México: Secretarios Generales Delegacionales, Corriente Democrática de la Sección 50 del SNTE.

⁴¹ Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado en Nuevo León.

⁴² Hotel ubicado en el municipio de San Nicolás de los Garza, N. L.

intendentes en la organización sindical, revisión de la situación de la Clínica-Hospital, y experiencias de procesos democratizadores. De aquel tiempo quedaron muchos saldos afectivos en compañeros como Pedro Ramírez, Ramiro González, Víctor Rodríguez y Carmen Hernández, hacedores de la revista “Conciencia Libre”⁴³.

E. Directora de secundaria

En la “Margarita Maza de Juárez”: desafíos, aprendizajes y realizaciones⁴⁴

Me presenté el 28 de septiembre de 1984 para cubrir la plaza de directora. Durante las primeras semanas, mientras se iban evaluando los recursos humanos, materiales y financieros, se utilizaron fundamentalmente reuniones cortas y comunicados (escritos y orales). Con el diagnóstico situacional se partía de la práctica concreta e intencionaba la mejora continua de la institución, con una estrategia encaminada a ampliar cada vez más los canales de comunicación y participación de los actores de la misma.

Mi equipaje de llegada contenía experiencias y conocimientos adquiridos entre los cuales destacaban cuatro módulos de administración y planeación educativa cursados durante la maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; asimismo, documentos como El Artículo Tercero Constitucional, Los Acuerdos de Chetumal, el Manual Técnico Administrativo de la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC) y los Reglamentos existentes en cuanto al personal, los alumnos y los padres de familia.

El diagnóstico de recursos humanos consideró: alumnos, docentes, directivos, secretarías, intendentes, personal de apoyo y padres de

⁴³ Y otros como Lolita Montemayor, Jacinto Navarro, José de la Paz, Juanito Pérez y Poncho González.

⁴⁴ Con el título *Secundaria “Margarita Maza de Juárez”: desafíos, aprendizajes y realizaciones* se publicaron en “Conciencia Libre” entre octubre de 2004 y junio 2005 ocho artículos con la recuperación histórica de mi práctica como Directora de secundaria (Números 78 al 85). Para fines de este informe se tituló cada uno de los siguientes siete apartados y se hicieron precisiones y adecuaciones pertinentes anexándoles notas a pie de página en el total de la recuperación.

familia. En la fecha de mi llegada había 940 alumnos distribuidos en 17 grupos, siendo más numerosos los de tercer año con 60 alumnos en promedio. Ya estaba aprobada la creación de un nuevo grupo.

Los primeros problemas detectados en el alumnado estaban vinculados a los hábitos de puntualidad y uso del uniforme y a actitudes de cooperación y respeto. Entre el 25 y 30 por ciento de los alumnos llegaban después de haber tocado el timbre de entrada, el uniforme lo portaban con accesorios como playeras, blusas, zapatos de diversos estilos, cinturones, etc., tiraban todo tipo de basura en las diferentes áreas de la escuela, se tenía la costumbre de rayar las blusas y camisas y destruir los libros al ir presentando los exámenes finales de tercer año dejando hojas sueltas en las calles colindantes a la escuela, las filas en la formación se hacían en un espacio irregular entre los tres edificios escolares y el administrativo resultando imposible la comunicación directa con todos los estudiantes, hacían los honores a la bandera sin cantar el Himno Nacional y mostraban actitudes irrespetuosas durante el paso y juramento a la bandera.

La salida de los alumnos del turno matutino y la entrada del vespertino⁴⁵ generaba congestionamientos y algunas veces pleitos al utilizar ambos turnos la puerta principal, alumnos del turno vespertino y estudiantes de la Preparatoria No. 7 de la UANL entraban a la escuela en el horario de trabajo trastocando la organización escolar.

Dentro de las primeras acciones estuvo la de enviar un comunicado a los padres de familia y realizar lecturas comentadas de los Reglamentos de alumnos, sociedad de padres y trabajadores, contándose con documentos impresos para todos los involucrados. El comunicado a los padres de familia informaba sobre mi asignación como directora y solicitaba su colaboración para dar cumplimiento a los deberes de sus hijos relacionados con asistencia, puntualidad, presentación personal, trabajos escolares y materiales didácticos.

Se realizaron diversas reuniones para revisar los reglamentos: docentes y directivos; secretarías, subdirectora y directora; intendente; academias de maestros y directora; maestros de planta con su grupo respectivo; y maestros de planta con los padres de familia de su grupo. Las primeras reuniones se hicieron en los días inmediatos a mi llega-

⁴⁵ El turno vespertino correspondía a la escuela “Jaime Nunó”.

da, y con los padres el 11 de octubre cuando asistieron a recibir informes sobre el rendimiento escolar de sus hijos.

La formación de los alumnos se cambió a donde se encontraban las canchas y el foro, el aprendizaje del Himno Nacional se dejó bajo la responsabilidad de los maestros de planta apoyándose con láminas que contenían la letra y pistas grabadas con la música, de tal suerte que para la asamblea del 12 de octubre dedicada al “Descubrimiento de América” todo el alumnado pudo cantar el Himno Nacional. Los maestros de planta y las auxiliares supervisaban diariamente el uniforme, supervisión que era reforzada por mi persona en los días de honores a la bandera o asamblea en que platicaba y tomaba nota de los alumnos que incumplían con los requerimientos establecidos.

En el mes de octubre se incorporó la medida de detener a los alumnos que llegaban después de que tocaba el timbre de entrada. Se formaban de acuerdo al grupo mientras hablaba con ellos y anotaba sus nombres encargándoles un recado de los papás o citándoles si ya habían acumulado tres retardos. Un mes después de tomada la medida seguían llegando tarde un promedio de 120 alumnos, por lo que se comunicó a los padres que a partir del 22 de noviembre se cerraría la puerta de entrada una vez tocado el timbre, recomendándoles enviar a sus hijos con un recado escrito cuando tuvieran la necesidad de llegar tarde.

Los primeros días hubo problemas con algunos padres de familia, pero al cabo de algunas semanas fueron desapareciendo mientras se iba solucionando el problema de la impuntualidad, no sin antes tomar nota y platicar con los alumnos que fueron sorprendidos brincando la barda. El cumplimiento en el uso del uniforme fue mejorando paulatinamente así como la costumbre de utilizar los depósitos de basura y colaborar en la limpieza de las áreas de trabajo y recreación. Luego se implementaría la salida de los estudiantes por una puerta lateral.

En los dos últimos años el Director, Profr. Gilberto, había estado con problemas de salud e incapacitado la mayor parte del tiempo, pero su puesto solo fue cubierto con un interinato de tres meses; habiéndose jubilado en el mes de agosto, al llegar a la secundaria no hubo quién me hiciera entrega del puesto⁴⁶. El Subdirector, Profr.

⁴⁶ La parte formal fue cubierta por el profesor Israel Salas, Inspector de la Zona, compañero respetuoso y trabajador pero ajeno -en gran medida- a las funciones de dirección de la escuela.

Praxedis, fue ascendido en las mismas fechas así es que los dos puestos directivos principales los ocupamos dos maestras sin experiencia en los mismos y sin capacitación para ejercerlos.

Algunas funciones propias del Subdirector estaban asignadas a las secretarías, como el manejo estadístico y el movimiento de valores, los maestros acostumbraban entregarles directamente trabajos para ser mecanografiados generándose reclamos del personal docente al administrativo y falta de control de la cantidad de trabajo existente en la subdirección. No se contaba con papelería y sellos actualizados con el número oficial de la escuela (93), los datos biográficos de Margarita Maza de Juárez no existían en el archivo y sólo se contaba con una fotocopia ampliada de su imagen, no se tenía ningún sistema de archivo y faltaban muchos documentos como oficios, comunicados, correspondencia, etc., solían permanecer en el área secretarial que era muy pequeña algunos docentes que iban a platicar o vendedores con diversas mercancías. Había dos Auxiliares⁴⁷ que conocían mejor la dinámica de la escuela y tenían solicitado su ascenso a subdirectoras.

Entre los maestros de planta había quien no daba ninguna clase a su grupo de planta, quien no impartía ninguna materia de su especialidad, y quien impartía hasta tres materias en un mismo grupo. Los maestros por horas cumplían con su labor docente y se mostraban ajenos al resto de actividades que se realizaban en la escuela, un maestro por horas se encontraba comisionado en la SEyC sin oficio que lo justificara mientras faltaban maestros de Actividades Tecnológicas en dos grupos de tercer año.

Una de las tres secretarías se encontraba incapacitada y se contaba con un solo intendente porque la vacante del intendente jubilado en el mes agosto no era cubierta aún. El personal no acostumbraba solicitar permiso o dar una explicación cuando requería llegar tarde o faltar a sus actividades. El personal de apoyo lo conformaban los maestros de estudiantina y poesía coral que cubrían sus actividades durante la semana en el horario de Tecnológicas.

La Sociedad de Padres de Familia y Maestros realizaba sus funciones a través de dos madres de familia que fungían como Presidenta y Tesorera, no se contaba con directorio de padres de familia, y acos-

⁴⁷ Ninfa Moncada y Pilar.

tumbraban buscar a sus hijos en las aulas sin acudir a las Auxiliares para su localización. Al entrevistarme con la presidenta y tesorera, cuatro días después de mi llegada, me comunicaron que estaban trabajando solas y que lo recaudado mediante cuotas de aportación se había invertido en mejoras para la escuela, fundamentalmente en el arreglo del sistema eléctrico y en el laboratorio.

La revisión de Reglamentos puso en claro “las reglas del juego” para los actores de la institución, pero ¿cómo se trabajó para ampliar los canales de comunicación y participación? y ¿cuáles eran las condiciones materiales y financieras?

*Construyendo canales de comunicación*⁴⁸

Para ampliar los canales de comunicación y participación, estrategia elegida hacia la mejora continua de la institución, el punto de entrada se centró en el diagnóstico situacional y la conformación de instancias de poder vinculadas con el personal, el alumnado y los padres de familia. Conocer las condiciones en que se recibían los recursos humanos, materiales y financieros así como implementar una dinámica escolar con mayor ingerencia de los actores de la comunidad educativa resultaba prioritario desde mi condición de maestra que asumía el puesto de Directora del plantel. Se rompe con el esquema clásico de Mesas Directivas de Alumnos y de Padres de Familia donde el peso de su representatividad recae en dos o tres personas y se trabaja con cada una de las academias de maestros a partir de los resultados de una encuesta, así como en sesiones de análisis de problemas con todo el personal.

La encuesta es entregada al presidente de cada academia en los primeros días del mes de octubre para darla a conocer a sus integrantes y elaborar respuestas a las siguientes cuestiones: 1). Objetivos que persigue la materia; 2). Habilidades, destrezas y actitudes que desarrolla; 3). Objetivos a cubrir en el mes; 4). Actividades a realizar por alumnos y maestros para lograr los objetivos planeados; 5). Materiales y

⁴⁸ Publicado en “Conciencia Libre” como *Secundaria Margarita Maza de Juárez: desafíos, aprendizajes y realizaciones (Segunda Parte)*, en el mes de noviembre de 2004 (N° 79, pp. 2-3); contiene precisiones pertinentes para este informe.

recursos que servirán de apoyo; 6). Formas de evaluar los objetivos tratados.

Contando con el material solicitado me reuní con cada una de las academias, sorteando una serie de dificultades ya que había maestros que pertenecían a dos, tres y hasta cinco academias. Las sesiones de análisis de problemas partieron de cinco necesidades básicas detectadas en los primeros días de estancia: fomentar la participación de los alumnos en clase; conseguir la limpieza y conservación de las áreas de trabajo y descanso; cumplir con los requerimientos establecidos en el uso del uniforme; agilizar entradas y salidas de los alumnos; y lograr relaciones respetuosas entre estudiantes y maestros.

Primero se formaron cinco equipos para presentar propuestas de solución a cada una de las necesidades planteadas, luego se dieron a conocer éstas en otras reuniones haciéndoles las adecuaciones pertinentes y eligiendo a los responsables de cada una de las medidas acordadas. Éstas fueron entregadas por escrito a cada uno de los integrantes del personal de la escuela y se les dio seguimiento durante el año escolar.

La situación de los recursos materiales era la propia de las escuelas públicas estatales en que la mayor parte de las instalaciones se comparten por dos escuelas que funcionan en los turnos matutino y vespertino, contándose con algunos espacios de exclusividad para cada una, como lo eran: dirección, subdirección, oficina de secretarías, auxiliaría, sanitarios de alumnos, laboratorio, archivo y una pequeña bodega en el foro.

Había algunas áreas críticas, como la del archivo, donde se tenían en el mismo espacio: archiveros con documentos diversos, materiales didácticos, materiales de clubes, festivales y ceremonias, mimeógrafo y accesorios para impresiones; y una improvisada cocineta que usaba el personal para elaborar y consumir alimentos; asimismo, los instrumentos de la banda de guerra estaban en una situación de abandono (al no contar con instructor) e inservibles la mayoría de los existentes; solo se contaba con un equipo amplificador de sonido instalado en la auxiliaría, careciéndose de este recurso en el patio de descanso donde estaba el foro; las máquinas de escribir para la tecnología de comercio y las mesas para la de dibujo técnico estaban en malas condiciones; en el área de cocina faltaban más de 30 sillas, el fregadero estaba inhabilitado, y se tenía plaga de ratas; los libros de la biblioteca no estaban

clasificados o sellados y no se contaba con llaves de los libreros; sobre el techo del laboratorio había pedazos de bancos y en el taller de carpintería más de 100 bancos descompuestos. La “cooperativa” era un puesto de madera ubicado al fondo de la escuela que solía permanecer abierto después del descanso.

Los recursos financieros provenían fundamentalmente de las aportaciones de los padres de familia a la subdirección de la escuela y a la propia Sociedad de Padres. En el primer caso había una aportación de 2000 pesos⁴⁹ por alumno y en el segundo de 1500 pesos por padre de familia. El pago a la subdirección incluía 500 pesos de inscripción y 750 pesos por cada uno de los dos semestres. Había alumnos que tenían pagada solo la inscripción, otros también el primer semestre, algunos los tres pagos o ninguno de ellos. En este último caso se ubicaban los hijos del personal que laboraba en la escuela, pero no existían en el archivo documentos de exención signado por alguna autoridad o acuerdo asentado en el libro de actas y acuerdos de la Sociedad de Padres de Familia.

Los talonarios se habían usado de manera indiscriminada por lo que era indispensable ubicar a cada uno de los casi 1000 alumnos en su grupo e identificarles la situación en que se encontraban según hubieran pagado uno, dos, tres o ningún recibo. La Sociedad de Padres de Familia a través de dos madres que fungían como presidenta y tesorera reportaron un saldo de 5671 pesos al 30 de septiembre de 1984 de la cuota anual que por padre de familia tenían asignada y que equivalía a 1500 pesos pagaderos en dos partidas (junio-agosto, y enero), el resto de lo recaudado ya había sido gastado; los talonarios al igual que los de la subdirección se habían entregado en forma desorganizada sin considerar grupos o cantidades pagadas.

Después de que cada maestro de planta dio a conocer el reglamento de la Sociedad de Alumnos, se eligió en cada grupo un representante titular y un representante suplente. Con los 36 representantes tuve varias reuniones para conocer a detalle los reglamentos de la Sociedad de Alumnos, luego organizaron dos planillas. Cada una de las plani-

⁴⁹ La inflación desatada durante el período presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) conlleva “la adecuación” de los precios y salarios agregándole varios ceros; el pago de los padres queda bajo esa lógica. Años después fueron retirados tres ceros de la moneda nacional.

llas elaboró su plan de trabajo que dio a conocer a todos los alumnos recorriendo cada uno de los grupos, la votación fue directa y secreta en una urna preparada y vigilada por los propios alumnos; la planilla triunfadora eligió la maestra que quería como asesora y todos los representantes de grupo conservaron su condición, independientemente de los roles de presidente, secretario o tesorero que cubrían tres de ellos. Así pudimos darle cumplimiento a los requerimientos de la Secretaría de Educación y ampliar equitativamente la representatividad del alumnado.

La planilla «Uno» obtuvo 517 votos y la planilla “Superación” 395 tomándole la protesta, ante todos sus compañeros y personal, el Profesor Israel Salas, Inspector de la Zona Escolar, el 26 de octubre. El plan de trabajo asumido por el consejo de representantes incluía los siguientes compromisos: realizar eventos para contar con fondos económicos propios; colaborar con los maestros en cuestiones organizativas vinculadas con entradas, salidas, uniforme, asistencia, puntualidad, material de trabajo, y horas libres; coadyuvar a enriquecer la atmósfera cultural de la institución; comunicarse con la mesa directiva del turno vespertino para favorecer el cuidado y mantenimiento de edificios, mobiliario, jardines e instalaciones deportivas, recreación y descanso; comunicarse con la Sociedad de Padres de Familia para mejorar conjuntamente la institución y coordinar esfuerzos; y reunirse mensualmente para evaluar el avance y cumplimiento del plan de trabajo.

Para conformar la mesa directiva de los padres de familia se platicó con varios de ellos, encontrándonos con que nadie quería ser parte de ella en virtud de la carga de trabajo y disponibilidad de tiempo que les significaba. A nueve días de nuestra llegada, el 8 de octubre los directivos enviamos un comunicado a los padres de familia invitándoles a visitar la escuela y a varias actividades, entre ellas la elección de representantes titular y suplente en cada uno de los grupos; otras actividades eran la entrega de evaluaciones, la lectura comentada de los reglamentos de la Sociedad de Padres y de la Sociedad de Alumnos; y las exposiciones en las áreas destinadas a educación tecnológica.

Las representantes electas -todas eran mujeres-, se reunieron en varias ocasiones para elaborar un plan de trabajo acorde a las necesidades detectadas y eligieron entre ellas a quienes fungirían como presidenta y tesorera para darle mayor organización al colectivo y cubrir

los requerimientos que la Secretaría de Educación y Cultura establecía en el Manual Técnico Administrativo. Cuando concluyeron su plan de trabajo citaron a los padres de familia, el 8 de noviembre, así como al personal de la escuela e Inspector de Zona. Aunque lo tenían previsto las candidatas a presidenta y tesorera, algunos de los asistentes presentaron la inquietud de que el puesto de tesorero lo ocupara un padre de familia de profesión Contador Público, esposo de una de las representantes.

Esta propuesta fue aprobada por los asistentes y el Sr. Esteban apoyaría durante el año escolar el manejo de la papelería relacionada con el movimiento de valores. La Asamblea se realizó en el salón de dibujo técnico por ser el área más amplia con la que se contaba al carecer de un auditorio, y aunque el lugar estaba atiborrado de asistentes era notorio que faltaba un buen número de padres de familia. La presencia de todos los representantes elegidos por la totalidad de los padres en cada uno de los grupos fue lo que le dio sustento a dicha reunión.

*Impulsando el trabajo académico*⁵⁰

¿Cómo funcionaron durante el año escolar 1984-85 las academias de maestros, las reuniones del personal y los colectivos de representantes de alumnos y de padres?

El trabajo emanado de las academias, las reuniones del personal, y los colectivos representantes de alumnos y de padres de familia fueron tácticas a seguir durante el año escolar 1984-85; en apego a la estrategia de ampliar los canales de participación y comunicación y el propósito de lograr la mejora continua de la institución.

En la reunión que tuve con cada una de las academias, en el mes de octubre, además de revisar los objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y formas de evaluar durante el mes, se asignaron tres tareas a los integrantes de las mismas: aportar materiales interesantes para el periódico mural, seleccionar los mejores trabajos para las exposiciones en los días de entrega de calificaciones, y elaborar materiales de apoyo para ser utilizados en horas libres.

⁵⁰ Publicado en «Conciencia Libre» como *Secundaria Margarita Mazza de Juárez: Desafíos, aprendizajes y realizaciones (Tercera Parte)*, en el mes de diciembre de 2004 (Nº 80, pp. 2-4); contiene precisiones pertinentes para este informe.

Las actividades de las academias dependían del Departamento Técnico de la SEyC, teniendo en los presidentes de academia estatales, de zona e Inspectores, los canales de comunicación; sin embargo, lo que se recibía eran las llamadas dosificaciones que no era otra cosa que un listado de los numeraciones correspondientes a los objetivos a tratar, así como comunicados con las bases de concursos.

Estos, en la mayoría de los casos se circunscribían a actividades mecanicistas y memorísticas, siendo desaprovechados para retroalimentar los procesos áulicos a partir de aciertos y errores que pudieran reflexionarse y aportar pistas de mejora continua. Recibir y entregar papeles era la función principal de todas las academias, empezando con la de directivos que incluía directores, subdirectores y auxiliares.

La academia de español trabajó en el mes de septiembre los “Módulos para el reforzamiento de destrezas básicas” y en los meses de febrero y marzo “Concurso de oratoria” y “Concurso de ortografía”, la academia de matemáticas “Módulos de destrezas básicas” en septiembre y “Problemas razonados” en marzo; mientras la academia de actividades artísticas tuvo en los meses de abril y mayo “Muestras de artes plásticas, danza, música, y poesía”, y la de educación física una “Muestra de escoltas”.

Además de las tres tareas asignadas a los integrantes de las academias en el mes de octubre, hubo actividades específicas en algunas de ellas: la academia de ciencias sociales elaboró un documento con las fechas conmemorativas del año escolar, y una guía de observación de asambleas para ser trabajada por los maestros de historia, e implementó un concurso sobre la vida de Margarita Maza de Juárez cuyo primer lugar fue enviado a la SEyC y exhibido con el resto de trabajos seleccionados en el periódico mural y la biblioteca. Maestros de la especialidad de Biología viajaron con algunos alumnos a Mamulique para contar con plantas de zonas semidesérticas y crear con otras de ornato un jardín botánico junto al laboratorio, acorde a las necesidades de sus prácticas; asimismo, participaron activamente en el concurso “La higiene y la salud” impulsado por el colectivo de representantes estudiantiles.

La academia de orientación educativa organizó una visita a la Capilla Alfonsina para conocer el funcionamiento de la biblioteca, conseguir la credencial de acceso y recibir libros en donación; una visita a

la Macroplaza para recorrerla con un guía y conocer el funcionamiento del Archivo del Estado; y una visita a la casa paterna “La Gran Familia” para convivir con los niños de la institución y conocer los propósitos y funcionamiento de la misma. La academia de educación física se avocó a preparar a los estudiantes en el dominio de posiciones y movimientos necesarios en asambleas y desfiles, llegando a ejecutarlos a partir de toques de la banda de guerra. Todas las academias participaron en el concurso “Nuevo León en la Cultura” organizado por el consejo estudiantil; y todos los estudiantes generaron producciones diversas mediante maquetas, fotografías, narraciones, etc. que fueron compartidas a la comunidad durante las exposiciones escolares.

La supervisión docente también aportó elementos de mejora a las academias, a partir de una guía de observación entregada a los maestros antes de las visitas, y reflexionada en reunión de docentes y directivos; aunque el Manual Técnico contenía una ficha técnica se optó por elaborar otra, dado lo vago y confuso de la mayoría de sus múltiples enunciados. La guía elaborada contemplaba los siguientes aspectos: conoce el alumno los objetivos de unidad y su relación con el programa; se parte de la experiencia del alumno; hay correspondencia entre los contenidos, actividades y objetivos; se utiliza la técnica adecuada; se incluyen actividades que favorecen la asimilación y acomodación del conocimiento; se estimula la participación de los estudiantes; hay congruencia entre los aprendizajes promovidos y las formas de evaluarlos.

Estos aspectos se ubicaron en los grados “si”, “algunos”, “no”, entregándose al docente las observaciones al concluir su supervisión, mientras las conclusiones generales de la supervisión escolar fueron entregadas por escrito en una sesión de análisis de resultados. El informe contenía señalamientos como los siguientes: los alumnos desconocen los objetivos de la unidad, tienen dificultad para precisar las necesidades que satisfacen a través de cada materia y la inserción de esta en el plan de estudio; sólo 5 de los 45 docentes supervisados consideraron los antecedentes que traían los estudiantes con respecto al tema tratado; el manejo del contenido respondió al orden del libro de texto; la mayoría utilizó la exposición como técnica y los libros de texto y el pizarrón como materiales didácticos; las actividades se centraron en la asimilación o reproducción del contenido y excepcionalmente en la acomodación o producción.

La sesión de análisis tuvo tres momentos: lectura comentada de los resultados, debate por academias, y plenaria. En la plenaria se consideraron como aspectos fundamentales: los antecedentes de los alumnos, el conocimiento del programa, la interdependencia del aprovechamiento y la disciplina escolar, y la necesidad de ser reconocidos como profesionales de la educación.

La importancia de conocer los antecedentes se fundamentó en la vinculación con los objetivos y contenidos del nuevo conocimiento, la detección de aciertos y errores en el conocimiento previo, la retroalimentación de los aprendizajes, el conocimiento de las aptitudes individuales, y la selección de alumnos líderes para la formación de equipos.

La importancia de conocer el programa lo ubicaron como la posibilidad de conocer lo que van a aprender, adquirir materiales con anticipación, organizar los tiempos de trabajo, identificar las actividades a realizar, evaluar los aprendizajes logrados, ubicar el conocimiento del curso en el plan de estudios, motivar al alumno, y despertar el interés por la indagación e investigación. Los maestros concluyeron que podían estimular a los estudiantes mediante técnicas participativas como investigaciones documentales y de campo, dramatizaciones, discusión en grupos pequeños, lluvia de ideas, lectura comentada, diálogos simultáneos, rejillas, demostración y plenarias para coadyuvar al aprovechamiento y la disciplina escolar; así mismo identificaron la falta de estímulos (salarios, prestaciones, condiciones generales de trabajo, escalafón) o gratificación laboral y la gratificación profesional como dimensiones del mismo problema al que había que dedicarle tiempo y energía en el aula, la escuela, la delegación y la sección sindical.

La resultante de la sesión de análisis de problemas fue entregada por escrito a docentes y directivos en un documento que contenía también los resultados de una encuesta de evaluación docente que contestaron los alumnos. A la SEyC se enviaron los informes de la supervisión docente en los meses enero y junio mediante el formato establecido, solo que fueron llenados por cada docente quien aportó su propia autoevaluación. Así conseguimos cumplir con los requerimientos del Departamento Técnico de la SEyC y aprovechar el material de la supervisión para ir construyendo pistas de mejora en la formación docente y estudiantil.

Una de las situaciones críticas de las academias fue el déficit de maestros con la especialidad que correspondía al plan de estudios: 102 en ciencias sociales, 36 en educación artística, 36 en educación física y 32 en actividades tecnológicas; así como 628 clases no dadas. Estos vacíos se debieron fundamentalmente al ineficiente funcionamiento de los sistemas vinculados a las condiciones de trabajo y escalafón, operados por las autoridades educativas y los líderes sindicales; traduciéndose en: tres incapacidades de maestras embarazadas cubiertas con dos y tres semanas de retraso, tres incapacidades que no fueron cubiertas nunca; y el retraso de más de un mes para cubrir las vacantes por ascenso o cambio.

La falta de maestros nos obligó a entregar boletas de evaluación sin calificar algunas de las materias, lo cual generó mucho desgaste en el personal, los estudiantes y padres de familia. Al tomar esta medida se solicitó a los maestros de planta que enviaran a la biblioteca a los padres inconformes, que desde luego fueron muchos y el ambiente se tornó tenso; sin embargo, lograron revisar lo que pasaba y tomar el acuerdo de ir a la SEyC para entrevistarse con el Director de Educación Media y exigir la asignación del personal faltante. Después de esto fue común que la junta de representantes de padres de familia, se apersonara en la SEyC cada vez que la plaza de algún trabajador no era cubierta. Solo en la primera visita los acompañé a petición suya, expresándoles que sería una ocasión única. Muchas otras acciones fueron implementadas por el personal y los colectivos de estudiantes y padres de familia para mejorar el ambiente educativo.

Los colectivos de padres y de alumnos⁵¹

Al igual que las academias de docentes, los colectivos de estudiantes y padres de familia fueron potencializadores fundamentales en el mejoramiento del ambiente educativo. Las necesidades detectadas en las áreas de recursos humanos, materiales y financieros eran muchas y los padres de familia y estudiantes presentaron su plan de trabajo con el cronograma de actividades para coadyuvar en la solución de las mismas.

⁵¹ Publicado en “Conciencia Libre” como *Secundaria Margarita Maza de Juárez: desafíos, aprendizajes y realizaciones (Cuarta parte)*, en el mes de enero de 2005 (N° 81, pp. 2-3); contiene precisiones pertinentes para este informe.

La prioridad del colectivo de padres fue contar con recursos económicos, haciéndose necesario implementar acciones comunicativas y organizativas que dieran acceso a los mismos. En el cronograma entregado a la dirección de la escuela hacia fines de octubre, un mes después de asumir el puesto de directora, se marcaron como fechas para las reuniones ordinarias las siguientes: 8 de noviembre y 12 de diciembre de 1984, 14 de febrero, 14 de marzo, 26 de abril, y 10 de junio de 1985; las reuniones extraordinarias se contemplaban para situaciones imprevistas, y las reuniones con los padres de familia de cada grupo en los meses de diciembre, febrero, abril y junio coincidentes con las fechas de entrega de calificaciones y exposiciones, todas bajo el mismo orden del día que prepararían previamente.

Además de elaborar en el plan y cronograma de trabajo, los padres representantes se avocaron a la tarea de contar con los directorios de padres de cada grupo, tarea que fue apoyada por los maestros de planta aplicando una encuesta donde se solicitaba los siguientes datos: año escolar, nombre del padre, nombre de la madre, nombre del alumno, nombre de los hermanos con grado y grupo de ubicación, domicilio y teléfono. Los representantes se quedaron con una copia del material mientras los originales fueron encuadernados y archivados para su consulta, bajo la responsabilidad de Lidia Quiroga, subdirectora del plantel.

Habiendo recibido de la mesa directiva saliente solo 5671 pesos y varios talonarios donde se asentaba de manera desordenada los aportes hechos, el colectivo de padres revisó uno a uno todos los recibos. Al cabo de varios meses lograron recoger 334 mil pesos, que aunados al saldo recibido dio un total de 339,671 pesos, del millón doscientos sesenta mil pesos que correspondía al total de las cuotas. La diferencia se había gastado casi en su totalidad entre junio y agosto en reparaciones del sistema eléctrico y el laboratorio, según informaron las dos madres de familia que presidían la mesa directiva a mi llegada, además, algunos padres nunca pagaron a los representantes de la nueva directiva los 750 pesos correspondientes al segundo período.

El manejo de las finanzas es un área de mucho desgaste porque si los padres acuden a los medios de comunicación y/o autoridades educativas a mostrar su inconformidad, éstas les indican que las aportaciones no son obligatorias; así conflictúan a los padres, maestros y estudiantes porque no se asumen como responsables de los requeri-

mientos de las escuelas públicas, por una parte, y por otra dan información engañosa. La gratuidad de la educación garantizada constitucionalmente en el artículo 3° es letra muerta en la práctica concreta.

Para contar con mayores recursos los padres hubieron de organizar una rifa en diciembre de 1984 y un té-canasta en abril de 1985. Estos eventos permitieron ingresos de 589,250 y 261,832 pesos, respectivamente. Los egresos de la Sociedad de Padres de Familia se destinaron a: remodelaciones en los edificios, (instalación de vidrios, arreglo de sanitarios y bebederos, construcción de banquetas e instalación de herrería en bodeguitas del Foro); reparación de pupitres y mesas; pago a personal de apoyo (velador, intendente, jardinero, plomero y carpintero); restauración de 5 jardines y compra de plantas de ornato como rosales, helechos y bugambilias; y festejos en Navidad, día de la madre, día del maestro y graduación.

El manejo y control de los recursos financieros se hizo mediante una cuenta de banco e informes a todos los padres de familia y personal de la escuela, detallándose ingresos y egresos así como nombre del banco y número de cuenta. Los informes fueron entregados en los meses de febrero y junio cuando los padres de familia asistieron a la escuela para recoger las evaluaciones semestrales de sus hijos y apreciar las exposiciones de sus producciones. Estos informes llevaban mi “Visto Bueno”, lo cual significaba que habían sido revisados con la presidenta del colectivo y Don Esteban, padre de familia que nos apoyaba desde su condición de Contador Público.

Por su parte, los integrantes del consejo estudiantil organizaron actividades para dar cumplimiento a su plan de trabajo, contemplando reuniones mensuales precedidas de reuniones de cada representante con su grupo; los recursos económicos fueron obtenidos mediante dos kermeses y una exhibición de karate que les significó 132,520 pesos. Con ellos pudieron adquirir artículos de limpieza para cada salón y artículos deportivos para los tiempos libres, así como tres juegos de enciclopedias de 12 tomos cada uno y festejar a los cuatro directivos que se retiraron por jubilación o ascenso (Profesores Gilberto, Praxedis, Ninfa y Pilar); y al personal en la Navidad, el día del maestro y el fin de año escolar. También consiguieron libros mediante donaciones de la Capilla Alfonsina de la UANL y con el 50 por ciento de descuento en la Secretaría de Educación, logrando triplicar el acervo de la biblioteca (960 libros a fin de año).

El material de la biblioteca lo clasificaron de acuerdo al sistema Melvin Dewey elaborando fichas por autor a todos los documentos, bajo la supervisión de la Profa. Evita Molina; así mismo informaron a los docentes y directivos sobre el sistema implementado, los mecanismos de localización de documentos y los mecanismos de control de la biblioteca; y coadyuvaron a mejorar la comunicación y organización ante los problemas que se vivían en las aulas vinculados con derechos y obligaciones de los estudiantes.

Fueron interlocutores de sus compañeros para conseguir las guías de estudio del primer semestre antes de irse de vacaciones de diciembre y recibir a tiempo las evaluaciones mensuales en cada una de las materias. El manejo de las finanzas al igual que las del colectivo de padres de familia se hizo a través de una cuenta de banco e informes escritos a los estudiantes, padres de familia y el personal, en los meses de enero y junio; destinando el saldo de 12,083 pesos con que concluyeron el año escolar al montaje de un periódico mural. Dos actividades de gran impacto fueron los concursos “La higiene y la salud” y “Nuevo León en la Cultura”.

El concurso de “La higiene y la salud” se centró en su relación con: alimentación, presentación personal, escuela, hogar y medio circundante; utilizando las modalidades de maqueta, diseño, y escritos. El maestro de biología de cada grupo apoyó y evaluó los trabajos producidos y seleccionó cinco para que un jurado de maestros eligiera los tres primeros lugares de toda la escuela. Estos últimos se exhibieron en la biblioteca y los restantes en el aula correspondiente durante la entrega de calificaciones; la dinámica emanada de este concurso favoreció la reflexión y práctica vinculada con el uso del uniforme, la limpieza y mantenimiento de las diversas áreas de la escuela y el sentido de la alimentación sana y el alimento “chatarra”.

En el concurso “Nuevo León en la Cultura” los integrantes del consejo estudiantil dieron a conocer las bases donde se estipulaba que: cada alumno de la escuela debía de participar cuando menos en una de las doce materias que estaba cursando; recibirían apoyo de los maestros de las diferentes materias para conseguir darle originalidad, creatividad y presentación; y los mejores trabajos estarían en las exposiciones de la biblioteca y las aulas el 1° de marzo durante la entrega de calificaciones.

Las producciones daban cuenta de aspectos vinculados con la cultura del estado: los hombres más destacados en las letras (español);

gráficas y tablas de salud, analfabetismo, producción, etc. (matemáticas); flora y fauna (biología); industrias (física, química, laboratorio); hombres destacados (historia); división política, hidrografía, orografía, (geografía); poderes municipales y estatales (civismo); aspectos turísticos (inglés); espacios culturales, música, teatro, danza, pintura (artísticas); trajes típicos, platillos regionales, instalaciones eléctricas, (tecnológicas); espacios deportivos, deportes y deportistas (educación física); y tipos de carreras profesionales e instituciones educativas que las ofrecen, (orientación vocacional).

Todo el personal, así como los papás, apoyó las iniciativas de los estudiantes; sin embargo, la maestra Martha Elvia, titular de orientación vocacional, fue especial para los integrantes del consejo al elegirla su asesora. La dinámica institucional generada por los colectivos de estudiantes, de padres de familia, y academias se vio enriquecida con otras acciones del personal y las interacciones entre los colectivos.

*El reacomodo administrativo*⁵²

La dinámica de la institución tuvo reacomodos significativos durante el mes de octubre, a unos días de haber asumido la dirección de la escuela y conformar un nuevo grupo con lo que se llegó a 18. Ésta fue una oportunidad para asignar por lo menos algunas clases de la especialidad a los maestros que no impartían ninguna, reubicar a maestros que impartían hasta tres materias en el mismo grupo y asignar a todos los maestros de planta alguna materia en su grupo. La formación del nuevo grupo generó la necesidad de cubrir 35 horas-clase, 24 de las cuales correspondieron al nuevo maestro de planta; sin embargo, el déficit llegó a 17 horas al no ser cubiertas las del docente que se encontraba comisionado en la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC). A un maestro asignado con seis horas, el profesor Ventura, se le hizo trabajar de noviembre de 1984 a abril de 1985 sin pago alguno, luego lo aparecerían en la nómina de otra escuela.

En el mismo mes de octubre conversé con los compañeros que tenían problemas de puntualidad y asistencia; los cambios fueron in-

⁵² Publicado en "Conciencia Libre" como *Secundaria Margarita Maiza de Juárez: Desafíos, aprendizajes y realizaciones (Quinta Parte)*, febrero-marzo de 2005 (N° 82, pp. 2-3); contiene precisiones pertinentes para este informe.

mediatos con excepción de dos maestros y una secretaria que requirieron de más tiempo. Así mismo se invitó a los maestros por horas a que asistieran a las reuniones del personal, las academias, los festivales y las ceremonias que fueran coincidentes con sus horarios, pero también cuantas veces lo desearan; la respuesta fue excelente y tuvimos oportunidad de compartir muchos tiempos importantes durante la entrega de calificaciones en que atendían padres en la recepción y las exposiciones, así como en asambleas, concursos, desfiles, fiestas de la madre, del maestro y graduación. El involucramiento de los maestros por horas fue fundamental para generar sentido de pertenencia e identidad con la institución.

En la reunión de noviembre, un equipo de maestros presentó en plenario una propuesta para estimular la participación de los alumnos en clase, condicionada a la planeación mensual de las academias. Dicha planeación la revisábamos mes a mes con el presidente de cada academia y otros miembros que podían asistir a la reunión; así mismo se acordó que los exámenes mecanografiados fueran aplicados en los meses de noviembre, marzo y mayo, (además de los semestrales en enero y junio), en lugar de cada mes como se venía haciendo. Elaborar exámenes mensuales sobresaturaba de trabajo a los presidentes de academia, más aún a los de ciencias sociales y ciencias naturales que coordinaban 9 exámenes cada uno, para cubrir las tres materias por grado que incluía su área; esta situación evidenciaba contradicciones en el diseño curricular, con un plan de estudio estructurado en áreas y conformado con materias, así como en la formación de docentes para el nivel medio que realizaba la Normal Superior del Estado que tampoco contaba con una estructura curricular por áreas.

Asignar las materias a impartir en el siguiente año escolar (1985-86), hizo necesario la aplicación de una encuesta a los docentes, con el propósito de actualizar sus datos en cuanto a su formación e intereses académicos. La encuesta recolectó la siguiente información: nombre del docente, estudios realizados (Normal Superior, universitarios, otros), materia de la especialidad que desea impartir, materia que no es de su especialidad y le interesa impartir; también se instituyó la entrega de reconocimientos a maestros, grupos o alumnos destacados.

Entre estos se tuvieron los siguientes: los primeros lugares en concursos de matemáticas (problemas razonados), español (ortografía y oratoria), artísticas (danza, poesía coral y artes plásticas), educación

física (escultas y torneos deportivos); los mejores trabajos emanados de visitas y concursos de orientación vocacional; los alumnos con mayores promedios de cada grupo; los alumnos perseverantes en actividades extra curriculares; y la asesoría al consejo estudiantil.

A partir del mes de diciembre se elaboran cronogramas trimestrales donde se especificaban: fechas, horarios, actividades y responsables. Las actividades incluían las emanadas del manual técnico administrativo de la SEyC, las academias, las reuniones del personal, el consejo estudiantil y la junta de representantes de padres de familia; los cronogramas eran colocados en los tableros de avisos de la sala de maestros, la auxiliaría, la subdirección y la dirección.

Los clubes sabatinos, actividades extracurriculares apoyadas con promotores de la Casa de la Cultura⁵³, funcionaban a nuestra llegada en los horarios de educación tecnológica; contándose con dos de los seis que ofrecía la Casa de la Cultura: estudiantina y poesía coral. Al cambiar las actividades de los clubes al horario establecido por la SEyC hubo inconformidades de algunos padres, estudiantes y los propios promotores, de tal suerte que el promotor de poesía coral abandonó el club; luego fue sustituido por otro promotor que solía cubrir sólo los compromisos escolares más apremiantes.

Para coadyuvar al enriquecimiento de la atmósfera cultural se montaron exposiciones en los talleres, laboratorio y biblioteca durante el año escolar, de manera especial durante la entrega de calificaciones en que se encontraban estudiantes, maestros, padres, autoridades de la SEyC y del municipio de San Nicolás de los Garza⁵⁴. En la entrega del mes de marzo se montó también una exposición pictórica a la que se le denominó “Valores artísticos de Nuevo León”, contándose con obra de los siguientes artistas: Adriana Margáin, Alberto Cavazos, Armando López, Arturo Flores, Diamantina González, Federico Cantú, Fernando Sánchez, Graciela González, Juan Alberto Mancilla, Lupina Flores, Rosalinda Bulnes, y Oscar Estrada de la Rosa.

Otras acciones que permitieron ampliar los canales de comunicación y participación así como generar confianza entre los diversos

⁵³ Entidad dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura dedicada a la promoción y asesoría del arte y la cultura con especialistas.

⁵⁴ Municipio conurbado a Monterrey, donde se ubica la Secundaria N° 7 de este municipio (93 estatal) “Margarita Maza de Juárez”.

actores de la comunidad educativa, emanaron del manejo de las finanzas al interior de la escuela así como de los comunicados que durante el ciclo escolar mantuvieron a los padres, estudiantes y personal enterados del acontecer diario.

Las finanzas manejadas mediante cuenta de banco bajo la responsabilidad de Lidia Quiroga, subdirectora del plantel, registraron ingresos del 19 de agosto de 1984 al 15 de junio de 1985, de 2 millones 113 mil 278 pesos, y egresos de 2 millones 99 mil 288 pesos. Estos fueron destinados a cubrir necesidades en seis rubros: equipo y material de oficina, mantenimiento de todas las instalaciones, recursos didácticos, laboratorios y talleres y gastos generales. El movimiento de las finanzas se hizo llegar en los primeros cinco días hábiles de cada mes al departamento contable de la SEyC, así como una concentración anual que incluía el número de cuenta y banco. Esta información se compartió con los integrantes de la junta de representantes de padres de familia, tantas veces como fue necesario; mientras que a la totalidad de padres, docentes y directivos se les entregó informes semestrales en los meses de enero y junio, con un anexo donde se especificaban las necesidades a cubrir en cada rubro. Estos informes también fueron entregados al inspector y el departamento contable de la SEyC.

A los padres se enviaron comunicados relacionados con todas las actividades relevantes de la institución y sus hijos. Los comunicados para la presentación de exámenes detallaban horarios de entrada y salida así como materias y recomendaciones generales, pero también se citaba a los padres que tenían hijos con materias pendientes para hablar de la particularidad del caso. Una semana después de las pre inscripciones, en el mes de marzo⁵⁵, se tuvo una reunión con los padres de los alumnos pre inscritos para dar a conocer los Reglamentos y el funcionamiento de la junta de representantes, por ellos mismos. Hubo muchísimas iniciativas donde interactuaron los colectivos de la institución, cito uno más: la conformación de guardias con padres, estudiantes y maestros voluntarios para asistir a la escuela los días no hábiles, luego de que fue activado un petardo en el aula 1 durante un día de asueto.

⁵⁵ Actualmente la pre inscripción nacional se realiza en el mes de febrero.

*La evaluación y rendición de cuentas*⁵⁶

La experiencia del primer año como directora del plantel se cierra con la evaluación de lo acontecido en el ciclo de administración escolar del año 1984-1985.

La evaluación de este año escolar contó con un sin número de indicadores emanados de informes de asistencia, puntualidad, aprovechamiento escolar, finanzas, recursos materiales, etc; sin embargo, aquí se comparten tres evaluaciones realizadas con los actores de la comunidad educativa mediante las opiniones y propuestas de estudiantes, maestros y padres de familia. Los instrumentos utilizados fueron encuestas aplicadas en los meses de mayo y junio de 1985 con el propósito de evaluar: la labor docente, las academias y el acontecer de un año escolar.

El diagnóstico situacional iniciado a mi llegada para cubrir el puesto de directora, en septiembre 28 de 1984 denotó críticos problemas en: la disciplina escolar; la asignación de maestros idóneos a las materias del plan de estudios; los criterios organizativos en el manejo de las finanzas y el mantenimiento y control de los recursos materiales; y el funcionamiento de las instancias de representatividad como lo eran las academias, la sociedad de alumnos y la sociedad de padres.

La encuesta para evaluar la labor docente fue aplicada en un mismo horario a los alumnos de todos los grupos por un maestro que no daba clase en el grupo encuestado. La concentración de resultados por grupo la realizó cada maestro de planta, mientras la de los grados quedó bajo la responsabilidad de los auxiliares y la concentración general fue mi responsabilidad. La encuesta contenía 5 cuestionamientos: la materia que más me gusta y por qué; la materia que menos me gusta y por qué; lo que más admiro en un maestro; lo que más me disgusta de un maestro; sugerencias para mejorar mi preparación.

La concentración de los datos arrojó los siguientes resultados: lo que más gusta de una materia es el contenido (684 alumnos, 74% del total), que el maestro explique bien, sea comprensivo, se dé a respetar y respete a los alumnos (243 alumnos, 26%); lo que menos gusta de

⁵⁶ Publicado en "Conciencia Libre" como *Secundaria Margarita Maza de Juárez: Desafíos, aprendizajes y realizaciones (Sexta Parte)*, abril 2005 (N° 83, pp. 2-3); contiene precisiones pertinentes para este informe.

una materia es el contenido (475 alumnos, 54% del total); y la forma como la imparte el maestro al hacerla aburrida, complicada, no explicar bien, regañar, o no hacer nada (408 alumnos, 46%); lo que más admira de un maestro es la forma de dar su clase, su preparación (634 alumnos, 69%), y el trato que da a los alumnos siendo comprensivo, paciente, justo y hablándoles bien (279 alumnos, 31%); lo que más disgusta de un maestro es el mal trato mediante regañones, gritos, tronar los dedos, estirar el pelo, golpear, ridiculizar y sacar de la clase (468 alumnos), la falta de preparación (273 alumnos), y que no se dé a respetar cuando usa malas palabras o cuenta chistes (27 alumnos); las sugerencias para mejorar su preparación fueron: estudiar (343 alumnos, 44%), que los maestros den mejor sus clases (256 alumnos, 33%), que los maestros sean más comprensivos (98 alumnos, 12%), mejorar la disciplina (59 alumnos, 7%), que algunos maestros sean más estrictos (34 alumnos, 4%). El contenido de las materias despertó primeramente el gusto o rechazo por las mismas con un 74 y 54 por ciento respectivamente, y después la forma como el maestro da la clase con 26 y 46 por ciento; estos resultados que parecieran contradictorios no lo fueron ya que se hacía alusión a diferentes maestros cuando se ejemplificaban las opiniones.

El informe de resultados por grupo, grado y general se entregó a cada docente en una reunión de análisis, poniéndose a su disposición los cuadernillos que de cada grupo se hicieron. Los maestros más destacados fueron reconocidos el 15 de mayo “Día del maestro” considerando los resultados de la encuesta así como los promedios mensuales obtenidos en asistencia y puntualidad; merece especial mención Maricela Davis Moncada, maestra de matemáticas en los grupos de tercer año que fue elegida durante los tres años que me tocó estar al frente de la dirección.

La *encuesta para evaluar las Academias* fue contestada por los integrantes de cada una de ellas y contenía 4 cuestiones relacionadas con el año escolar 1984-85 y cuatro que facilitarían la planeación del siguiente año escolar, a saber: habilidades, actitudes y destrezas que desarrollaron los alumnos a través de su materia durante el año escolar; objetivos del programa que no se lograron y por qué; lo mejor que consiguió la academia durante el año escolar; lo peor que vivió la academia; material didáctico que requiere; libros de consulta que necesitan en la biblioteca; instalaciones o recursos materiales indispensables; sugerencias para el mejoramiento de la academia.

El presidente de cada academia entregó y recogió las encuestas de sus integrantes haciéndome entrega de las conclusiones generales de cada uno de las 8 cuestionamientos. Éstas fueron compartidas al personal docente y directivo en una reunión donde se identificaron las experiencias exitosas, las limitaciones, los vacíos, así como las situaciones que institucionalmente podían afrontarse (adquisición de materiales didácticos, elaboración de reglamentos para las áreas de laboratorio y talleres, reuniones mensuales de academias, distribución de alumnos por áreas de interés en las tecnologías); y las que quedaban fuera del ámbito institucional como la inexistencia de programas en algunas materias del plan de estudio, o la falta de especialistas en educación artística, educación física y tecnológicas; éstas últimas requerían de una lucha desde las academias y lo sindical.

Con el propósito de conocer el sentir de toda la comunidad educativa así como planear las actividades del nuevo año escolar (1985-86) se aplicó una *encuesta a alumnos, maestros y padres de familia*. Dicha encuesta fue contestada por 894 alumnos, 33 maestros y 454 padres; las opiniones faltantes (13 maestros y 390 padres) fueron de quienes no entregaron la encuesta que contenía los siguientes cuestionamientos: Lo mejor de alumnos, maestros, directivos y padres de familia; lo peor de alumnos, maestros, directivos y padres de familia; y sugerencias para mejorar el trabajo en el nuevo año escolar a cada uno de los sectores.

El procesamiento de los datos por grupos fue realizado bajo mi supervisión por los integrantes del consejo estudiantil y la junta de representantes de padres de familia para el caso de estudiantes y padres, mientras el de los docentes y las concentraciones generales de la totalidad de encuestas las realicé con la valiosa ayuda de Rosa María García Cantú, alumna que concluía el tercer año y había sido elegida como presidenta de la junta de representantes de ex alumnos, recién creada. Estas concentraciones fueron compartidas con el personal, los estudiantes y los padres de familia en reuniones donde se reflexionó sobre los resultados en cada uno de sus grupos y en la escuela, jerarquizando las necesidades existentes que sirvieron de base en la planeación del nuevo año escolar.

Las opiniones de los tres sectores de la comunidad permitieron concluir sobre los cambios prioritarios para el año escolar 1985-86. El mejoramiento de los alumnos se ubicó primeramente en mejorar la disciplina (399 opiniones) y después, en prepararse mejor mediante el

estudio (318); el mejoramiento de los maestros en superarse en el trabajo docente (435) y ser responsables (260); el mejoramiento para los directivos en continuar mejorando la organización y disciplina (254), mejorar la comunicación y relaciones (141) y apoyar la superación docente (47); y el mejoramiento de los padres en responsabilizarse de sus hijos (199), continuar mejorando la escuela (141) y organizarse mejor (79). Los conceptos quedaron definidos a través de las propias opiniones dadas; algunos ejemplos son los siguientes:

Superación del trabajo docente. Explicar bien, hacer aclaraciones, encargar tareas cortas que sean revisadas, dar guías, usar buenos materiales (estudiantes); explicar bien, encargar trabajos interesantes, revisar las tareas, mejorar su forma de dar la clase (padres); seguir preparándose académicamente, encargar trabajos de cosas importantes, revisar los libros de texto, utilizar diferentes materiales de apoyo (maestros).

Apoyo a la labor docente. Dar a los maestros materias de su especialidad, tener acceso al mimeógrafo para elaborar materiales, enseñarnos técnicas de aprendizaje, consideración en horarios a maestros por horas (maestros); encontrar nuevas formas de aprendizaje, realizar actividades culturales (padres).

Maestros responsables. Llegar a tiempo a clase, no faltar, no salirse antes de que termine el horario de clase, llegar a trabajar y no a sentarse a dar órdenes y regaños o leer el periódico (estudiantes); ser puntuales y no faltar a la escuela (padres).

Padres responsables. Supervisar tareas y materiales, asistir a juntas de padres, acudir a la escuela cuando se les cite, supervisar la llegada puntual de sus hijos con el uniforme completo y materiales de trabajo, fomentar el respeto hacia los maestros (maestros); asistir a juntas, asistir a exposiciones de los trabajos de sus hijos, acudir a cualquier citatorio relacionado con el aprovechamiento y conducta de sus hijos, vigilar el cumplimiento de tareas, puntualidad, asistencia y uniforme de sus hijos, no interrumpir las clases, pagar cuotas (padres).

La planeación como norma de trabajo⁵⁷

Conociendo las prioridades de la comunidad educativa, gracias a los aportes que alumnos, maestros y padres ofrecieron a través de encues-

⁵⁷ Publicado en “Conciencia Libre” como *Secundaria Margarita Maza de Juárez: desafíos*,

tas que evaluaban el año escolar 1984-85, se planeó el año escolar siguiente. La planeación tuvo como eje central tres tácticas en razón del objetivo trazado a mi llegada a la dirección de la escuela: coadyuvar a la mejora continua de la institución; y una estrategia: ampliar la participación y comunicación entre los actores. Las tácticas que también serían parte de la planeación del año escolar 1986-87 se centraron en: la elaboración del plan de trabajo anual; la creación del consejo escolar; y la creación de un órgano informativo.

El *Plan de trabajo anual* se diseñó considerando cada uno de los meses del año en cuatro aspectos: académicos, administrativos, culturales y sociales. Los aspectos académicos incluían: reuniones de academia (escolar, zona y estatal); evaluaciones diagnóstica, mensual y semestral de los alumnos, de las academias, de la labor docente y del año escolar; supervisión docente, sesiones de análisis de problemas; concursos y muestras; y cursos de capacitación.

Los Aspectos Administrativos contemplaban: diagnóstico de recursos humanos, materiales y financieros; elaboración de cronogramas en los meses de agosto, noviembre, abril y junio hasta el día 2 de septiembre; iniciación o reanudación de labores; distribución de funciones mediante reglamentos, horarios de trabajo, roles en guardias, asambleas y ceremonias; informes a los padres; recepción de calificaciones, registros, exámenes y formas a la secretaría de la escuela; revisión de expedientes de alumnos y archivo escolar; informe de movimiento de valores a la SEyC, los padres, personal y alumnos; estadística de inicio, medio y fin de cursos; informes sobre asistencia del personal; días de asueto y períodos de vacaciones. Los aspectos culturales ubicaban: asambleas conmemorativas, exposiciones, desfiles; actividades de academias, de padres de familia, alumnos, ex alumnos y clubes. Los aspectos sociales se referían a: reuniones ordinarias del consejo escolar; reuniones de los grupos con su representante, reuniones del consejo estudiantil; reuniones de la junta de representantes de padres de familia; reuniones del personal; convivios de cada uno de los sectores.

La elaboración del plan de trabajo se hizo de acuerdo a las actividades que contenía el manual técnico administrativo y los planes de trabajo del consejo estudiantil, la junta de representantes de padres de

aprendizajes y realizaciones (séptima parte), mayo 2005 (N° 84, pp. 2-3); contiene precisiones pertinentes para este informe.

familia, las academias, y el departamento de trabajo social; de lo cual se desprendían los cronogramas trimestrales, así como las funciones y tareas a realizar por alguno o varios de los sectores de la comunidad.

El *Consejo escolar* inició sus funciones en el mes de agosto de 1985 al reunirse los diferentes sectores de la comunidad: consejo estudiantil (conformado por un representante elegido por los estudiantes de cada uno de los 18 grupos de alumnos), la junta de representantes de padres de familia (conformado por un representante elegido por los padres de familia de cada uno de los 18 grupos) y el personal de la escuela. Las reuniones ordinarias se instituyeron en los meses de agosto, enero y junio de cada año escolar con el propósito de revisar los resultados evaluativos del año escolar concluido, jerarquizar las necesidades detectadas e implementar planes de acción de los estudiantes, maestros, y padres; las reuniones extraordinarias quedaron abiertas para situaciones especiales y urgentes que involucraran a la comunidad educativa.

En el mes de septiembre de 1985 se distribuyó un boletín como preámbulo al órgano informativo que se tenía previsto. Dicho boletín contenía el siguiente propósito: “Facilitar la comunicación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa”; así mismo, información referida a: reuniones ordinarias de los padres de familia durante el año escolar 1985-86; acuerdos tomados por el consejo escolar en relación al mejoramiento de la disciplina, la administración de la cooperativa desde una comisión tripartita (alumnos, padres, maestros) que determinaran las bases de su funcionamiento y control, la creación de un órgano informativo para la comunidad educativa desde un proyecto elaborado por la academia de español; necesidades a cubrir con los fondos existentes de la Sociedad de Padres de Familia del año escolar 1984-85 (foso de salto de longitud, jardines faltantes, arreglo de baños, compra de un librero para cada aula y un locker para cada taller, construcción de una cocineta, compra de refrigerador para la cocina, instalación de 9 periódicos murales, adquisición de un sonido); recomendaciones a padres y visitantes; invitación para aportar ideas al proyecto de la creación del órgano informativo; ¿cómo optimizar recursos para la satisfacción de las necesidades de la institución?; y objetivos de la educación en México.

En el mes de noviembre, dos meses después del boletín, se dio a conocer el órgano informativo “Camino”, bajo la asesoría de un maestro de la academia de español, la dirección de la alumna Victoria Con-

cepción Cantú Peña, y la coordinación general de mi persona. El editorial asentaba: “Surge a la vida como una forma de mostrar que podemos ser mejores cada día”, y en la parte superior se apreciaba la imagen de un camino con su visión: “Caminante son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar”⁵⁸. El contenido lo conformaron los siguientes apartados: cultural, la directiva en acción (plan de trabajo e integrantes del consejo estudiantil), la puntualidad en gráficas (porcentaje 99.1), buen humor, ejercicio (interpreta, analiza, y medita) y entrevista.

El siguiente número (marzo de 1986) daba cuenta de: plan de trabajo e integrantes de la asamblea de representantes de ex-a-Sec 93, biografía de Margarita Maza de Juárez, entrevista, buen humor, y cumplieron 15 años. Dos meses después en el mes de mayo se les rendía homenaje a las madres, los maestros y los estudiantes en alusión a su día (10, 15 y 23 respectivamente), se daba a conocer lo más destacado de cada una de las academias incluyendo la de directivos y se ofrecían informes anuales de las sociedades de alumnos, de padres y de ex alumnos así como de la cooperativa; así mismo, se incluían fotografías de cada uno de los grupos de tercer año que conformaban la generación 1983-1986.

En el siguiente año escolar (1986-87) se continuó comunicando a través de *CAMINO* lo más relevante del acontecer escolar, entre ello: efemérides; grandes logros de las academias; eventos culturales y deportivos: muestras y concursos; entrevistas; homenajes, actividades e informes anuales de los diferentes sectores de la comunidad educativa; reconocimientos y premios; gráficas y banderines de los grupos triunfadores en presentación personal, puntualidad, orden, bardas, limpieza del aula, periódico mural, asistencia, y mantenimiento de su jardín. En el mes de mayo se incluían las fotos de la generación 1984-1987.

Para dar cumplimiento a las tres tácticas aludidas hubo un sin fin de acciones emanadas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

*El balance*⁵⁹

En los tres años escolares que me tocó fungir como directora de la

⁵⁸ Fragmento de *Camino*, autor: León Felipe.

⁵⁹ Publicado en “Conciencia Libre” como *Secundaria Margarita Maza de Juárez: desafíos, aprendizajes y realizaciones (octava Parte)*, junio 2005 (N° 85, pp. 2-3); contiene precisiones pertinentes para este informe.

institución, de 1984 hasta 1987, constituyen una gran oportunidad de aprendizaje en la administración educativa. Los desafíos se enfrentaron intencionando la mejora continua de la comunidad escolar mediante la comunicación y participación de todos los actores. Las tácticas se centraron en ampliar las instancias de representación, eficientar el trabajo de las academias y mantener informada a toda la comunidad educativa sobre el acontecer académico, cultural, social y administrativo de la institución.

La representatividad se amplió mediante la conformación del consejo estudiantil, la junta de representantes de padres de familia, la sociedad de ex alumnos, y el consejo escolar; las academias se reestructuraron considerando la especialidad de los docentes, se creó el periódico Camino, y se elaboró un plan de trabajo integral en cada año escolar. Los reglamentos de alumnos, padres y personal constituyeron el punto de entrada para dialogar sobre los derechos y obligaciones que teníamos cada uno de los integrantes de la escuela, así como para conocer las condiciones en que se encontraba la institución a nuestra llegada; tales condiciones se conocieron mediante un diagnóstico situacional de todos los recursos humanos, materiales y financieros.

Desde el inicio se puso mucha atención a los elementos de identidad de la institución, contando con la biografía de Margarita Maza de Juárez a través de un concurso entre los alumnos, pinturas con su imagen, lema, y logotipo. Es a principios del año escolar 1985-86 cuando se crea el lema *Creatividad en el trabajo y firmeza en la voluntad* construido con los aportes de los alumnos, mientras el logotipo fue diseñado por Cuauhtémoc Solís Olivares desde el año escolar 1984-85, lo mismo que las pinturas; éstas últimas gracias a artistas amigos como Fernando F. Sánchez.

Las academias presentaban severos problemas, porque varias de ellas no tenían ningún integrante de la especialidad y había maestros que pertenecían hasta a cinco academias. Durante los tres años escolares se hicieron esfuerzos por contar con maestros de la especialidad, no siendo posible en algunos casos por la inexistencia de ellas en la Escuela Normal Superior. Los esfuerzos se estrellaban en limitaciones como ésta y otras que el propio sistema educativo imponía, como lo eran los propios programas, la formación recibida, y los cursos de actualización. Todas las iniciativas emanadas de las políticas educativas apuntaban hacia la reproducción y memorización de los conteni-

dos; las mayores rupturas del paradigma reproductor se consiguieron mediante actividades no curriculares impulsadas por estudiantes y maestros, donde la creatividad fue prioritaria y los resultados repercutían en la nota o calificación.

Todos los estudiantes llegaron a involucrarse en las «comisiones rotativas mensuales» cuya distribución se hacía de acuerdo a los números de lista de cada grupo, en ocho comisiones: limpieza de aulas, disciplina, mantenimiento de jardines, conservación de árboles, limpieza de bardas, periódico mural, huerto escolar y jardín botánico. Cada mes se elegían los mejores grupos de cada comisión y se les entregaba un banderín en la asamblea del primer lunes para exhibirlo en su aula. Al inicio del año escolar 1985-86 se instalaron periódicos murales de piso a techo entre cada dos aulas, mientras que el único periódico que existía a nuestra llegada se conservó para trabajos destacados e información relevante y se instaló otro más en el edificio administrativo para reconocer a los alumnos con mayor aprovechamiento escolar de cada grupo.

También los padres de familia llegaron a involucrarse en todo tipo de actividades culturales, sociales y organizativas, liderados por la junta de representantes que mantuvo una comunicación permanente entre ellos, guiándose por el Plan de trabajo y cronograma elaborados y difundidos desde su elección. Estos, eran entregados por escrito así como los informes semestrales que detallaban: actividades realizadas, necesidades cubiertas, necesidades por cubrir, ingresos y egresos con número de cuenta y banco. Los padres se hacían presentes en la entrega de calificaciones, las exposiciones, las asambleas, las reuniones mensuales, las reuniones semestrales y en festivales y ceremonias.

Desde el año escolar 1984-85 se conformaron los directorios por grupo y se instituyó el pago de cuotas por banco con cuenta propia; para el siguiente año se involucraron en el manejo de la cooperativa y para el año 1986-87 tenían injerencia en la venta de prendas de uniforme y materiales escolares. A los padres, al igual que a los alumnos y maestros, se les entregaron reconocimientos por su destacada labor al servicio de la institución.

Al personal docente se le entregó a partir del año escolar 1985-86 un paquete de documentos que contenía: calendarización anual de actividades cívicas, cronograma anual de eventos sociales, reglamentos del personal, los estudiantes, los padres y la sociedad de ex alum-

nos, rol anual de guardias de entrada, descanso y salida, funciones y actividades del maestro ayudante de auxiliar, rol de uso de la biblioteca, rol de guardias de exámenes semestrales, reglamento y actividades anuales de la cooperativa, y calendarización de las supervisiones a la labor docente.

Estos documentos también eran entregados a los auxiliares, quienes recibían además: cronograma de actividades de clubes, calendario de actividades del departamento de trabajo social, rol de guardias de intendentes en los días de asueto y cronograma de servicio de intendencia en días hábiles.

La cooperativa que a nuestra llegada ya estaba concesionada a un particular, funcionó al siguiente año escolar (1985-86) mediante la participación de maestros de planta con sus alumnos y algunos padres; luego en el siguiente año escolar (1986-87) serían los padres de cada grupo quienes se encargarían de su manejo en tiempos distribuidos por semanas. Con las ganancias se pagaron servicios especiales de tres maestros: Josefina Aguilar como auxiliar de laboratorio, Mario Ramos como encargado del jardín botánico, e Isauro Ruiz como entrenador deportivo los días sábado; asimismo los gastos de festivales y ceremonias, y la construcción de un local para expender los alimentos. Éstos debían ser nutritivos, por lo que fue retirado todo el producto chatarra.

La sociedad de ex alumnos que se conformó al concluir el año escolar 1984-85 realizó actividades culturales, sociales y deportivas, que enriquecieron la atmósfera educativa de la institución, destacando entre ellas: Conferencias sobre metodología del aprendizaje y orientación educativa, torneos deportivos, así como mini kermeses, y rifas que permitían la convivencia y el contar con recursos propios para dar cumplimiento a su plan de trabajo.

También los clubes enriquecieron la atmósfera cultural, incrementándolos de dos a seis y ubicándolos en los días sábado como estaba estipulado: poesía coral, danza, teatro, banda, estudiantina, y artes plásticas. Todos los estudiantes llegaron a participar en por lo menos una actividad extra curricular, muchos de los cuales se ubicaban en los clubes, pero también hubo quienes centraron su preferencia en cuestiones deportivas, periodísticas u organizativas. La banda de guerra que a nuestra llegada no existía, llegó a conformarse de 50 integrantes y participar en competencias estatales.

Durante los tres años escolares se realizaron evaluaciones de la labor docente, las academias, la organización y aprovechamiento escolar, lo más relevante en el año escolar (lo mejor, lo peor y sugerencias). La disciplina escolar, la responsabilidad y respeto de los maestros, la comunicación y relaciones con los directivos, y la colaboración de los padres, se ubicaron como prioridades en los tres años escolares por todos los sectores de la institución.

Dos indicadores tomados del periódico *CAMINO* muestran algunos de los cambios dados: en el año escolar 1984-85 me entrevisté con aproximadamente 500 padres de familia por problemas disciplinarios, en el siguiente año escolar con alrededor de 50; la puntualidad que se encontraba entre el 70 y 75 por ciento, en 1984, alcanzó un promedio 99.5 al finalizar ese año escolar y 99.9 en el año escolar 1986-87.

Los tres años de administración estuvieron llenos de aprendizajes y realizaciones que aún disfruto; sigo cultivando amistades entrañables como la de Blanquita Lozano y Lidia Quiroga, y me enorgullece el haber sido madrina de las generaciones 1986-1989 y 1997-2000.

F. Supervisora escolar

Vivencias en la Zona No. 7⁶⁰

A mediados de agosto de 1987 me fue notificado mi ascenso como inspectora de la zona escolar N° 7. Ésta la conformaban cinco escuelas secundarias del turno matutino: Miguel Alemán Valdez (No. 4), Fray Servando Teresa de Mier Noriega y Guerra (No. 7), Niños Héroes (No. 8), Melchor Ocampo (No. 43), y General Pedro María Anaya (No. 13); las cuatro primeras ubicadas en la ciudad de Monterrey y la última en la de Guadalupe. El día 29 de agosto, fecha oficialmente asignada para mi presentación en el nuevo puesto, me reuní con los directivos de la zona; mientras tanto había estado cubriendo las funciones de directora en la secundaria “Margarita Maza de Juárez” del

⁶⁰ Con el título *Supervisión Escolar: Vivencias como Inspectora de la Zona 7* se publicaron en “Conciencia Libre” entre julio de 2005 y enero 2006 cinco artículos con la recuperación histórica de mi práctica como inspectora de secundaria (Números 86, 87, 89, 90 y 91). Para fines de este informe se tituló cada uno de los siguientes cuatro apartados y se hicieron precisiones y adecuaciones pertinentes anexándoles notas a de página.

municipio de San Nicolás de los Garza.

Los días transcurridos entre el nombramiento y la presentación se dedicaron a actividades propias del puesto de dirección, así como a la planeación de actividades para el nuevo puesto. En la secundaria Margarita Maza iniciamos en agosto 17 con una reunión del personal donde se dieron a conocer las actividades y tareas a realizar en cada uno de los días faltantes del mes de agosto: junta de academias, presentación de los grupos de 2° y 3°, inscripción de alumnos reprobados o pendientes, exámenes extraordinarios, inscripción de los grupos de 1°, presentación de grupos de 1°, y reunión regional de maestros. Las auxiliares elaboraron la relatoría para compartirla por escrito al personal de la escuela e inspector; en la inscripción de alumnos participaron además del maestro de planta, los padres representantes de cada grupo y un maestro por horas que apoyaba en la aplicación de la ficha socioeconómica para el departamento de trabajo social.

Durante la primera reunión con los directivos de la zona hice entrega de los comunicados de la Secretaría de Educación y les planteé la necesidad de hacer el diagnóstico situacional de cada una de las escuelas, así como la calendarización de actividades para el nuevo año: 1987-1988. Los comunicados fueron revisados mediante lectura comentada para clarificar su contenido y establecer tareas y compromisos, mientras que para el diagnóstico se les solicitó información que sería recopilada en mi primera visita a cada escuela; las fechas para esta visita de presentación se ubicaron entre los días 3 y 10 de septiembre.

En esa primera reunión también se calendarizaron los días lunes y las fechas de asamblea del calendario escolar, con la intención de hacerme presente de manera rotativa durante los honores a la bandera y las conmemoraciones; la primera asamblea fue el 13 de septiembre y asistí a la secundaria “Niños Héroes” por razones obvias.

Los primeros datos del diagnóstico dieron cuenta de que el alumnado de la secundaria “Miguel Alemán” iba a la baja ya que sumaban 531 alumnos distribuidos en 14 grupos, mientras que tres años atrás, cuando dejé la subdirección para ascender a directora, había alrededor de 700 alumnos. Ésta era la escuela con menos estudiantes de la zona, seguida por la “Melchor Ocampo” con 647 ubicados en 18 grupos; mientras la “Niños Héroes” contaba con 679 alumnos y 18 grupos; la “Fray Servando” con 738 en 17 grupos; y la “Pedro María Anaya” con 755 en 16 grupos. Era evidente que en esta última escuela los maestros

tenían mayor carga de trabajo con grupos cercanos a los cincuenta alumnos, mientras en la “Miguel Alemán” se trabajaba con un promedio de 40.

La escuela Niños Héroes tenía cinco directivos, las cuatro restantes contaban con cuatro, pudiéndose apreciar que también los directivos de la secundaria “Pedro María Anaya” tenían mayor carga de trabajo. En las 5 escuelas se contaba con tres secretarías y en cuatro con tres intendentes, sólo la “Niños Héroes” tenía 2; todas tenían instructor de banda y clubes. La secundaria “Fray Servando” contaba con seis clubes, la “Niños Héroes” con cuatro, la “Miguel Alemán” con tres y la “Melchor Ocampo” y General “Anaya” con dos. En las cinco escuelas se tenían los horarios de clase, dos de ellos provisionales (Sec. 4 y 8), así mismo en cuatro se contaba con calendario de asambleas con excepción de la “Miguel Alemán”, y con roles de guardia para la hora del descanso con excepción de la “Pedro María Anaya”; tres de las secundarias contaban con un periódico mural, no había en la 4 y la 43 y con área de computación (7, 8, y 13); ninguna contaba con biblioteca en uso, periódico estudiantil, huerto escolar o jardín botánico; sólo en tres se cubrían las visitas que establecía el programa de orientación educativa: “Niños Héroes”, “Melchor Ocampo” y General “Anaya”.

En las cinco secundarias se contaba con aulas suficientes y por lo menos con un laboratorio, todo lo cual era compartido con las escuelas que funcionaban en el turno vespertino. Solo una de las instituciones no contaba con dirección propia (“Melchor Ocampo”), mientras la “Miguel Alemán” no contaba con subdirección, área administrativa y sala de maestros de su exclusividad; dos escuelas no contaban con auxiliaría (“Niños Héroes” y Gral. “Anaya”); y ésta última carecía de talleres.

Ninguna de las escuelas tenía auditorio o gradas en las áreas recreativas; tres tenían foro (7, 8, y 13), archivo (4, 7, y 8) y una cancha deportiva (4, 7, y 13), el resto (8 y 43) contaba con dos canchas deportivas; dos escuelas tenían área de descanso (4 y 8), las cinco un solo jardín y muy pocos árboles (entre 6 y 20), cuatro un estanquillo de madera instalado por alguna empresa refresquera para garantizar el consumo de sus bebidas, la “Melchor Ocampo” utilizaba mesas que colocaba en el patio.

Elementos de identidad como el escudo y lema no eran utilizados en la papelería de ninguna de las escuelas, ni se encontraba en la facha-

da de las mismas, solo en la escuela “Melchor Ocampo” portaban el uniforme con escudo pero sin lema. También sólo esta institución contaba con reglamentos para alumnos, padres y personal, en ninguna de las escuelas estos actores se involucraban en acciones diarias que denotaran un compromiso en la preservación y mantenimiento de las instalaciones, tampoco existían programas de estímulos y reconocimiento para ellos; la comunicación se daba mediante circulares y con el micrófono para el alumnado, directamente con el personal y el envío de circulares a los padres.

Las fuentes de financiamiento provenían de las cuotas aportadas por los padres de familia y la “cooperativa”. La cuota anual más baja la tenían las secundarias “Niños Héroe” y Gral. “Anaya” con 6000 pesos, el resto de las instituciones oscilaban entre 8000 y 8500 pesos. La cooperativa estaba concesionada a particulares en todos los casos y los criterios de aportación eran diversos, la secundaria «Miguel Alemán» recibía cinco pesos diarios por alumno, las otras cuatro una cuota de ocho a diez pesos; todas expendían alimentos “chatarra”.

La primera visita a cada una de las escuelas permitió aproximarme al conocimiento de las condiciones de trabajo y organización escolar de las mismas; el desafío mayor fue encontrar las pistas para darle dinamismo e integralidad al trabajo de supervisión escolar desde mi condición de inspectora.

*El desafío: dinamizar el trabajo con sentido integral*⁶¹

El desafío de dinamizar y darle integralidad al trabajo de supervisión tuvo su punto de entrada en la primera reunión con los directivos de las cinco escuelas secundarias que conformaban la séptima zona escolar: “Miguel Alemán”, “Fray Servando Teresa de Mier Noriega y Guerra”, “Niños Héroe”, “Melchor Ocampo” y “Pedro María Anaya”.

En esta primera reunión además de entregar los documentos enviados por la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC) y hacer una lectura comentada de los mis-

⁶¹ Publicado en agosto de 2005 en “Conciencia Libre” (Nº 87; pp. 2-3), con el título *Supervisión escolar: Vivencias como inspectora de la zona 7 (Segunda Parte)*; contiene precisiones pertinentes.

mos, se solicitó la colaboración de los presentes para contar con un diagnóstico situacional de las instituciones en que laboraban e ir calendarizando las actividades a realizar durante el año escolar 1987-88.

También se tomó el acuerdo de que la siguiente reunión se celebrara el 17 de septiembre con la asistencia de todos los directores y subdirectores, y que la sede para la celebración de las mismas fuera rotativa entre las 5 escuelas. Esta primera reunión fue el 29 de agosto en la secundaria “Melchor Ocampo”, la siguiente sería en la secundaria “Miguel Alemán”.

El diagnóstico permitió contar con información sobre los estudiantes, el personal, los padres de familia, la infraestructura existente, los recursos didácticos, las cuotas escolares, la cooperativa, los clubes, así como de cuestiones administrativas y de organización escolar.

El primer acercamiento a la realidad de las escuelas de la zona se obtuvo mediante datos aportados por los directivos y las visitas a cada una de ellas en los días subsiguientes de la reunión; ahí tuve la oportunidad de saludar al personal y alumnado así como recorrer de manera detallada todas las áreas de trabajo y descanso. La calendarización de actividades se inició desde nuestra primera reunión cuando se asignaron las fechas de mi primera visita a cada una de las escuelas, la de la siguiente reunión y las de los días lunes y asambleas del calendario escolar para hacerme presente de manera rotativa, incluyendo las asambleas en homenaje a los personajes que le daban identidad a las instituciones.

Las reuniones con los directivos y con los presidentes de las academias de cada una de las escuelas y de la Zona, ampliaron el conocimiento de la misma y generaron líneas de acción para el trabajo de supervisión. Transcurridos dos meses de mi presentación se habían tenido dos reuniones ordinarias y una extraordinaria con los directivos, además de la masiva en que estuvieron presentes los presidentes y secretarios de las 9 academias de cada escuela.

Esta última fue precedida de una reunión con los presidentes de academias; asimismo se tuvieron dos con las autoridades educativas. La reunión celebrada el 17 de septiembre en la secundaria “Miguel Alemán” contó con la presencia de cuatro directores y cinco subdirectores, sólo el director de la secundaria 7 estuvo ausente. En dicha reunión se dieron a conocer las conclusiones preliminares del diagnósti-

co situacional y se hizo entrega de los documentos enviados por la SEyC realizando una lectura comentada de cada uno y calendarizando las actividades que de ellos se desprendían.

Con los resultados preliminares del diagnóstico situacional se generó el nivel de aspiración para el año escolar en curso con las siguientes expectativas:

- 1). Contar con un periódico mural por grado.
- 2). Dar a conocer el reglamento general al personal, los estudiantes y los padres en sesiones donde se entregue mimeografiado y dialogue sobre su contenido.
- 3). Organizar un periódico informativo bajo la coordinación de la academia de Español.
- 4). Estimular la participación de estudiantes y padres en el mantenimiento y conservación de la institución.
- 5). Dar solemnidad a las asambleas con los toques de banda de guerra incluyendo números artísticos y literarios alusivos al tema y de corta duración y estimulando las actitudes de respeto y participación.
- 6). Organizar el funcionamiento de la cooperativa sin alimento chatarra, en local propio, con ventas sólo a la hora del descanso e involucrando a los padres de familia.
- 7). Colocar el nombre, logotipo y lema de la escuela en la puerta principal y la nomenclatura de identificación en edificios, aulas, talleres, laboratorio, áreas administrativas y académicas, así como la identidad de bancos de cada grupo.
- 8). Implementar una política de estímulos mediante reconocimientos a los maestros, padres de familia y alumnos que denotan acciones y actitudes para el mejoramiento de la institución.
- 9). Programar una reunión semanal de directivos para permanecer enterados del acontecer de la institución, y una reunión mensual con el personal para informar sobre actividades relevantes y conocer de problemas y propuestas de solución.
- 10). Ampliar los órganos de representatividad de los alumnos, padres y maestros utilizando formas democráticas en su elección e incluyendo la difusión de su plan de trabajo con fechas de las actividades a realizar.
- 11). Incrementar el número de clubes.
- 12). Y hacer un plan de reforestación de la escuela. La siguiente re-

unión se acordó para octubre 16 solicitando a los directivos trajeran consigo el reglamento de academias y el instructivo para la evaluación.

Hubo la necesidad de realizar una reunión extraordinaria en octubre 9 para elegir la mesa directiva de la zona, la cual quedó presidida por María Luisa Santos, con Josué Báez en la vicepresidencia, asimismo, para hacer entrega de los comunicados de la SEyC se solicitó que para la siguiente reunión (octubre 16) trajeran el documento de los símbolos patrios, además de los dos anteriores y el recién entregado, por la SEyC, “Documento sintético de las políticas de la Dirección de Educación Media”.

El diagnóstico denotaba la urgencia de trabajar reflexivamente los documentos mencionados, es decir, vinculándolos con las situaciones cotidianas de la practica educativa; sin embargo, la entrega de documentos de la SEyC enviados por conducto de los inspectores consumía el tiempo de las reuniones dado su gran cantidad; un ejemplo: en la reunión con autoridades el 21 de septiembre recibimos 19 comunicados que debíamos pasar a los directivos de la Zona⁶². En la siguiente reunión de directivos volvimos a diferir la revisión de documentos base para el viernes 6 de noviembre, tomando el acuerdo de que los directivos de cada escuela trabajaran uno de los cuatro documentos citados, además del Manual Técnico, con el fin de facilitar las revisiones planeadas.

Se buscó oxigenar los procesos formativos por la vía de las academias. La primera reunión de zona realizada el 7 de octubre en la secundaria 7 de 11:00 a 12:30 hrs. contó con la presencia de los presidentes de cada una de las nueve academias de las 5 escuelas. El trabajo en dicha reunión tuvo dos momentos, uno en colectivo y otro por

⁶²Dichos comunicados hacían referencia a: diplomas por merecimiento académico; elaboración de horarios de ciencias naturales y ciencias sociales; lista de libros oficiales; computadoras para la docencia y la administración; asignación de calificaciones; manejo de listas; premio Oxxo; convenios de las escuelas; contraloría del gobierno del Estado; nuevo esquema de Educación Básica; libro prestado; cooperativas; asistencia y puntualidad; informe financiero mensual; etiqueta «Escuela sin humo»; certificado de grado; categoría de «aprobado» e «irregular»; guardias los sábados; y guardias de Intendentes.

especialidad. En el primer momento se incluyó la presentación de los integrantes de cada una de las 9 academias de la zona, y se hizo la lectura comentada del reglamento de academias.

En el segundo momento se eligió la mesa directiva de cada academia de la zona, se acordó el avance programático y actividades sobresalientes del primer período, se elaboró el directorio y se levantó el acta. Una segunda reunión con academias de zona fue en octubre 23 en la Sec. No. 8 de las 10:30 a las 12:30 horas; en ella se amplió la participación a todos los directivos (directores, subdirectores, y auxiliares) y al presidente y secretario de cada academia en las 5 escuelas.

En esta reunión también hubo dos momentos, el primero cubrió la presentación de los presidentes de cada una de las academias y los lineamientos generales para el funcionamiento de las academias en los niveles escolar, de zona y estatal. El trabajo de academias por especialidad y directivos ocupó el segundo momento, ahí se entregó un gafete a cada asistente con nombre, academia y escuela, y el presidente de zona dio un informe de lo acontecido hasta el momento, asimismo, se planearon las actividades para el segundo período. La relatoría de la reunión se hizo por triplicado para los archivos de la inspección, el presidente y secretario de la zona quienes darían una copia a cada presidente de escuela para que informara al resto de integrantes de su academia sobre lo tratado y acordado; en el intermedio entre los dos momentos hubo un refrigerio para los asistentes.

Con la presentación de participantes en las diferentes reuniones se buscaba abrir los canales de comunicación, con la revisión y reflexión del contenido de reglamentos y documentos base de la educación media se intencionaba romper con el formalismo y empirismo y con la toma de decisiones conjunta y calendarización de actividades de la zona y escuelas se intencionaba la participación de los actores de la formación.

En esos dos primeros meses también tuve la oportunidad de dialogar con las mesas directivas de alumnos y de padres en cada una de las escuelas, al asistir a la toma de protesta y compartirme su plan de trabajo y problemas a los que se enfrentaban. Una reunión con las autoridades de la Dirección de Educación Media, a donde fuimos convocados tres inspectores y el presidente de la academia estatal de directivos, abrió la esperanza de una capacitación para directivos.

*Romper la imagen de “llevador de papeles”*⁶³

Las reuniones con directivos, academias de escuela y zona, personal de las escuelas, sociedades de alumnos y de padres de familia; el diagnóstico situacional de cada una de las escuelas y las visitas a cada una de ellas para conocer al alumnado y padres, las condiciones materiales y financieras; el asistir a los honores a la bandera de cada lunes, las fiestas y ceremonias escolares, las exposiciones, entrega de calificaciones, muestras, concursos y confrontaciones; y las reuniones con el director de Educación Media y jefes de departamento; fueron conformando una calendarización de actividades para el año escolar 1987-88 que cubría los días hábiles de todo el calendario escolar.

Esta dinámica rompía con la imagen de “lleva papeles” como solía llamarse a los inspectores; el mote tenía mucho de real porque había que recoger y entregar papeles continuamente en las escuelas y Secretaría. Era tanta la información que los inspectores llevaban a los directivos de las escuelas, que solía entregarse por paquetes sin que mediara una revisión reflexiva sobre el contenido; todo lo cual convertía la supervisión en actividad mecánica y burocrática.

Al ascender al puesto no recibíamos ninguna capacitación para el mismo, solo paquetes de información, por ello era común ejercer la inspección escolar recibiendo y entregando información, sin más. Esta mecánica se reproducía en cascada hacia el personal, los alumnos y los padres; una visión bancaria como la llamara Paulo Freire, donde se depositan comunicados y formas de hacer las cosas sin que medie el diálogo, la reflexión, la participación y el compromiso que pudieran construir caminos de liberación y transformación desde las escuelas.

La visión bancaria también se reproducía en la estructura sindical, gracias a la manipulación y control ejercida mediante la “charrificación” del gremio desde los tiempos del presidente Miguel Alemán, en los años cuarenta; sin embargo, la realidad no era tan en blanco y negro porque había maestros, padres, y excepcionalmente funcionarios que les preocupaba la asfixiante atmósfera represiva que se vivía en aulas, escuelas e instancias sindicales.

⁶³ Publicado en noviembre de 2005 en “Conciencia Libre” (Nº 89; pp. 2-3), con el título *Supervisión escolar: Vivencias como inspectora de la zona 7 (tercera parte)*; contiene precisiones pertinentes.

De aquí que se dieran algunas iniciativas para cambiar las relaciones de poder encaminadas a oxigenar los escenarios escolares y sindicales ante el dominio del autoritarismo y verticalismo que devenía de un sistema social marcado por el corporativismo y la corrupción. En tales contextos, la iniciativa de ofrecer capacitación a los directivos de las escuelas secundarias a partir de la consulta e involucramiento de los inspectores, abrió nuevas esperanzas.

La detección de necesidades realizada en la academia estatal de directivos arrojó datos que resultan por demás interesantes a 18 años de distancia, como los siguientes:

- Falta de personal; pérdida de tiempo al realizar trámites que generalmente no resuelven los problemas existentes.
- Maestros comisionados sin oficio que los respalde y que no son sustituidos en ningún momento.
- Desconocimiento de los reglamentos que regulan el funcionamiento de las escuelas, las academias y las condiciones de trabajo.
- Divisionismo entre el personal de las escuelas que ocupan un mismo edificio escolar por la falta de acuerdos y/o convenios.
- Diversidad de criterios en la interpretación de documentos enviados desde la Secretaría de Educación y Cultura.
- Necesidad de formas de control de la SEyC para revisar la papejería de archivo. ¿Qué hacer cuando se reciben archivos donde faltan kardex o copias certificadas de documentos?
- Desconocimiento y confusión en la aplicación de los criterios de alumnos aprobados, reprobados y pendientes; envío de datos falsados a la SeyC en cuanto a la condición del alumno.
- Desconocimiento de la aplicación de la tabla de porcentajes para la asignación de calificaciones.
- Desconocimiento de aspectos teórico-metodológicos que permitan la eficaz administración, dirección y supervisión del trabajo escolar.
- Problemas de pandillerismo en el entorno y al interior de las escuelas.

A partir de la problemática detectada se diseñó una propuesta de capacitación por un grupo de inspectores y cuya coordinación general quedó bajo mi responsabilidad; la estrategia de trabajo tuvo como eje central el debate y reflexión desde los problemas existentes, te-

niendo como referentes teóricos los documentos vinculados con la educación media: artículo tercero constitucional, ley federal de educación, plan y programas de estudio, manual técnico administrativo, reglamentos de condiciones de trabajo, academias, sociedades de alumnos y de padres, y los símbolos patrios. Desde luego que también se incluyeron documentos de teóricos de la educación que permitían diferenciar las visiones bancaria-tradicional y liberadora-participativa en los procesos formativos.

Esta experiencia ofreció la oportunidad de aproximarme al contexto en que ejercíamos la supervisión escolar, encontrando en colectivo alternativas viables de solución a los problemas que enfrentábamos; todo lo cual le daba sentido y rumbo a nuestro trabajo. Sin embargo, al concluir el año escolar se canceló el proyecto, luego de haber capacitado a directores, subdirectores y auxiliares que habían ascendido en el año escolar 1987-88 y contar con las bases para ofrecer capacitación desde el mes de agosto a los directivos que recibirían su ascenso.

*Se hace camino al andar*⁶⁴

Las reuniones con directivos, integrantes de las Academias de Zona, y autoridades educativas de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC), constituían los canales de comunicación en el ejercicio de la supervisión escolar, en tanto, permitieran contar con información y dialogar en colectivo las problemáticas que se vivían en las escuelas secundarias. Lograr una comunicación colectiva y dialógica es el mayor desafío al que nos enfrentamos los maestros, porque devenimos de una formación y una cultura piramidal que envía órdenes desde la cúspide para ser cumplidas; los mandos intermedios y las bases solo acatan.

Eran tantos los comunicados recibidos por los inspectores, que consumían la mayor parte del tiempo de las reuniones; aun así, las reuniones mensuales ordinarias con los directivos de la zona escolar 7, siempre incluyeron actividades en colectivo como las siguientes:

⁶⁴ Publicado en diciembre de 2005 en “Conciencia Libre” (Nº 90; pp. 2-3), con el título *Supervisión escolar: Vivencias como inspectora de la zona 7 (cuarta parte)*; contiene precisiones pertinentes.

diagnóstico situacional y calendarización de actividades (septiembre); diseño del nivel de aspiración, para el año escolar 1987-88, a partir de los resultados preliminares del diagnóstico (octubre); revisión de los documentos base de la educación media (noviembre)⁶⁵; elaboración de cronogramas para el segundo período escolar (diciembre); evaluación del primer período escolar (enero); informe de resultados de academias de zona (febrero); evaluación de estímulos a estudiantes, maestros y padres (marzo); programación para la revisión de expedientes (abril); evaluación de academias de directivos y especialidad (mayo); evaluación del año escolar (junio); y lectura comentada de cada uno de los comunicados enviados por las autoridades educativas durante el año escolar.

Las reuniones periódicas con directivos y academias de zona son fundamentales, pero más aún, el cómo se realizan y el para qué. De aquí la importancia de iniciar las reuniones con actividades de presentación e integración; contar con un orden del día; levantar la relatoría de lo tratado y acordado; difundir el contenido de las actas; y contar con un archivo de la inspección.

En las reuniones de academias (directivos y 9 especialidades) se vivían dos momentos: primero, con todos los asistentes donde se incluían dinámicas de presentación y asuntos de interés general, por ejemplo, la revisión del Reglamento de Academias; segundo, con cada academia por separado donde se leía el acta de la sesión anterior, conformaba un orden del día, levantaba una acta, se recibía información de su presidente, debatían los problemas y actividades programáticas, se tomaban acuerdos y se entregaba el acta a los presidentes de cada escuela e inspectora para su difusión y archivo.

La revisión de los expedientes de los alumnos permitió enterarnos de situaciones como las siguientes: calificaciones sin el sello de aprobado o reprobado, sin firma del director, sin fotografía, sin promedio

⁶⁵Uno de los requerimientos para cumplir la función de directivo es conocer con claridad y precisión el contenido de los documentos base de la educación media. De aquí que se acordara leer varios de ellos, asignándole a cada escuela el análisis de uno de los documentos: manual técnico administrativo (Sec. 4 “Miguel Alemán”), símbolos patrios (Sec. 7 “Fray Servando Teresa de Mier Noriega y Guerra”), esquema de Educación Básica (Sec. 8 “Niños Héroe”), instructivo de evaluación (Sec. 43 “Melchor Ocampo”) y reglamento de academias (Sec. 13 “General Pedro María Anaya”); las cuatro primeras en Monterrey y la última en Guadalupe.

anual o con correcciones; kardex con calificaciones a lápiz, sin firmas, sin sello en fotografías o con diferentes datos a los de la boleta del alumno; inexistencia de actas de exámenes extraordinarios; y documentos sin cotejar como certificados de primaria, y actas de nacimiento.

El año escolar 1988-89 se inició el 16 de agosto con una reunión donde estuvieron presentes las autoridades de la dirección de Educación Media, los inspectores, y los integrantes de la academia estatal de directivos. En dicha reunión se trataron 19 asuntos relacionados con indicaciones y recomendaciones que había que comunicar a los directivos de cada zona escolar⁶⁶, y entregaron los siguientes documentos: calendario escolar 1988-89; ley federal de educación; manual de organización de escuelas secundarias; acuerdo 98; normas y procedimientos para inscripción; instructivo para el manejo de recursos financieros; bases para el consejo escolar; bases para la organización de la sociedad de alumnos; manual de normas para la sociedad de padres de familia; manual para la supervisión técnica-pedagógica; manual para la supervisión técnica-administrativa; manual de reuniones técnico-pedagógicas; y ley sobre el escudo, bandera e himno nacional.

La reunión con los directivos de la zona fue el 18 de agosto, presidida por la presidenta de la academia de directivos de zona (María Luisa Santos), donde se les informó sobre lo tratado en la reunión de agosto 16, asimismo, se inicia el plan de trabajo anual a partir de lo establecido en el calendario escolar y las necesidades detectadas en las evaluaciones del año escolar 1987-88. También se planea la capacitación del personal en los días hábiles del 24 al 31 del mismo mes.

Como requerimientos previos a la capacitación se les solicitó a los directivos contar con todos los documentos base para la educación

⁶⁶ Trabajadores de nuevo ingreso, innovación en el nombre de la SEyC, paquete de documentos base para la administración escolar, cursos de superación académica, captura de datos por áreas curriculares, servicio de libro prestado, adquisición de registros y listas, paquete de documentos normativos para directores y subdirectores, actividades co curriculares, posesión del cargo a directivos, requisitos para alumnos que cambian de escuela, cursos para presidentes de academias de zona y masivos, concursos y exposiciones, adquisición de programas, formación de comités de seguridad en las escuelas, informes sobre los grupos ADEFAR, maestros responsables del programa ADEFAR, curso de superación para inspectores, acuerdos con los padres relacionados con el uniforme escolar.

media e incluir la temática “Estímulos y castigos” del libro *Charlas sobre Educación*; así como proporcionar a los docentes tres documentos: objetivos de la educación media en México; artículo tercero constitucional, y programas de asignatura. Otra tarea a cubrir por los docentes fue la de contestar un cuestionario, luego de revisar los tres documentos, con las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las frases clave del artículo tercero?; ¿Qué relación guardan los objetivos de la educación media con el artículo 3º?; ¿En qué medida los objetivos general y específicos del área de su especialidad coadyuvan al logro de los objetivos de la educación media?; ¿Qué apoyos requiere su academia de la dirección de la escuela, la inspección, y el departamento técnico de la SEyC para lograr los mejores resultados en el área de su especialidad?.

En reunión previa a la capacitación se diseñó con los presidentes de academia de zona, la logística de la misma: lugar, fecha, horario, gafetes, y actividades. Al inicio de la capacitación se realizaron dinámicas de presentación e integración; luego, se conformaron pequeños grupos para debatir una a una las respuestas del cuestionario y compartir lo producido en plenaria; después, los integrantes de cada academia elaboraron el plan de trabajo del primer período, salvo los directivos que continuaron construyendo su plan de trabajo anual.

G. Misión cumplida y jubilación⁶⁷

La calendarización de actividades para la supervisión en el año escolar 1988-89 inicia el 15 de agosto de 1988 y concluye el 30 de junio de 1989. Ésta se elaboró en colectivo con las academias de directivos y especialidad de la zona escolar 7, conformada por cuatro escuelas secundarias de Monterrey y una de Guadalupe: “Miguel Alemán”, “Fray Servando Teresa de Mier”, “Niños Héroes”, “Melchor Ocampo” y General “Pedro María Anaya”; programando actividades como las siguientes: reuniones con directivos, academias de zona y funcionarios de la dirección de educación media; concursos, muestras, y exposiciones; supervisión a la práctica docente de los maestros, y el archivo escolar; asambleas, y honores a la bandera los días lunes; toma de pro-

⁶⁷ Publicado en enero de 2006 en “Conciencia Libre” (Nº 91; pp. 2-3), con el título *Supervisión escolar: Vivencias como inspectora de la zona 7 (quinta y última parte)*; contiene precisiones pertinentes.

testa y entrevistas con sociedades de alumnos y de padres de familia; entrega de calificaciones; capacitación al personal docente y directivo; evaluación del año escolar; graduaciones; y reuniones sociales.

A partir de lo que constituyó el nivel de aspiración en el año escolar 1987-88, emanado del diagnóstico situacional, y la experiencia adquirida en el mismo, se acordó con los directivos de la zona las políticas para el año 1988-1989; destacando las siguientes: las salidas no podrán ser antes de la sexta hora; los grupos de cada grado montaran mensualmente su periódico mural; se contará con un periódico estudiantil; se entregarán reconocimientos a los estudiantes, personal y padres distinguidos; se tendrán reuniones mensuales de directivos de zona e inspectora, directivos de escuela y personal, y maestros de planta con su grupo; se tendrá una reunión semanal entre directivos (director, subdirector y auxiliares) de cada escuela; se contará con pizarrones de avisos en la sala de maestros y auxiliaría donde se exhiban cronogramas de trabajo, rol de asambleas, rol de guardias, y reuniones de academias; se entregarán roles de guardias y horario escolar a cada maestro, de actividades en los días sábado a directivos, y de mantenimiento en días de asueto y vacaciones a intendentes; se expendarán durante el descanso alimentos nutritivos en la cooperativa; las reuniones sociales serán al inicio y fin de cursos, en diciembre (pastorelas) y mayo (día del maestro).

Durante el año escolar 1987-88 se había avanzado en lo concerniente a los periódicos murales, el periódico estudiantil, los reconocimientos, las reuniones mensuales y semanales, los pizarrones de avisos, la incorporación de alimentos nutritivos, y las reuniones sociales fuera del acontecer áulico; sin embargo, se trataba de consolidar el trabajo comunicativo y participativo ya iniciado en cada una de las escuelas y la zona escolar.

Otras expectativas que se iban cumpliendo estaban relacionadas con: colocar elementos de identidad (logotipo y lema) en puerta principal de cada institución así como nomenclatura en edificios, aulas, laboratorios, talleres, áreas administrativas y académicas; ampliar los órganos de representatividad del alumnado y padres de familia así como socializar su plan de trabajo y logros; aumentar el número de clubes; reforestar la escuela; dar a conocer los reglamentos de las sociedades de alumnos, padres y academias; vincular el contenido de los documentos base de la educación media con los problemas que se vivían en

las aulas e instituciones; cultivar una buena relación y tomar acuerdos conjuntos con los directivos de las escuelas que funcionaban en el mismo edificio; y darle solemnidad a las asambleas fomentando el respeto por los símbolos patrios e incluyendo actividades artísticas alusivos al tema conmemorativo.

Para cerrar el año escolar 1988-89 los directivos de las cinco escuelas me hicieron entrega de los últimos documentos que ingresaron al archivo de la inspección: Informe anual de los recursos humanos, materiales y financieros; cronograma de actividades para los meses de julio y agosto con programa de mantenimiento de las instalaciones y rol de guardias del personal de intendencia; distribución de materias al personal docente para el año escolar 1989-1990 y lista de libros aprobados por cada una de las academias.

De mi parte hice entrega del archivo de la inspección y una carta de agradecimiento a los directivos y presidentes de academias de zona, el día 23 de agosto; el acta de entrega del archivo refiere que solo contiene los documentos de los años escolares 1987-88 y 1988-89, en virtud de que no existía éste al recibir el puesto de inspectora. Dicho archivo fue recibido por la Profra. Irma Nafarrate, quien me sustituía en el puesto, enviándose copia del acta al director de Educación Media y a cada uno de los archivos de las cinco escuelas que conformaban la zona escolar.

La carta de agradecimiento a los integrantes de la academia de directivos y especialidad de la zona, hace un reconocimiento a «los esfuerzos realizados para cumplir las tareas organizativas y académicas que los centros educativos donde laboran demandaron» señalando que, «habiendo sido los canales de comunicación más directos a mi persona dejo constancia de mi agradecimiento a los directores: Irma Quintanilla y María Antonieta Huerta, de la secundaria “Miguel Alemán”; Heriberto Guajardo, de la secundaria “Fray Servando Teresa de Mier”; María Luisa Santos y Lilia González, de la secundaria “Niños Héroes”; Josué Baéz, de la secundaria “Melchor Ocampo”; Gilberto González y Blanca Villalobos, de la secundaria “Pedro María Anaya”; así como a los presidentes de las academias: Abel Caballero, de español; María Esther Villarreal, de matemáticas; Olivia Ramírez, de ciencias naturales; Gilberto Gallegos, de Ciencias Sociales; Laura Reséndez, de Inglés; Rosa María López, de Actividades Artísticas; Otorino Austria, de educación física; María Luisa Martínez, de actividades tecno-

lógicas; y Edna Salazar, de orientación educativa». La carta concluía: “aprovecho este medio para reiterarme a sus órdenes, ahora en mi calidad de maestra jubilada”.

Mis vivencias me permiten afirmar que, nunca conocí maestros en servicio flojos o cínicos, mas bien desmotivados y faltos de preparación; cuando actuaban un papel protagónico y recibían capacitación para resolver sus problemas áulicos e institucionales se tornaban más entusiastas y comprometidos.

Una carta que me fue entregada por Ismael Vidales, director de Educación Media, con quien compartí muchas coincidencias y algunas divergencias desde mi condición de directora y de presidenta de la academia estatal de directivos, cierra la recuperación histórica de mi práctica educativa en el nivel básico, por la amistad fraguada desde el respeto y la tolerancia.

Querida Alicia

Escribir estas líneas me representa una dificultad y una alegría: dicotomía existencial.

No puedo mentirte y eso tú lo sabes, no puedo decirte que es grato ampliar los tiempos y distanciar los saludos: realidad insoslayable.

Tampoco puedo dejar de sentir ese apoyo que, por encima de los convencionalismos y las formalidades, me diste en todos los momentos difíciles: ausencia presentida.

Admiro tu capacidad para decidir y tu fuerza de voluntad ausente de motivaciones viscerales. Festejo tus proyectos y tus logros y brindo por tus triunfos.

Aquí, todavía en el trajinar de la burocracia y con las patologías recurrentes que van y vienen entre la dura lucha existencial y la andropausia-climaterio, todavía tengo las fuerzas para discernir entre mis conocidos y abrazar a mis amigos.

Mi querida Licha, recibe el mejor de mis pensamientos y el más cálido de mis abrazos.

Por todo ¡Que Dios te bendiga!

H. Regularidades y contradicciones en mi práctica educativa: 1956-1989

La recuperación histórica de la práctica educativa en el nivel básico (1956-1989) permite observar las regularidades y contradicciones pre-

sentes en el proceso vivido⁶⁸. Entre las primeras se tienen al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), al artículo tercero constitucional, y los afectos cultivados; entre las contradicciones: educación científica vs. modelos tradicional y tecnocrático; educación democrática vs. modelos reproductivitas y mecanicistas; educación gratuita vs. cuotas escolares; sindicalismo vs. charrismo sindical; educación al servicio del pueblo vs. incumplimiento del artículo 3º constitucional. El SNTE y el artículo tercero son o debieran ser los baluartes que garantizan una educación científica, democrática, nacionalista y solidaria para el pueblo; la revisión de las contradicciones presentes en la práctica pedagógica nos muestra hasta dónde *el deber ser* tiene cumplimiento en la realidad educativa y social.

Desde la formación inicial en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” nos estaban negadas las condiciones pedagógicas para acceder a un perfil profesional coherente con los lineamientos del artículo tercero constitucional y el compromiso del SNTE, en virtud del modelo educativo imperante: el modelo tradicional. Este modelo tiene como soporte distintivo, la reproducción verbal o escrita de los contenidos durante el proceso docente educativo. Se trata de que el maestro exponga los temas asignados y el alumno repita, ante sus compañeros o en las pruebas mensuales, lo dicho; metodológicamente remite a relaciones pedagógicas sin ninguna interactividad, no hay sujetos en el aula, solo objetos; por tanto no hay construcción de conocimiento sino reproducción, no hay ambientes democráticos sino represivos, no hay actitudes solidarias sino individualistas; como tampoco una formación nacionalista, dado que, los contenidos fragmentados y los métodos reproductivistas distorsionan las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de los protagonistas del proceso educativo.

Con una formación tan deficiente, lo que imperaba era el empirismo y el verbalismo, a pesar de que egresábamos con un alto sentido de responsabilidad; los valores inmersos en éste permitían que nos entregáramos con cariño y pasión, lo cual resultaba valioso y necesario pero nunca suficiente. La falta de formación idónea a los preceptos

⁶⁸ Las reflexiones de este apartado fueron elaboradas para este informe y publicadas en marzo 2006 con el título *Regularidades y contradicciones en la práctica educativa*, en «Conciencia Libre» (Nº 93, pp. 2-3)

constitucionales y compromisos gremiales marcaba solo el inicio del incumplimiento constitucional, porque los costos del acontecer escolar corrían por cuenta de profesores y padres de familia. Estos últimos debían aportar cuotas y participar en todo tipo de actividades encaminadas a contar con fondos, desde luego que los maestros también, aunque no aportábamos cuotas, si nos desgastábamos ante la negativa o molestia de los padres y los “periodicazos”. Esta situación se daba cuando los padres iban a quejarse ante los medios de comunicación y/o autoridades educativas y éstas informaban que no era obligatorio el pago de cuotas, al mismo tiempo que se desatendían de los gastos del funcionamiento y mantenimiento de las escuelas.

Así las cosas, se desataban crisis continuas entre los diferentes actores al interior de las escuelas, amén de que, entre más pobres eran los padres de familia más deplorables eran las condiciones de las escuelas de sus hijos y más trabajo había que desarrollar para tener el mínimo indispensable. La “cooperativa” escolar que podía ser una fuente segura de ingresos carecía de controles suficientes de parte de las autoridades educativas, de tal suerte que, los directivos aplicaban criterios acordes a su visión e intereses personales. La gratuidad de la educación se daba en dos circunstancias: Pago de salarios a trabajadores y construcción de escuelas; en muchos de los casos los centros escolares se entregaban inconclusos por lo que, padres y maestros tenían que trabajar conjuntamente para concluirlos, lo cual podía llevarse años.

Otra opción formativa la tuvimos al crearse la Escuela Normal Superior del Estado. En ésta, el modelo educativo para la formación siguió siendo el tradicional; adquiríamos conocimientos vinculados con la especialidad pero no contamos con herramientas teórico-metodológicas que nos permitieran dar el salto cualitativo para remontar la reproducción de los contenidos y la verticalidad de los métodos; por tanto, seguimos reproduciendo una práctica educativa que tenía como resultante la formación de alumnos carentes del perfil constitucionalmente establecido. La formación durante el servicio, en las diferentes acciones que las autoridades educativas implementaban, también tuvo como línea dominante la propuesta tradicional, no obstante que, desde 1973 se trabajó con programas de corte conductista. La inclusión del modelo tecnocrático empobrecería aún más la práctica docente, al centrar la tarea de los maestros en la reproducción de las cápsulas temáticas incluidas dentro de la multiplicidad de objetivos de cada programa.

A partir de 1982 en que se implementan las políticas neoliberales y los trabajadores de la educación pierden en un sexenio el 70 por ciento del valor adquisitivo de su salario, la situación empeora, instaurándose el “polichambismo”; entonces hubo que distribuir las energías en varios centros de trabajo, en los primeros años, y después en variadas actividades laborales, muchas de ellas fuera de la práctica educativa. El sueño de los constitucionalistas y del SNTE se fue por la borda; aunque a decir verdad, este último lo venía haciendo desde 1945 cuando las cúpulas sindicales se alían con el estado mexicano para controlar las bases magisteriales, fenómeno conocido como «charrismo sindical». Después de entonces, la prioridad en la formación de niños y jóvenes mexicanos no la marcó el lema sindical “Por la Educación al Servicio del Pueblo” sino la manipulación, control y represión de los trabajadores, todo ello a cambio de prebendas que explican el enriquecimiento de los “líderes sindicales” así como sus discursos retóricos y enajenantes, alejados de una práctica educativa real.

En estos escenarios, las contradicciones se agudizan; evidenciando la falta de una formación de calidad. Era preocupante que los cambios realizados por la Secretaría de Educación siguieran distanciándose de los lineamientos constitucionales y los maestros con auténtica vocación democrática no amalgamaran un movimiento en torno al cumplimiento del artículo tercero constitucional; todo lo cual implicaba profesionalizar al magisterio. No obstante las contradicciones, en el ámbito nacional y estatal afloraban iniciativas de lucha por un sindicato autónomo y al servicio de los trabajadores; en lo personal siempre he sido coincidente con esta postura.

El mayor desafío al interior de las escuelas y aulas era abrir caminos para la comunicación dialógica y el trabajo en colectivos; sin embargo, la formación con los modelos tradicional y tecnocrático no preparaban para ello, antes bien conlleva una práctica donde la participación queda atrapada en lo discursivo. Aunque me duela decirlo, la verdad es que, las herramientas para afrontar ese desafío no las recibí ni en la normal básica ni en la normal superior; fueron las experiencias en el internado de la Normal Rural de Galeana (1° y 2° de secundaria) y la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, las que me mostraron caminos pedagógicos participativos.

Profesionalizar el magisterio implicaba mejorar sus condiciones educativas, materiales y sociales, siendo prioritarias dos acciones: la

asignación de por lo menos el 8% del PIB⁶⁹ a los gastos de educación, como lo recomendaba la UNESCO⁷⁰; y una formación con modelos pedagógicos encaminados a la construcción del conocimiento mediante métodos interactivos que consideraran las condiciones y contextos de los participantes. Hasta hoy, a 17 años de concluida mi práctica en el nivel básico, ninguna de las dos acciones ha sido implementada, mientras tanto, las evaluaciones nacionales e internacionales ofrecen resultados catastróficos, los afectos perduran y mi búsqueda también.

⁶⁹ Producto Interno Bruto.



Capítulo 4

Praxis educativa: teoría y práctica pedagógica

La formación como práctica y objeto de estudio conforma la praxis educativa, en esta dialéctica se construyen caminos para mejorarla y transformarla; de aquí la importancia de reflexionar sobre la Pedagogía como ciencia, la autoformación de los docentes y la sistematización de los procesos formativos vividos; todo lo anterior revisado desde la óptica de los maestros del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) que vivimos la paradoja de concebir la escuela pública solo como fuente de trabajo, ignorando sus esencias: la escuela como materia de trabajo⁷⁰.

A. La Pedagogía como ciencia: vetada en la formación de maestros

Alcanzar el *estatus* de ciencia en cualquier área del conocimiento hace indispensable el tener un objeto de estudio propio, además de categorías, leyes y métodos. Por años no alcanzaba a comprender si la Pedagogía era o no una ciencia, lo cual resulta absurdo dado mi condición de educadora; durante el trayecto de formación en la Normal “Ing. Miguel F. Martínez” nunca se trabajó en ello, aunque el plan de estudio incluía una materia con ese nombre, nada se dijo sobre la condición epistemológica y metodológica de la Pedagogía, tampoco se establecieron nexos entre ella y las demás materias, menos aun con la práctica docente. Lo mismo sucedió en el trayecto formativo de la Normal Superior del Estado.

⁷⁰ Organismo de la Organización de Naciones Unidas (ONU) encargado de la educación y la cultura.

La Licenciatura en Pedagogía en la UANL⁷¹, aportó unos cuantos elementos clarificadores, dado la falta de debate y reflexión sobre el que, “la educación” era el objeto de estudio de la Pedagogía. Ubicar la educación como objeto de estudio, generaba situaciones contradictorias porque otras instituciones ofrecían la carrera de Licenciado en Ciencias de la Educación; así las cosas, si había varias ciencias de la educación, entonces ¿de qué objeto de estudio se hablaba en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL? Sabedores de que la ciencia es una construcción social que se desarrolla históricamente podemos pensar que hace treinta o cuarenta años su avance era incipiente, el campo al que pertenece la Pedagogía -el de las ciencias sociales- ubicaba su objeto en los hechos o fenómenos no en los procesos, como sucede hoy; pero... ¿por qué no debatir sobre el estado del conocimiento entonces, después, ahora? ¿por qué dar un lugar preponderante al dogmatismo y al empirismo?.

Los docentes necesitamos formarnos para dirigir científicamente la preparación de los ciudadanos de la sociedad en que nos toca vivir; y si la Pedagogía tiene como objeto de estudio el proceso formativo ¿por qué se nos niega la esencia de nuestra profesión?. La formación puede darse en sentido amplio (la sociedad) o en sentido estrecho (la escuela) y diferenciarse de acuerdo al nivel teórico, científico y de sistematicidad con que se desarrolla, siendo el proceso docente-educativo el más sistémico de todos, otros lo son el proceso extra docente⁷², el extra escolar⁷³ y el no escolar⁷⁴; todos los procesos formativos citados constituyen categorías de la Pedagogía.

Para caracterizar esencialmente el proceso formativo y explicar su objeto, su estructura y movimiento, es recomendable apoyarse en el más sistémico, el proceso docente-educativo, objeto de estudio de la Didáctica que contempla: dimensiones, cualidades, componentes, y

⁷¹ Las reflexiones de este capítulo fueron seleccionadas del material difundido en «Conciencia Libre»; entre los años 2002 y 2004; para los fines de este informe se hicieron precisiones y adecuaciones, de manera especial en las notas a pie de página.

⁷² Universidad Autónoma de Nuevo León.

⁷³ Actividades que se dan fuera de los espacios destinados a cumplir con el Plan de Estudios; en nuestro medio las identificamos como actividades co curriculares, ejemplo: los clubes sabatinos.

⁷⁴ Actividades no curriculares que se dan fuera de las instituciones educativas y que permiten establecer vínculos culturales y sociales con la comunidad.

leyes (Álvarez de Zayas)⁷⁵. La preparación implica formarse para ejercer una función social, apropiarse de una cierta profesión (dimensión instructiva), desarrollar las capacidades y potencialidades que posibilitan resolver los problemas cotidianos (dimensión capacitiva), e internalizar valores y convicciones (dimensión educativa). Estas dimensiones implican cuatro cualidades a considerar en todo proceso docente-educativo: niveles de asimilación (reproductivo, productivo, creativo); niveles de profundidad (grado de esencia de los contenidos); niveles estructurales (desde la tarea hasta la carrera); y grado de acercamiento a la vida (académico-abstracto y práctico-concreto).

La caracterización del proceso requiere de la consideración de sus componentes, que son: el problema o encargo social, el objeto o parte de la realidad portadora del problema docente, el objetivo o aspiración a alcanzar, el contenido o parte de la cultura de la que hay que apropiarse, el método u orden lógico a seguir, la forma u organización espacio-temporal, el medio u objetos, y el resultado o nivel a alcanzar.

También es indispensable la consideración de las leyes del proceso. La primera establece el vínculo dialéctico con el contexto social, donde el punto de partida es el problema que le da sentido a cada nivel educativo o carrera, donde el alumno desarrolla habilidades y se apropia de conocimientos durante el proceso formativo para generar soluciones al problema de origen. La segunda ley establece el vínculo dialéctico entre la instrucción y la educación, relacionando todos los componentes del proceso docente educativo para que el estudiante alcance los objetivos instructivos apropiándose del contenido y en su desarrollo logra paulatinamente los objetivos capacitivos y educativos. La contradicción fundamental en el proceso docente-educativo esta en la relación dialéctica entre la aspiración u objetivo que encierra la satisfacción del encargo social y el método donde los aspectos motivacionales y de autorrealización son esenciales; en la relación objetivo y método éste se subordina al primero, aunque el aprendizaje de cada estudiante es lo más importante en el par dialéctico que forma con la enseñanza.

La pedagogía como ciencia contempla además del objeto, las categorías y las leyes, a los métodos que posibilitan el enriquecimiento de

⁷⁵ Actividades auspiciadas por organizaciones e instituciones no escolarizadas.

su teoría, condicionada por el desarrollo de la propia ciencia y las consideraciones del investigador. Es a través de la investigación pedagógica, cuyo objeto es la investigación científica, que se posibilita la elaboración de teoría, existiendo diferentes modelos de construcción que responden a diversas visiones, como lo son el positivista y el holístico⁷⁶.

Desde el enfoque positivista, el investigador extrae una variable mediante un proceso de abstracción que arroje el posible vínculo con otra u otras variables abstraídas del mismo objeto, establece una relación lineal de causa-efecto, basado en lo cual, plantea la posible hipótesis que demuestra mediante una “población representativa” y valida estadísticamente reiterando la correlación lineal de un conjunto de acontecimientos; pero la vida es más compleja que las relaciones causales, y el experimento como validación de la teoría sólo tiene sentido en un plano socio-histórico. El modelo holístico identifica el proceso como objeto de estudio, no se estudian componentes o elementos aislados sino relaciones que contienen vínculos y expresan el comportamiento y movimiento del objeto, éstas se dan en tríadas de componentes que poseen un elemento común que les da identidad y diferencias que establecen contradicciones (problema-objeto-objetivo, objetivo-contenido-método) siendo también las leyes que determinan el comportamiento y desarrollo de los procesos; cada categoría, concepto o ley guarda una relación objetiva-subjetiva dado que el problema se genera de una situación objetiva que busca transformarse desde la motivación e interpretación de quien lo analiza.

Es de observarse que las visiones positivistas y holísticas hacen construcciones teóricas diferentes; sin embargo, nosotros los normalistas no tuvimos acceso a tales distinciones y por tanto nos fue vetada la posibilidad de comprender la pedagogía como ciencia⁷⁷.

B. La Pedagogía como ciencia y la desenajenación de los procesos formativos

Formar es preparar para la vida y el trabajo, necesidad que afrontan todas las sociedades. Dar respuesta a este problema constituye un en-

⁷⁶ Álvarez de Zayas, Carlos. (2002). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. Cuba: Editorial Félix Varela. De este mismo autor se puede consultar *El diseño curricular* (2001) y *Didáctica: la escuela en la vida* (1999).

⁷⁷ *ibidem*

cargo social para las instituciones educativas, de aquí la importancia de la Pedagogía, ciencia que tiene por objeto de estudio el proceso formativo y de la formación pedagógica de los maestros.

El encargo social de la educación en México se consagra en el artículo tercero constitucional, expresando que: tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano con espíritu científico, democrático, nacionalista y solidario. El cumplimiento del encargo social se garantiza por el Estado mexicano en los preceptos constitucionales de gratuidad y obligatoriedad para los servicios educativos.

En el terreno de los hechos, los maestros de la escuela pública sabemos que estos preceptos son letra muerta, porque el mantenimiento y conservación de edificios e instalaciones de todo tipo así como los materiales didácticos, administrativos, artísticos, deportivos, etc., corren por cuenta de los padres de familia de cada institución donde estudian sus hijos; mientras la obligatoriedad se traduce en una pirámide educativa nacional que da cuenta de que menos del sesenta por ciento de los niños que ingresan a la escuela primaria logran ingresar del 6° grado, por tanto sigue siendo uno de los rezagos grandes de la educación mexicana.

La contradicción en el cumplimiento del encargo social se da no sólo por la falta de condiciones sino por la ausencia de una formación pedagógica científica que permita la profesionalización de la carrera de maestro; no recuerdo ninguna experiencia durante el trayecto de mi formación en que se debatiera sobre el *estatus* de la pedagogía como ciencia, su objeto de estudio, categorías, leyes y métodos.

El plan de estudio de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” incluía alguna materia con el nombre de Pedagogía, pero nada se dijo sobre su condición epistemológica y metodológica, tampoco se establecieron nexos entre ella y las demás materias, menos aún con la práctica docente; por lo que hace al plan de estudios de la Normal Superior “Moisés Sáenz Garza” no incluyó cursos de pedagogía, solo de didáctica con énfasis en técnicas y procedimientos, es decir con una visión reduccionista, no de disciplina científica. La formación en el ejercicio de la profesión que suele dar la Secretaría de Educación es lo más cercano al adiestramiento, ya que ofrece cursos desvinculados de las prácticas docentes concretas y de los paradigmas teóricos que les den sentido, generalmente entregan documentos para leer y comentar a sabiendas de que nada será cambiado.

Si los docentes somos ajenos a los procesos en que debiéramos ser actores, si nos han formado para reproducir, repetir, imitar, depender; luego entonces, carecemos de las herramientas teórico-metodológicas para darle cumplimiento al encargo social constitucionalmente asignado. Un desarrollo armónico demanda de una formación que atienda las dimensiones instructiva, dominio de una rama del saber; capacitativa, desarrollo de habilidades y facultades; y educativa, adquisición de convicciones y valores; constituyendo estas dimensiones algunas de las categorías de la Pedagogía así como de la Didáctica, ciencia que tiene por objeto de estudio el proceso docente-educativo, el más sistémico y científico de los procesos formativos.

Una concepción desenajenante del proceso docente-educativo encarna una lógica participativa, donde los objetivos y el método se conciben e implementan en función de los aprendizajes, vinculando los métodos de enseñanza con la motivación y los de aprendizaje con la transformación; es decir, producir y crear no solamente reproducir e imitar o copiar. Con esta lógica participativa el proceso docente-educativo pasa por un mínimo de enseñanza esencial y un máximo de aprendizaje donde se enriquece lo esencial con lo particular, lo concreto y lo singular.

El camino de construcción de los aprendizajes hace posible la desenajenación del educando porque su producción implica transformación y autorrealización, así como la del educador que como representante de la sociedad cumple la tarea de que los estudiantes alcancen los más caros anhelos de la misma; la realización de ambos está en hacer ciencia, el maestro motivando y guiando, los estudiantes transformando. Una evaluación desenajenada rechaza lo memorístico y lo reproductor, dando paso a lo productivo y creativo mediante la solución a problemas que emanan de la propia realidad social.

Desde esta visión, los problemas en la formación de niños, jóvenes y adultos mexicanos debieran estar en el epicentro del debate y construcción de conocimiento en las escuelas formadoras de maestros y en los centros de actualización, así como en los espacios donde ejercemos nuestra labor docente. De no ser así, los maestros seguiremos ejerciendo prácticas docentes enajenantes, incumpliendo el encargo social que la Constitución nos confiere y negando nuestra condición de profesionales de la educación⁷⁸.

⁷⁸ Reflexión construida en 2003; contiene algunas precisiones y adecuaciones para los fines de este informe.

C. Formación ¿para qué?

Los seres humanos tenemos necesidades básicas que cubrir independientemente de la sociedad en la que se viva, como la alimentación, la salud y la educación. Éstas se constituyen en problema cuando no son satisfechas cualitativa y cuantitativamente.

En el contexto internacional, nacional y local se viven situaciones absurdas en las que, unos cuantos disponen de alimentos hasta el hartazgo, atienden su salud con la más alta tecnología y estudian holgadamente 25 años o más de su vida, mientras las mayorías sufren algún grado de desnutrición, mueren por falta servicios básicos de salud y son analfabetas funcionales por su escaso o nulo dominio de habilidades y capacidades esenciales.

Cada problema es complejo, diversificado y con múltiples aristas; una de ellas es la formación de mujeres y hombres que responda a las necesidades sociales existentes. La formación se manifiesta de manera más sistémica en el proceso docente-educativo, objeto de estudio de la Didáctica; sin embargo la contradicción se hace presente si los egresados de un nivel educativo o carrera no se hacen partícipes de la satisfacción de la necesidad social para la que fueron preparados o debieran haberlo sido.

En los tiempos actuales, el consumo de alimento chatarra es cada vez mas generalizado, ocupamos el primer lugar del mundo como consumidores de Coca Cola y tenemos cada vez mayor cantidad de desnutridos; entonces la formación que se recibe dentro del sistema educativo nacional entra en contradicción con un proyecto de vida de calidad y humanista.

Ante situaciones como las descritas resulta común que los maestros nos declaremos impotentes frente a los medios de comunicación y la mercadotecnia, seductores por excelencia del consumismo y al servicio de una sociedad capitalista con proyecto neoliberal; sin embargo, no utilizamos esos medios para reflexionar sobre su actuación: ¿cuál es el contenido de sus anuncios y cuál el de sus programas o artículos? ¿qué enseñan y a qué nos inducen? ¿a quién beneficia cada programa o anuncio analizado y por qué?, ¿a quién perjudica y cómo? En la medida en que sólo ofrecemos información sin reflexionarla estamos instruyendo pero no educando, dado que no accedemos a las esencias de los hechos y fenómenos en el contexto y tiempo en que vivimos.

Este abordaje acríptico de los contenidos se observa por igual en las ciencias sociales como en las naturales, en lo artístico, lo deportivo, y

lo técnico. Durante las experiencias de formación de docentes en que he participado, siempre aparece el asombro e incredulidad en los docentes que laboran fuera del campo de las ciencias sociales, como los maestros de inglés, literatura o matemáticas. Por este camino de formación en que dejamos de lado el por qué, y para qué de las cosas generamos procesos reproductores de verbalismo y mediocridad, por tanto, imposibilitamos el egreso de estudiantes con capacidades para analizar la realidad donde viven y construir proyectos que respondan a las necesidades sociales y problemas existentes.

Si el punto de partida de todo proceso docente-educativo es el problema que emana de una necesidad social y se plasma en un objetivo rector, y el punto de llegada es la formación de ciudadanos que den respuesta a la necesidad y problemas planteados en cada proyecto pedagógico, ¿qué pasa durante el proceso, objeto de estudio de la pedagogía y particularmente de la didáctica?, ¿sabemos identificar la necesidad social y problemas a la que responde nuestra práctica?, ¿podemos derivar los objetivos, contenidos, métodos y resultados que contemplan lo instructivo, capacitivo y educativo de la formación?, ¿cuidamos de no caer en situaciones reproductoras de información?, ¿dominamos métodos para el desarrollo de capacidades críticas y creadoras?, ¿podemos evaluar los aprendizajes con los referentes de la necesidad y problemas detectados como guía?

En el proceso de formación, particularmente en el proceso docente-educativo, los estudiantes necesitan no sólo conocer información de las necesidades básicas de la sociedad en que viven, como la alimentación, la salud y la educación, sino comprenderlas en su complejidad y diversidad desde lo cotidiano y local hasta lo complejo y universal, porque lo reproductivo es un paso necesario mas no suficiente para la transformación de la sociedad y de sí mismos. De no ser así ¿para qué estamos formando a los niños y jóvenes de nuestro país?⁷⁹

La formación como encargo social tiene su sustento en la praxis pedagógica, dialéctica de la teoría y la practica, de la pedagogía y la acción formadora, en el contexto y tiempo en que se da.

Acceder a los niveles de creatividad y autonomía hace indispensable que los docentes hayamos pasado por un proceso de formación

⁷⁹ Reflexión publicada en junio de 2003 en "Conciencia Libre"; N° 62 (pp.2-3). Se conservó el título original *La Pedagogía como ciencia y la desenajenación de los procesos formativos*, y se hicieron algunas precisiones en el contenido anexándose las notas a pie de página.

cuyo contenido educativo incluyó habilidades, conocimientos, actitudes y convicciones; donde el objeto, objetivo y encargo social del nivel educativo o carrera estaban claramente reflejados en el área, asignatura, módulo y unidad temática; asimismo, métodos de tipo reproductivo, productivo y creativo, con plena participación en la búsqueda y procesamiento de la información para resolver situaciones problémicas, acompañados por nuestros maestros en un momento inicial y con acciones autónomas, después.

El proceso de producción de conocimiento va acompañado de modos de actuación que lo hacen posible, que facilitan diferenciar lo esencial de lo secundario en objetos o fenómenos de la realidad; todo lo cual ha de reflejarse en la evaluación del proceso pedagógico y de los aprendizajes como desarrollo de la personalidad. Atender lo instructivo, desarrollador o capacitador y educativo en el proceso formativo, a partir del encargo social, hace posible egresar estudiantes que comprendan y transformen las condiciones de existencia de su tiempo y momento histórico.

Definitivamente los maestros no fuimos formados para la creatividad y la autonomía, hasta hoy siguen dominando las prácticas reproductoras y dependientes, tenemos un gran apego a la formación tradicional y nos paraliza el perder los controles de lo que sucede en los espacios de formación, no sabemos cómo manejar ambientes de libertad y participación.

Esta situación se agrava porque los niños y jóvenes de hoy realizan tareas de forma automatizada en la computadora, careciendo de muchas de las habilidades básicas para darles cumplimiento por caminos no automatizados; asimismo al no afrontar en las aulas los conflictos existentes en lo cotidiano y contextual se anula la posibilidad de construir convicciones para un desarrollo sustentable y un ser humano realizado, se actúa sobre lo humano virtual en lugar de lo humano real diluyéndose el sentido de identidad y pertenencia.

Transitar de una educación reproductiva y mecánica a una productiva y dialéctica es una responsabilidad ética e histórica que no debemos soslayar los maestros de hoy⁸⁰.

⁸⁰ Reflexión publicada en septiembre de 2003 en “Conciencia Libre”; N° 65 (p.3). El título original es el mismo *Formación ¿para qué?*; mientras que al contenido se le hicieron algunas precisiones.

D. Autoformación docente: vía de mejora continua

Desde la experiencia personal siempre se ha tenido presente la necesidad de la formación docente, se egresó en la primera generación de la Normal Superior, del Colegio de Pedagogía y de maestrías vinculadas con la educación; sin embargo no ha sucedido lo mismo con la autoformación, que aflora como necesidad en un proceso que llevó muchos años.

En dicho proceso se van dando aprendizajes clarificadores y concientizadores sobre el significado e importancia de la autoformación. Así al concluir la licenciatura en pedagogía⁸¹, se percibe la práctica docente dominada por aspectos tradicionales y tecnocráticos, pero también que no se cuenta con suficientes herramientas teórico-metodológicas para implementar una alternativa crítica, por ello sólo se incorporan algunos elementos dentro de un contexto desfavorable: las autoridades educativas están casadas con la programación por objetivos y las instancias sindicales ajenas e indiferentes a la aplicación de un modelo que incumple los requerimientos del Artículo Tercero Constitucional.

En el trayecto de las maestrías se amplían y profundizan aspectos teóricos⁸², con poca incidencia en la práctica docente al trabajárseles desvinculados de la misma. Se conocen las propuestas de la Teoría de la Dependencia y de la Educación Permanente⁸³, las cuales aportan los primeros elementos para una metodología participativa encaminada a romper las relaciones de dependencia-sumisión en los espacios escolarizados, relaciones antidialógicas como las llama Paulo Freire mientras alfabetiza con su método concientizador⁸⁴.

Con esta formación se ejerce la docencia en el nivel de posgrado incorporando la construcción grupal de la nota o calificación como

⁸¹ Reflexión publicada en «Conciencia Libre» en febrero de 2004, con el título *Formación para el siglo XXI*; (N° 70, p.3)

⁸² Facultad de Filosofía y Letras de la UANL

⁸³ Maestrías en “Enseñanza Superior” y en “Formación y Capacitación de Recursos Humanos” en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

⁸⁴ Estas dos teorías conformaban los referentes del CREFAL (Centro Regional para la Educación Funcional de Adultos en América Latina), asentado en Pátzcuaro Michoacán, con quien la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL firmó un convenio en 1979 para crear la maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos.

componente de la metodología participativa y el rescate de la vivencia áulica mediante las notas del acontecer de cada sesión, los portafolios de producción de cada uno de los participantes, los trabajos investigativos con propuestas desde y para la transformación de la práctica, y la elaboración de la memoria de cada experiencia⁸⁵.

La búsqueda ha continuado en los espacios formales y fuera de ellos, así se llega al encuentro con los centros formadores de educadores populares que continúan con la obra freireana⁸⁶. En ellos se cuenta con construcciones pedagógicas de visión dialéctica que partiendo de la práctica de los participantes, la reflexionan en su complejidad para ir transformando⁸⁷. Llevar esta visión dialéctica a los espacios escolarizados ha constituido uno de los mayores desafíos⁸⁸, contar con un espacio de reflexión y construcción como la Red Norte de Educación y Comunicación Popular⁸⁹ ha permitido darle sentido y rumbo a la búsqueda, cumplir el desafío y trazarse otros que se van materializando en la práctica y socializando en las Labores de Primavera y Otoño⁹⁰ de cada año.

⁸⁵ Desde inicios de los años sesenta Paulo Freire aporta sus obras *La Pedagogía del Oprimido* y *La Educación como Práctica de la Libertad*; su producción es muy basta, al final de su vida, ya octogenario en los inicios de la década de los noventa, adiciona tres obras más: *Pedagogía de la Esperanza*, *Pedagogía de la Indignación* y *Pedagogía de la Autonomía*.

⁸⁶ En uno de los capítulos de la tesis *Formación y Autoformación del Docente Universitario: Experiencias de una Maestra* (1996) se desarrolla la experiencia participativa que durante 10 años se había venido implementando en la formación de docentes universitarios.

⁸⁷ En 1992 acudo al Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC) en Guadalajara, Jalisco, donde tomo los talleres de Comunicación Popular bajo la coordinación de Carlos Núñez Hurtado, director fundador; y en 1993 ingreso a la Escuela Metodológica del mismo IMDEC.

⁸⁸ La producción se extiende por toda América Latina, pero en los inicios resultó indispensable conocer la mayor cantidad de producciones posibles del IMDEC, iniciando con *Educación para Transformar, Transformar para Educar* de Carlos Núñez, y *Técnicas Participativas para la Educación Popular* (tomos 1 y 2) de Graciela Bustillos.

⁸⁹ Mis primeras experiencias fueron en el posgrado de la Facultad Filosofía y Letras de la UANL, en el curso de Didáctica de la maestría en Enseñanza Superior; mis dos tesis de grado apuntan a esa búsqueda *Formación y Autoformación del Docente Universitario: Experiencias de una Maestra* (1996); y *Metodología Participativa y Análisis del Discurso: Una experiencia en la formación de docentes universitarios* (2003).

⁹⁰ La Red Norte de Educación y Comunicación Popular se constituyó como tal en diciembre de 1994 cuando se tenía casi dos años de estar trabajando dentro la Red Nacional de Comunicación Popular. Ésta fue creada en marzo de 1993 durante el Primer Encuentro Nacional en la ciudad de México, a donde asistimos ocho norteños

Entre “labor y labor” se aplica la concepción metodológica dialéctica a diferentes estrategias didácticas, todas construcciones de los propios integrantes de la Red. El trabajo del educador incluye la sistematización de lo vivido en la práctica, como camino de construcción teórica donde pueden apreciarse los modos de actuación, que revelan los conocimientos, habilidades, actitudes y convicciones que se van desarrollando en apego a la utopía de la humanización.

La actividad pedagógica ha llevado a transformar lo existente creando respuestas nuevas, generando procesos de búsqueda y transformación que parten de experiencias compartidas, reflexionadas, construidas, reconstruidas y sistematizadas; todo lo cual conlleva niveles superiores de desarrollo en los docentes. Esto es autoformación y es mejora continua desde una visión humanística⁹¹.

E. Sistematización para transformar la práctica pedagógica

La sistematización como herramienta para transformar la práctica pedagógica conlleva la generación de conocimiento desde la práctica misma, recuperándola y analizándola con sentido estratégico para proyectar futuros deseables.

Sistematizar implica tener claro a favor de quién y de qué queremos hacer viables los sueños, es decir el proyecto histórico y la utopía. En el caso de la Red Norte de Educación y Comunicación Popular se tiene como utopía la humanización de los procesos sociales, de manera particular los procesos pedagógicos en los cuales se constru-

entre los 82 asistentes al evento; cuatro de los 8 asistentes impulsaríamos el primer Encuentro Regional a donde asistimos 12 educadores la mayoría egresados del IMDEC y con prácticas educativas vinculadas a lo escolarizado y no escolarizado en tres y nueve casos, respectivamente. Cuando la Red Nacional dejó de operar como tal, los norteños conformamos la Red Norte de Educación y Comunicación Popular conservando su sede en Parras, Coahuila a través del CEP-Parras, organización no gubernamental (ONG) dedicada a la educación y conservación del medio ambiente.

⁹¹ Las Labores de Primavera y Otoño se realizan durante un fin de semana de cada estación para compartir y reflexionar sobre las prácticas de los educadores que asistimos a ellas, asimismo plantearnos nuevos desafíos. Es a partir de 1996 que se le identifica como «Labores» al espacio formador-transformador por el símil metafórico que se tiene con la labranza (desde preparar la tierra hasta levantar las cosechas y volver a sembrar); de 1993 a 1994 se identificó como Encuentros, y de 1994 a 1996, como Talleres.

yen identidades éticas, solidarias, incluyentes y en permanente revisión; así el punto de partida de toda iniciativa pedagógica esta en los anhelos y necesidades de los participantes que se traducen en desafíos y proyectos, guiados por la utopía al servicio de un proyecto de transformación social.

Se sistematizan todo tipo de prácticas pedagógicas, escolarizadas o no, recuperando lo vivido y proyectando su transformación procesal, tales como: la de alumnos y maestros de un curso, consejos estudiantiles, academias de maestros, agremiados de una delegación, sección, departamento o corriente de opinión y las de padres de familia, por citar algunos ejemplos.

La dinámica de la sistematización en la Red se da a partir de las Labores de Primavera y Otoño, espacios de formación. En ellas, los recién ingresados desarrollan las primeras habilidades y conocimientos vinculados con la concepción metodológica dialéctica de la educación popular, teniendo como punto de partida y reflexión permanente su propia práctica. Al concluir la primera Labor los iniciados construyen colectivamente la sistematización de lo vivido, constituyéndose en sujetos y objetos de su práctica formadora, por tanto, generadores de conocimiento para su transformación⁹².

Entre labor y labor, los integrantes de la Red despliegan diversas estrategias didácticas acogidos al conocimiento acumulado⁹³, desde la concepción metodológica dialéctica de la dimensión pedagógica de la realidad, la Educación Popular, entre ellas la sistematización, los pequeños grupos (PG)⁹⁴ y la Cátedra⁹⁵.

Actualmente se cuenta con un modelo para la sistematización de procesos que se gesta con aportes de educadores latinoamericanos y se

⁹² Reflexión publicada en “Conciencia Libre” en junio de 2002 (N° 50; p.3). Se conservó el título original *Autoformación docente: vía de mejora continua*, y se hicieron precisiones en el contenido, anexándole las notas a pie de página.

⁹³ Se producen Memorias de cada Labor donde pueden apreciarse las construcciones logradas durante las mismas.

⁹⁴ Dos documentos de mi autoría hacen un recuento histórico-didáctico de los primeros diez años de la Red. *Lo Didáctico en la Red Norte: Las Labores; Formación Continua* (2001); *Didáctica y Desierto: En búsqueda de un oasis en lo didáctico* (2003).

⁹⁵ A partir de 1994 Guillermo Silva Corcuera SJ inicia su trabajo de PGA (Pequeños Grupos de Ahorro) acompañado del colectivo CEP-Parras; la experiencia acumulada durante 6 años sirvió de punta de lanza para crear diferentes tipos de PG. El capítulo 6 de este informe se dedica a estas experiencias.

construye y reconstruye desde las prácticas de los norteños de la Red⁹⁶. Éstas se dan tanto en sentido amplio como estrecho, educativamente hablando, ya que hay educadores del campo escolarizado con prácticas docentes, extra docentes o extra escolares y educadores del campo no escolarizado con prácticas en organizaciones e instituciones civiles, sociales, culturales y políticas.

Para cada una de las prácticas mencionadas existen múltiples lecturas de las mismas, por lo que hay que construir en cada caso, un objeto de reflexión y aprendizaje común. Para ello un primer paso de la sistematización es ubicar colectivamente el problema, anhelo o necesidad que genera la sistematización, auxiliándose con la interrogante ¿por qué deseamos sistematizar? Luego se define el objeto de la sistematización, es decir, el qué sistematizar (objeto empírico) y el qué deseo aprender (objeto epistemológico), explicitando el para qué sistematizar (objetivo)⁹⁷.

A partir de estas consideraciones se ubica la lógica y la dinámica del proceso vivido⁹⁸, mediante cuestionamientos como los siguientes: qué sucedió, cómo y cuándo sucedió, qué conflictos hubo. Con el material rescatado se conoce la dinámica, identificando las regularidades y contradicciones en el proceso; punto de referencia para aportar explicaciones e interpretaciones de lo vivido. La generación, apropiación y construcción de conocimiento desde la práctica pedagógica, ofrece elementos para el diseño e implementación de acciones transformadoras en la misma.

⁹⁶ La Cátedra es la resultante de la integración de los aportes de la Educación Popular a procesos del ámbito escolarizado; incorpora la concepción metodológica dialéctica así como el referente Utopía-Desafío-Problema; promueve la plena participación, desarrolla capacidades y convicciones desde y para la práctica de los integrantes del grupo, e incorpora los resultados de diferentes asignaturas en un solo producto integrador. Ver: José Luis Álvarez Serna (2001). *Cátedra Educación Popular*.

⁹⁷ La Sistematización como tema generador o eje temático ha estado presente en todas las Labores desde 1995 lo que ha permitido ir construyendo un modelo que haga posible la recuperación histórica de la práctica. Ver: José Luis Álvarez Serna (2000). *Sistematización de Procesos; un enfoque desde la utopía*. Parras, Coahuila, México: CEP-Parras y Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

⁹⁸ La recuperación histórica que aparece en el capítulo 3 de este informe tuvo como necesidad, problema o anhelo: Conocer el proceso de la práctica educativa en el nivel básico de 1956 a 1989; y como objetivo: producir conocimiento de la experiencia formativa mediante la sistematización del proceso.

La dialéctica de transformación en la práctica pedagógica es inherente al educador, porque al rescatar su propia práctica se rescata a sí mismo, humanizándose⁹⁹.

F. La paradoja del magisterio

La mayor paradoja de los trabajadores de la educación es que defendemos la escuela pública como fuente pero la negamos como materia de trabajo, es decir, luchamos por mejorar nuestros salarios, prestaciones sociales y condiciones, en un escenario controvertido donde muchos utilizan el discurso al servicio de sus intereses personales, dígalos si no las diferencias abismales entre los maestros que asisten día a día a las escuelas públicas y los que se enriquecen desde los puestos sindicales u otros espacios políticos sin volver a pisar una aula. Estos vividores, no servidores de la educación logran su cometido con incondicionales que reproducen comunicados y órdenes dadas sin que medien reflexiones y debates donde se vaya construyendo una organización democráticamente fuerte y responsable de los compromisos constitucionales.

La educación pública como materia de trabajo es ignorada casi totalmente, en los Congresos de Educación que organiza el SNTE¹⁰⁰ no se han generado propuestas que se conviertan en movimiento. No hay un movimiento pedagógico desde el sindicato más numeroso de América Latina, paradójicamente de trabajadores de la educación, no se da la reflexión y el debate para construir conocimiento con nuestras herramientas de trabajo y el referente constitucional¹⁰¹: “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

⁹⁹ La lógica que se siguió en la recuperación histórica de la práctica (1956-1989) fue marcada por las instituciones en que se laboró y los puestos que se cubrieron; la dinámica expresa las regularidades y contradicciones presentes en 32 años de práctica educativa en el nivel básico, que cierra el capítulo 3.

¹⁰⁰ Las reflexiones de este apartado fueron publicadas en agosto de 2002 en “Conciencia Libre”; N° 52, p.3. Se conservó el título original *Sistematización para Transformar la Práctica Pedagógica* y se hicieron adecuaciones pertinentes en el contenido, anexándole las notas a pie de página.

¹⁰¹ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El referente para la educación de los mexicanos independientemente de espacios escolarizados o no escolarizados, públicos o privados precisa criterios que facilitan la elaboración, ejecución y evaluación de toda acción educativa, tales como: será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; será científica, basada en los resultados del progreso científico; será democrática, considerando la democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; será nacional, sin hostilidades ni exclusivismos en atención a nuestros problemas, recursos, independencia política, independencia económica y cultura; será solidaria, sustentada en los ideales de igualdad y fraternidad de todos los seres humanos; será obligatoria, en los niveles primaria y secundaria; y, será gratuita, en toda la educación que imparta el Estado.

Los compromisos que se adquieren al elegir la carrera de educador son muchos y complejos, no se pueden cumplir sin involucrarse en todas las aristas y dimensiones que conforman el ejercicio de la profesión, pulsando el acontecer en el aula y en el sindicato, dentro de condiciones específicas pero con los mismos referentes. Desvincular la práctica del discurso es actuar sin ética profesional, querer democratizar las aulas y las delegaciones y secciones sindicales sin reflexión, debate y propuesta también carece de ética, por tanto sólo siendo sujetos sociales que construyen desde su realidad y con los referentes citados podemos caminar hacia una práctica pedagógica que le dé sentido a nuestra profesión y organización sindical.

Cualquier acción o iniciativa que impida abordar la escuela pública en la dialéctica de fuente y materia de trabajo, niega la esencia del sindicato como baluarte de la misma y con ello, nos negamos a nosotros mismos como profesionales de la educación y como mexicanos comprometidos con un proyecto de hombre y de nación¹⁰².

¹⁰² Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana.



Capítulo 5

Didáctica y proceso docente educativo

La Didáctica y el proceso docente educativo conforman la unidad dialéctica de la teoría y la práctica de procesos formativos escolarizados. La Didáctica se ubica en el campo de la Pedagogía cuyo objeto de estudio son los procesos formativos en sentido amplio: escolarizados o no. Para adentrarse al proceso docente educativo, objeto de estudio de la Didáctica, en este capítulo se incluyen reflexiones a partir de sus componentes: objetivo, contenido, método y resultado¹⁰³.

A. Los objetivos y el proceso docente-educativo

El proceso docente-educativo, objeto de estudio de la Didáctica, tiene entre sus componentes al objetivo, que existe solo en la interrelación entre todos ellos y dentro del proceso como totalidad, acorde a sus leyes. Este planteamiento teórico ampliado y profundizado por Carlos Álvarez de Zayas, incluye entre los componentes el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método (con forma y medio) y el resultado; mientras las leyes se remiten a las relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social y de los componentes entre sí¹⁰⁴.

¹⁰³ Reflexiones publicadas en “Conciencia Libre” con el título *El SNTE como baluarte de la Educación Pública*, en octubre de 2003 (N° 66, p.3). En este informe se omite el nombre y el primer párrafo del contenido original, anexándose las notas a pie de página.

¹⁰⁴ Las reflexiones de este capítulo fueron seleccionadas de entre las publicadas en «Conciencia Libre», en los años 2001 a 2004; a cada una de ellas se le hicieron precisiones o adecuaciones cuando fue necesario para los fines de este informe.

El problema o encargo social, deviene de la necesidad de toda sociedad de contar con hombres preparados para cumplir las funciones y roles que la propia sociedad demanda. La preparación se logra a través del proceso de formación, que constituye el objeto de estudio de la Pedagogía, concebido como una unidad dialéctica de los procesos instructivo, desarrollador y educativo. De acuerdo al nivel teórico científico y sistematicidad con que se da la formación, se distinguen dos categorías: lo escolarizado y lo no escolarizado. El proceso docente-educativo, objeto de estudio de la Didáctica, es el más sistemático y teóricamente fundamentado de los procesos formativos.

El vínculo entre el proceso docente-educativo y la sociedad, determina las características de la escuela en cada contexto social, acorde al modelo teórico que se implementa. De la necesidad social, encargo o problema se desprende la aspiración e intención del proceso, es decir, el objetivo; por tanto, la relación problema-objetivo-proceso u objeto, expresa la primera ley de la didáctica, ya que se *prepara para la vida* en el trabajo cotidiano de la escuela, donde se enseña y se aprende a resolver problemas; si no es así, el trabajo docente y la escuela pierden su razón de ser.

Preparar para la vida, demanda de la escuela dar respuesta a tres necesidades básicas a considerar en el diseño, ejecución y evaluación del proceso docente-educativo, las cuales se explicitan en los objetivos y derivan en los demás componentes: preparar para el trabajo, preparar para la investigación y preparar para la transformación de los procesos político-sociales.

Preparar para el trabajo es preparar al estudiante en una actividad prioritaria, encaminada a conocer y transformar la naturaleza para satisfacer las necesidades de la sociedad y momento que le toca vivir, de aquí que en las asignaturas se debe atender no solo lo académico sino también lo laboral y profesional.

Preparar para la investigación es enseñarle al estudiante a resolver problemas sociales con la ayuda del método, de la lógica de la ciencia, de la lógica de la profesión; preparar para el trabajo tiene como método esencial la investigación, con conocimientos, habilidades y valores que se expresan en las dimensiones educativa, desarrolladora e instructiva de los objetivos.

Preparar para la transformación de los procesos político-sociales requiere de la participación consciente de maestros y alumnos en el análisis, la valoración y la solución de los problemas, con ello se logra

un estudiante pleno y realizado en la medida que se siente útil y creador en lo individual y lo social; así la consecución del objetivo es motivante, genera pasión y compromiso.

La satisfacción que produce alcanzar objetivos que responden a problemas planteados, representa el vínculo con el componente resultado, presente en cada uno de los niveles de la estructura del proceso docente-educativo, desde la tarea hasta la carrera o nivel educativo, pasando por la disciplina o área, la asignatura, y los módulos o unidades.

La segunda ley de la didáctica establece las relaciones que garantizan que el estudiante alcance el objetivo, responda al encargo social, y sepa resolver problemas; expresándose en la tríada: objetivo-contenido-método.

El método establece la relación dialéctica entre el objetivo y el contenido, éste contiene la parte de la cultura o rama del saber que el estudiante debe dominar y lo conforman un conjunto de conocimientos, habilidades y valores cuya expresión sintética y sistémica es el objetivo. El contenido es detallado y analítico, el objetivo globalizador y sintético, precisa el nivel de asimilación, profundidad, y sistematicidad de la habilidad y el conocimiento. El objetivo y el método tienen personalidad propia pero están idisolublemente unidos; el objetivo como inductor, como aspiración a alcanzar, el método como ejecutor como vía a alcanzarlo.

El objetivo es solo uno de los componentes del proceso docente-educativo que tiene sentido en la interrelación con los componentes y las leyes del propio proceso en las dimensiones educativa, desarrolladora e instructiva; por tanto su formulación no es un problema de verbos como nos han hecho creer durante décadas; y en todo caso, este reduccionismo si tiene que ver con los desastrosos resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales¹⁰⁵.

B. Contenido, creatividad y realización

El contenido es el componente del proceso docente-educativo que

¹⁰⁵ Carlos Álvarez de Zayas, científico cubano señala que el objeto de estudio de la Didáctica se reduce cuando se identifica al proceso enseñanza-aprendizaje como tal, de ahí su planteamiento de ubicar como objeto de estudio de la Didáctica y categoría de la Pedagogía al proceso docente educativo, del cual desprende sus componentes y leyes. *Didáctica: la escuela en la vida* (1999). Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

expresa la parte de la cultura que debe dominar el educando para alcanzar los objetivos propuestos. La asimilación del mismo comprende los dominios de reproducción, producción y creatividad, los cuales conllevan: un sistema de conocimientos, reflejo del objeto de estudio; un sistema de habilidades, portadoras de la actuación de los educandos al relacionarse con el objeto; y un sistema de valores que determinan la significación de los conocimientos para el educando; por tanto el aprendizaje no es mecánico, está vinculado o debiera estarlo a las motivaciones, intereses, afectos y vivencias de los estudiantes.

Para que el contenido cumpla su función formativa en las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa, es necesario que sea significativo para el estudiante, pero también que éste conozca su significado social, es decir, la historia y cultura que lo hace posible. Si el contenido no es significativo, el estudiante puede reproducirlo y hasta asimilarlo, pero no será vehículo de realización y transformación, por tanto no es educativo, ni formativo.

El punto de partida de todo contenido debe ser entonces, las vivencias, intereses, y necesidades de los educandos; desde ellas el maestro elegirá los métodos que destaquen la significación del nuevo contenido en el marco de las motivaciones y las relaciones sociales.

Las materias o asignaturas siguen la lógica de la ciencia, por tanto, sus contenidos resultan abstracciones de la realidad y el docente debe trabajar con métodos de enseñanza y de aprendizaje, que hagan entendible el papel de las partes en el todo, en la realidad, en la vida, en las relaciones sociales. También se hace necesario que el plan de estudios incluya asignaturas prácticas, desde las cuales se aborda la realidad como un todo.

El proceso docente-educativo con enfoque reproductivo cubre tres eslabones al introducir nuevos contenidos, el enfoque productivo debe cubrir cinco. En el enfoque reproductivo el maestro expone, el estudiante escucha, observa y memoriza o da la clase repitiendo lo que dice el libro, luego el maestro evalúa para constatar que es capaz de reproducir o repetir lo dicho. Ejercer la docencia de esta manera, anula el desarrollo de habilidades y capacidades básicas -salvo las de memorización-, así como la formación de valores y convicciones primordiales en el desarrollo integral de los educandos.

La secuencia lógica de un contenido o tema con enfoque productivo, contempla cinco eslabones: 1). orientación del nuevo contenido,

hacia la vinculación de las motivaciones de los educandos con los significados sociales del tema en cuestión; 2). asimilación del contenido, mediante su aplicación a problemas y situaciones nuevas; 3). dominio del contenido, a través de la ampliación y profundización del conocimiento logrado y la resolución de problemas con originalidad; 4). sistematización del contenido, mediante la resolución de problemas con independencia y utilizando métodos de investigación que transformen las situaciones existentes; 5). evaluación del aprendizaje, a través del dominio de habilidades planteadas en el objetivo del tema, encaminadas a resolver problemas de la realidad desde la escuela misma.

Formar para la excelencia, implica contemplar el nivel de creatividad en el contenido del plan de estudios, de las asignaturas, de los temas, independientemente de la modalidad o nivel educativo donde se ejerza la docencia porque la realidad ofrece problemas con diversos grados de complejidad. Negarle su lugar a la creatividad es perder sentido y rumbo, renunciando a las esencias de la labor magisterial y, con ello, a la realización personal y profesional¹⁰⁶.

C. Las habilidades como contenido educativo

Las habilidades se adquieren durante el proceso de formación a la vez que se obtiene información, se comprenden y aplican conocimientos e internalizan actitudes y valores. Hay habilidades básicas que se hacen presentes, o debieran hacerse, en todos los cursos o materias, como son las de observar, describir, comparar, clasificar, definir y argumentar. El dominio de cada habilidad requiere de ejercitación suficiente, tanto en cantidad como en variedad para alcanzar el nivel de automatización; de no ser así, se llega a situaciones mecanicistas que limitan los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento¹⁰⁷.

La observación debe estimularse desde el preescolar para acceder al conocimiento de la realidad natural y social así como al desarrollo del lenguaje, es una habilidad perceptual que da cuenta de las cualida-

¹⁰⁶ Estas reflexiones fueron compartidas en febrero de 2002 en “Conciencia Libre” (n° 46, p.3). Se conservó el título original *Los objetivos y el proceso docente-educativo*, y se hicieron pequeñas precisiones anexando las notas a pie de página.

¹⁰⁷ Reflexiones compartidas en marzo de 2002 en «Conciencia Libre» (N° 47, p.3). Se conserva el título original *Contenido, creatividad y realización*, haciéndose algunas precisiones en el contenido.

des externas de los objetos o fenómenos; y constituye asimismo condición necesaria para el desarrollo de las habilidades del pensamiento; éstas hacen posible el conocimiento de las cualidades internas o esencias de los objetos o fenómenos de la realidad. Las descripciones se apoyan primeramente en los sentidos, luego en el recuerdo de lo observado y/o manipulado; su precisión y complejidad va en aumento con relación a los grados que se cursan.

La observación y descripción se enriquecen al incorporar la comparación, clasificación, y definición de objetos o fenómenos porque hacen posible establecer relaciones, vínculos y nexos entre ellos. Comparar implica identificar semejanzas y diferencias, rasgos secundarios y esenciales de cada objeto así como rasgos comunes externos e internos en objetos o fenómenos similares. Estos últimos se pueden ubicar en el momento histórico de su análisis pero también en otros momentos de su génesis y evolución.

Solo cuando se tiene dominio sobre la habilidad de identificar y agrupar objetos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias así como distinguir lo esencial de lo secundario es que se pueden clasificar los objetos o fenómenos, organizándolos en conjuntos, clases o grupos. El hecho de que un objeto o conjunto de objetos pueda ser clasificado sobre la base de diversos criterios con relación a sus propiedades o atributos permite conformar subconjuntos o subcategorías emanadas de lo esencial o secundario de los objetos en cuestión.

La diferenciación de rasgos mediante la observación y descripción primero, y la comparación después, conlleva el que los estudiantes reconozcan las propiedades generales de dos o más objetos y las esenciales o necesarias de los mismos. Dentro de éstas, hay que saber identificar las propiedades suficientes en los objetos del contenido programático como un mamífero, una flor, el aire, el agua, la energía, el capitalismo, el socialismo, los números naturales, la oración, el verbo, etc.; pero también las propiedades esenciales y secundarias de cada uno y las comunes que les hacen pertenecer a una clase o conjunto y sus subclases o subconjuntos.

Una práctica tradicional y reproductora llevará a los estudiantes a memorizar y reproducir propiedades o atributos a partir de textos o discursos de los docentes en lugar de ir sustituyendo conceptos empíricos construidos desde la cotidianidad y experiencia, como por ejemplo “algunos animales tienen huesos y otros no“, “los vertebrados son

animales con esqueleto óseo”, por conceptos teóricos contruidos mediante habilidades que llevan a las esencias y se enriquecen con el conocimiento científico existente, como por ejemplo: distinguir los animales vertebrados de los invertebrados, las clasificaciones de cada uno y su relación con el hombre y la naturaleza.

Para acceder al desarrollo de la habilidad argumentativa, punto de partida de la demostración, los estudiantes requieren de experiencias formativas que los ejerciten en la construcción de conceptos y en la elaboración de conocimientos, fundamentando lo que expresan y asumiendo una posición. Esta habilidad debe desarrollarse desde el nivel básico, tanto en asignaturas de ciencias como de humanidades; no hacerlo es negarse a ser partícipe de una formación integral y de calidad que garantice egresados con mentalidad protagónica y transformadora¹⁰⁸.

D. Creatividad e identidad. Alternativa humanista en los escenarios automatizados y globalizados

La etapa de automatización va diluyendo las fronteras casa-escuela-trabajo, a través de la presencia de lo virtual, surgen nuevos modos de actuación y conocimientos que vertiginosamente se expanden por Internet y redes en el mundo globalizado. En los nuevos escenarios ¿cuál es el papel que nos toca jugar a los maestros? En definitiva estar al día en los cambios que se suscitan, fundamentalmente ser parte de ellos. El desafío se antoja enorme pero la disyuntiva entre dejarse llevar, cuando no arrastrar por los acontecimientos o ser partícipe de los mismos, marca la diferencia existencial en los docentes y su quehacer formador.

Felipe Chivas plantea en su obra *Creatividad y cultura: incógnitas y respuestas*, la necesidad de una formación crítica que tenga como punto de partida nuestra identidad cultural y como instrumento la creatividad¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Obras consultadas: *Sabes enseñar a clasificar y comparar* (1989) de Rita María Avendaño Olivera y Alberto F. Labarrere Sarduy; *Cómo enseñar a determinar lo esencial* (1989), y *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar* (1990), de Marcela López López. Cuba: Editorial Pueblo y Educación

¹⁰⁹ Reflexiones compartidas en marzo de 2004 en «Conciencia Libre» (n° 71, p.3). Se conserva el título original *Las habilidades como contenido educativo*, y se hicieron algunas precisiones en el contenido.

Para ello, hay que considerar las condiciones del contexto nacional e internacional, así como la coyuntura en la que vivimos. La expresión de la creatividad que potencia el desarrollo de la cultura se facilita con una comunicación entre los actores del aula con características como las siguientes: *pluralista*, que reconoce los valores de la diversidad; *flexible* al no aferrarse a ideas preconcebidas; *cooperativa* con respeto y solidaridad hacia el otro; Informativa-afectiva-valorativa como funciones intrínsecas; *interactiva* en comunicación cara a cara; *reflexiva* utilizando imágenes, metáforas, y analogías para afrontar problemas grupalmente; *multidireccional y multidimensional* en torno a objetivos y tareas del grupo con vistas a solucionar un problema, asunto o necesidad en forma novedosa.

La formación crítica transita por lo reproductivo pero avanza hacia lo productivo y creativo, considerado este último nivel como el de mayor alcance de lo productivo. Transitar de un nivel a otro requiere que los maestros construyan sus propias herramientas de trabajo teniendo claridad en la necesidad social a la que responde su objeto de trabajo en las aulas, es decir, el proceso docente-educativo, así como el objetivo general que le da respuesta y los contenidos derivados que integran conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes al nivel educativo y grado en que ejercen su práctica formativa.

Ubicar la necesidad o encargo social en las condiciones contextuales e identidad cultural del nivel educativo o carrera y desprender el objetivo general y el contenido educativo, son condiciones necesarias pero no suficientes para que los estudiantes alcancen la criticidad y creatividad en el proceso docente-educativo. El cómo lograrlo se vincula a los métodos participativos-productivos con modos de actuación que incorporan habilidades perceptivas y del pensamiento y el qué se logró requiere de una evaluación integral. Ésta contempla el trabajo pedagógico y el desarrollo de la personalidad; es decir, la respuesta que se va dando a la necesidad o encargo social en la dinámica del proceso docente-educativo y el rendimiento académico, habilidades, conocimientos y actitudes; la eficiencia y la eficacia de los procesos formativos en lo individual y social.

Hasta ahora lo más usual es que los maestros sean ajenos a los diseños de los planes o programas y los asuman mecánica y acríticamente sin una formación que les permita emitir juicios fundamentados y propuestas innovadoras y coherentes con un paradigma de formación

integral; las excepciones son docentes que han encontrado caminos de formación fuera de las escuelas normales y que, en muchos de los casos, tienen discursos críticos y prácticas reproductoras.

En definitiva, no hay la voluntad política y el compromiso pedagógico-social para transitar hacia una formación integral que prepare mujeres y hombres críticos y creadores con mentalidad transformadora y humanista. El desierto norteño no solo se hace presente en la geografía de su naturaleza, sino también, en la pedagogía de sus procesos sociales; así, la automatización y globalización tienen el camino abierto para hacer estragos en las condiciones espirituales y materiales del contexto mexicano¹¹⁰.

E. Métodos, creatividad y excelencia

Toda formación que inhibe la iniciativa y coarta la creatividad de los educandos está desconectada de la excelencia. Alcanzar la excelencia requiere de un proceso docente-educativo donde estén presentes los niveles reproductivo, productivo y creativo en el contenido y el método. Éste, como elemento esencial de la ciencia, forma parte del contenido como conocimientos y habilidades que se desarrollan en una clase, curso o programa, mientras los estudiantes se aproximan a la investigación científica en el marco de la actividad social y productiva.

En los métodos reproductivos se trabaja sobre la base de exposiciones de maestros o alumnos donde se repiten contenidos y se juegan roles receptivos por el resto de los integrantes del grupo. En este nivel el estudiante denota una relación de dependencia del docente en cuanto es dirigido hacia contenidos previamente establecidos.

Los métodos productivos requieren de una elaboración conjunta de maestros y estudiantes, para que estos últimos sean capaces de aplicar los contenidos en situaciones nuevas. También se pueden trabajar métodos donde se vinculen la asimilación reproductiva y la productiva como la exposición problémica, la discusión dirigida y el estudio de casos, en que los estudiantes son orientados por los maestros en un proceso de solución de problemas. Desde estos métodos se cruzan las

¹¹⁰ Chivas Ortiz, Felipe (2001). *Creatividad y cultura: incógnitas y respuestas*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

fronteras de lo reproductivo y lo productivo sin delimitaciones rigurosas; e incluso se accede a lo creativo pero siempre intencionando el nivel de asimilación al que se aspira llegar.

La directividad que asume el docente tiene sus rupturas en el trabajo productivo y resuelve la contradicción en tanto estimula las potencialidades independientes y creadoras que llevan al estudiante a trabajar por sí mismo en los tres niveles de asimilación.

Los métodos creativos alientan el trabajo independiente, desde el cual, los alumnos son capaces de resolver nuevos problemas y descubrir nuevos contenidos. Destacan entre estos métodos los de enseñanza problémica, la búsqueda investigativa y los juegos vivenciales, los cuales cultivan la participación, la iniciativa, la competencia, el compromiso y el valor de ser parte de la solución de los problemas que se viven.

Mediante el método se consigue convertir el patrimonio cultural-social en patrimonio individual, con procedimientos que conforman el entramado de la lógica del pensamiento, el conocimiento y las habilidades prácticas. Así se tienen caminos lógicos como el inductivo-deductivo, el analítico-sintético, la abstracción-concreción; conocimientos que se abordan mediante explicaciones, descripciones, demostraciones, narraciones o diálogos; y habilidades prácticas estimuladas con observaciones y experimentaciones.

El método tiene como referente el objetivo o intención del proceso mientras los procedimientos las condiciones en que se desarrolla, sin embargo esta diferenciación es relativa en cuanto que un procedimiento puede convertirse en método al abordar lo específico de un caso.

Siendo la formación de excelencia una necesidad prioritaria para el desarrollo individual y social, habría que revisar los niveles de asimilación que se dan en nuestras prácticas docentes para constatar si estamos formando hombres con potencialidades independientes y creadoras o es una aspiración no cumplida.

Reproducir-Producir-Crear es una tríada que debe estar presente en todo proceso docente-educativo; de no ser así, estamos muy lejos de la calidad y excelencia educativa que pretendemos¹¹¹.

¹¹¹ Reflexiones publicadas en abril 2004 en «Conciencia Libre» (N° 72, p.3). Se conserva el título original *Creatividad e identidad: alternativa humanista en los escenarios automatizados y globalizados*, y se hicieron algunas precisiones en el contenido.

F. Evaluación y calidad educativa

La calidad educativa debe estar presente en el diseño, ejecución y evaluación del proceso docente-educativo; evaluar el proceso incluye la eficacia y eficiencia del mismo, es decir su diseño y ejecución.

Las evidencias de la eficacia se encuentran al contrastar los resultados obtenidos con los componentes del diseño como lo son los objetivos, los contenidos, el método, los medios, los tiempos y los instrumentos de evaluación, mientras que para la eficiencia son contrastados el tipo de participación de los educandos y los niveles de asimilación de los contenidos. La participación puede ser receptiva o interactiva; la asimilación: reproductiva, productiva y creativa.

El proceso evaluativo se da en todas las instancias de la estructura organizativa, en el tema, la unidad, el módulo, la asignatura, el área y el plan de estudios. En el desarrollo del tema, unidad o módulo se van adquiriendo las habilidades; en el trayecto del nivel educativo o carrera, las facultades; así el egresado debe contar con varias capacidades propias de la formación recibida.

¿Qué evaluó el Programa Internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico donde los estudiantes mexicanos ocuparon el penúltimo lugar entre los de más de 30 países?: Las capacidades de comprensión y aplicación de textos generales, de matemáticas y ciencias para localizar información específica; hacer inferencias simples; captar relaciones entre componentes; identificar información implícita; y mostrar dominio de lectura y valoración crítica.

De los cuatro mil quinientos mexicanos que se incorporaron a la muestra de estudiantes de 15 años que cursaban secundaria o bachillerato sólo el 1 por ciento alcanzó el nivel superior mientras el 30 por ciento se ubicó en el inferior y el 16 por ciento en el nivel de incompreensión de textos.

Este problema de la baja calidad educativa se había detectado por investigadores mexicanos desde los años ochenta, dando a conocer sus resultados a través de informes como: *La crítica situación de la educación pública en México* (Tirado Segura, 1986); *En torno a la calidad de la educación pública y privada en México* (Tirado Segura y Serrano Carrillo, 1989); *México un país de reprobados* (Guevara Niebla, 1991); *Evaluación de la educación básica en posgraduados* (Tirado Segura, 1992); *El malestar educativo* (Guevara Nie-

bla, 1992). Los resultados obtenidos dieron cuenta de la falta de dominio en conocimientos básicos de primaria en los estudiantes de todos los niveles educativos, tanto de las escuelas públicas como las privadas. Esta situación fue denunciada por algunos maestros en congresos, foros, tesis, periódicos, revistas y mítines, donde se ofrecían salidas de solución al problema; sin embargo las autoridades educativas pusieron oídos sordos a las demandas y propuestas.

Ahora que somos exhibidos en el escaparate mundial por la falta de calidad educativa, se pone el grito en el cielo porque esto significa que no contamos con los recursos calificados para competir en el contexto de la globalización; aquí la importancia de la coyuntura actual donde las contradicciones ponen de manifiesto la urgente necesidad de buscar una educación de calidad.

El estudio de la evaluación educativa de la OCDE (PISA) ofrece evidencias de que países ricos como Estados Unidos y Alemania que aplican tecnologías sofisticadas pero tienen una desigual distribución de los ingresos se ubican por debajo de la media, en los lugares 16 y 22, mientras los primeros lugares los ocupan países de economías sólidas y distribución equitativa, como Canadá, Holanda, Finlandia, Australia y Nueva Zelanda.

En América Latina se tiene la experiencia de Cuba que pese al aislamiento económico prescrito por Estados Unidos hace más de 40 años, las evaluaciones de la UNESCO¹¹² reportan avances educativos muy por encima del resto de los países latinos. Los cubanos consideran la educación como prioritaria en su proyecto de nación, asignándole el 20 por ciento del PIB¹¹³ y ofreciendo una formación científica a sus docentes para que ejerzan la profesión en grupos de 20 alumnos y escuelas con computadoras, además de un año sabático por cada cinco laborados para la actualización y superación del magisterio.

Los resultados y experiencias permiten deducir que, en México se distribuye inequitativamente la riqueza, la educación no es una prioridad nacional y los docentes no son considerados profesionales de la educación; por tanto si se quiere acceder a la calidad educativa ten-

¹¹² Reflexiones publicadas en noviembre del 2001 en «Conciencia Libre» (n° 43, p.3). Se conserva el título original *Métodos, creatividad y excelencia*.

¹¹³ Organismo de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que se encarga de la educación y la cultura.

drán que mejorarse las condiciones pedagógicas, económicas y sociales de los actores de la educación.

Elevar la calidad de la educación conlleva a profesionalizar al magisterio, lo cual se traduce en salarios decorosos, condiciones de trabajo óptimas y formación científica para la docencia. De no ser así, las evaluaciones futuras seguirán exhibiendo la catástrofe educativa¹¹⁴.

¹¹⁴ Producto Interno Bruto.



Capítulo 6

Los pequeños grupos de investigación

Los Pequeños Grupos de Investigación (PGI) constituyen a la fecha una experiencia exitosa en cuanto que han hecho posible el acceder al nivel de creatividad en procesos formativos escolarizados y no escolarizados, es decir, aprender a pensar y crear desde la práctica concreta de los participantes para transformarla y transformarse. En este último capítulo comparto testimonios que dan cuenta de la génesis, evolución y estado actual de la experiencia con PGI¹¹⁵.

A. Los Pequeños Grupos de Investigación (PGI): coherencia y compromiso pedagógico social

Los Pequeños Grupos de Investigación (PGI) se vienen probando en Monterrey a partir del año 2000 en que se inicia la experiencia con educadores interesados en generar conocimiento para tesis con referentes teóricos de la educación popular. Desde este referente, el conocimiento es construcción histórico-social que tiene en la práctica de los integrantes de un grupo su marco epistemológico, porque cualquier conocimiento deviene del interés humano de mujeres y hombres en concreto.

En el proceso de formación de un PGI se enfrentan dos grandes desafíos que demandan iniciativas generadas en colectivo: lo grupal y

¹¹⁵ Reflexiones publicadas en enero 2002 en “Conciencia Libre” (Nº 45, p.3). Se conserva el título original *Evaluación y calidad educativa*, y se incluyen algunas precisiones en el contenido.

lo investigativo. Ser grupo requiere de desarrollos que den sentido de identidad y pertenencia mientras se van implementando acciones encaminadas a dar cumplimiento a la necesidad o anhelo del PGI: generar conocimiento desde la práctica misma para conocerla, interpretarla, reinterpretarla, superarla y renovarla.

El conocimiento acumulado en la construcción de Pequeños Grupos (PG) en la Red Norte de Educación y Comunicación Popular se circunscribía hasta 1999, a experiencias educativas comunitarias con sectores marginales y empobrecidos de áreas rurales de Coahuila¹¹⁶, mientras la vivencia del PGI se genera entre educadores con prácticas docentes en escuelas públicas y privadas de Nuevo León así como pasantes de las licenciaturas en Educación y en Ciencias Sociales de la Universidad de Monterrey (UDEM), que contaban con experiencias educativas en la sierra tarahumara del estado de Chihuahua; evidentemente las necesidades y contextos son diferentes, mas no la visión educativa donde la coherencia entre el discurso y la acción, la teoría y la práctica obliga a una opción pedagógica liberadora y de transformación social, por tanto humanizante y democrática.

La identidad y pertenencia de un grupo la construyen sus integrantes, teniendo como mediación el reglamento que ellos mismos elaboran. El primer PGI llamado *Socorro Berra*¹¹⁷ tomó del reglamento de los Pequeños Grupos de Ahorro (PGA) los elementos esenciales para construir el propio; destacándose entre ellos: el nombre, el lema, el número de integrantes, la periodicidad de las reuniones, la custodia de

¹¹⁶ Las tres reflexiones testimoniales fueron publicadas en “Conciencia Libre” en los años 2002, 2003 y 2006, la última de ellas fue elaborada para este informe; todas contienen precisiones y agregados, de manera especial mediante notas a pie de página.

¹¹⁷ Inicia su experiencia en el norte del país en 1994 impulsada por Guillermo Silva Corcuera SJ y el Colectivo del CEP-parras, integrantes de la Red Norte de Educación y Comunicación Popular, teniendo como referente los PGA (Pequeños Grupos de Ahorro) promovidos en el estado de Tabasco en la década de los años setenta por el ERIT (Equipo Rural Interreligioso de Tabasco; conformado por sacerdotes jesuitas). Las mujeres campesinas de los municipios de Parras y General Cepeda, Coahuila han demostrando la eficacia del método en un ambiente de extrema pobreza y elevado grado de analfabetismo; siendo autogestoras, renaciendo y multiplicándose con autonomía sin los educadores-promotores que las acompañaron durante el nacimiento y primera cosecha del PGA, un año después.

lo producido y el tiempo de vida¹¹⁸; todo lo cual requirió de seis reuniones en un tiempo aproximado de tres meses en las que alternativamente se hacían revisiones y reflexiones sobre los objetos de estudio y avances en las investigaciones.

El nombre de un PGI debe ser el de alguien que los integrantes del grupo desean reconocer por su honestidad y compromiso pedagógico social; el lema refleja en una frase el transitar de lo pequeño y concreto a lo grande y abstracto, traducíendose a: *una cuartilla no es una investigación pero ayuda a su construcción*; el número de integrantes precisa el mínimo y el máximo, de tal suerte que no se nace o se desaparece sin el mínimo y se divide en dos al rebasar el máximo estipulado; la periodicidad de las reuniones es extraordinaria porque se probó con períodos ordinarios que no pudieron cumplirse; las producciones logradas se tienen individualmente en archivos de documentos escritos y archi-

¹¹⁸ “...Conocí a Coco en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, llegó de la ciudad de México siendo muy joven y recién casada; desde el principio me impresionó. Era intelectivamente brillante y manejaba la ironía con una propiedad que nos traía a los alumnos medio madreos o madreos y medio; esto porque las expectativas de los maestros normalistas estaban más vinculadas a la acumulación de puntos para un ascenso, que a la adquisición de una formación científica. A muchos nos metió en crisis y nos guió hacia otras búsquedas. Después, al cursar la maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos y adentrarnos en el conocimiento de la metodología participativa que ofrecía el CREFAL, nos dimos cuenta de las carencias de nuestras prácticas, al no alcanzar niveles de criticidad y creatividad. Con esta inquietud iniciamos conjuntamente nuestra tesis de grado y compartimos ponencias y cursos de capacitación y formación. Le entusiasmaba el último de los hallazgos, la metodología de concepción dialéctica de la Educación Popular que allanaba el camino hacia una formación de mayor calidad. Trabajó incansablemente con entusiasmo contagiante y admirable modestia. Igual la vimos en la Coordinación Académica de la Preparatoria Abierta de la UANL que en la Dirección de la Casa Paterna la Gran Familia, o capacitando obreros y funcionarios, formando promotores culturales y docentes de todos los niveles educativos e investigando sobre tópicos y problemáticas educativas.

... Al partir tenía cuarenta años recién cumplidos, nueve de los cuales tuvo que prestarle atención especial a su salud sin que ello fuera una limitante para vivir en plenitud su condición de madre, compañera, amiga y profesionalista; ella sí fue una educadora que hizo de su existencia una pedagogía de vida, sin haber aludido jamás a su condición de Premio Nacional al Saber...” (Fragmentos de la carta enviada a Alfonso Osegueda en 1992 cuando Coco nos dejó; fue publicada junto con otra carta suya en “Conciencia Libre” (2002) con el título *El vivir y las palabras en correspondencia*).

vos clasificados por carpetas en computadora; el tiempo de vida es de un año que cierra con la recuperación de la experiencia mediante la sistematización del proceso vivido, ofreciendo elementos de reflexión para su renacimiento. La mística de los PGA, generadores de las primeras experiencias de PG, contempla la multiplicación de los mismos para conformar tejido social desde su condición de célula¹¹⁹. Los PG se multiplican en la medida en que cada uno rebasa el máximo de integrantes y da vida a uno nuevo así como al renacer una vez cumplido el ciclo acordado. En la experiencia de los PGI, la creación de tejido social se planteó primeramente como un desafío ya que en el pionero *PGI Socorro Berra* no hubo renacimiento al dejar la ciudad tres de sus integrantes, una vez concluidos los estudios; sin embargo, la socialización de la estrategia pedagógica se está dando en la práctica social desde las nuevas necesidades y contextos. La sistematización de esta experiencia da cuenta de los avances logrados en los dos grandes desafíos iniciales, lo grupal y lo investigativo¹²⁰; señalando lo siguiente: el anhelo de formar grupo en una ciudad donde el individualismo, el estrés, la masa, y la rapidez generan desesperanza en procesos formativos y de vida, así como la realización de tesis con el enfoque de la educación popular en escenarios desiertos de compromisos y utopías, se cumplieron con creces.

¹¹⁹ Colectivo PGI Socorro Berra (2000). *Reglas de un pequeño grupo de investigación*. Red Norte de Educación y Comunicación Popular; Monterrey, N. L. La variación en los reglamentos es notoria, sobre todo entre los PG de los espacios escolarizados y no escolarizados; por ejemplo los PGA eligen el nombre de alguien de la comunidad que tuvo una vida ejemplar, ahorran un determinado día de la semana, se forman con un mínimo de 12 integrantes, mueren para renacer cada año y su lema es “un grano no es un granero pero ayuda al compañero”, mientras los PGC (Pequeños Grupos de Cooperación) que se están desarrollando principalmente con alumnos de secundaria y preparatoria en Saltillo y Torreón, Coahuila, establecen diversos criterios según sus anhelos y circunstancias pero considerando: problema o anhelo, nombre, lema, número de integrantes, tareas sustantivas, tiempo para morir y renacer.

¹²⁰ Para el 2001 los PGA coahuilenses eran 34 con un total de 444 personas en 21 localidades: tres urbanas y 18 rurales. Además de los PGA, otros PG han nacido a partir del año 2000 en los estados de: Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila, Durango, Chihuahua, Tlaxcala y Jalisco; entre ellos: Pequeños Grupos de Cooperación, Pequeños Grupos de Comunicación, Pequeños Grupos de Producción, Pequeños Grupos de Investigación, y Pequeños Grupos Pedagógicos, conformados por estudiantes, maestros, padres de familia, directivos, campesinos, y gente de barrios marginales, fundamentalmente.

Uno de los aprendizajes que han dejado las experiencias de los PGI es que, el tejido social se conforma fundamentalmente en experiencias educativas comunitarias mientras que en las no comunitarias se crean las condiciones de ruptura con paradigmas autoritarios que generan relaciones de dependencia-sumisión en el sistema social y su dimensión pedagógica. El desarrollo de capacidades y convicciones vinculadas con el pensamiento autónomo y crítico, regularidad propia de todo PG, conlleva la construcción de relaciones horizontales y de proyectos esperanzadores y humanizados. En la sistematización del PGI Socorro Berra así como la del PGI Sandra Arenal¹²¹ que recupera el proceso vivido, se ofrecen evidencias de estos desarrollos mediante: el fortalecimiento de valores emanados de la cooperación, la comunicación, el respeto, la confianza y la responsabilidad; y, la construcción e implementación de proyectos pedagógicos transformadores.

Porque la coherencia y el compromiso se construyen en la práctica pedagógica de lo cotidiano, desde un sueño esperanzador; compartimos estas experiencias que en mucho ayudan a documentar objetiva y seriamente el quehacer magisterial, ¡tan vivo y tan olvidado!¹²²

B. Procesos de formación en los PGI

El proceso de formación de todo PG (Pequeño Grupo) sufre y disfruta una metamorfosis singular que cubre los siguientes estados: nacer,

¹²¹ Alicia Olivares García, Fátima Soto Hernández, Luz María Moreno Medrano, María Teresa Cervantes Loredó, Renée Liliana Tarango Molinar (2001). *Ejercicio de sistematización de la experiencia de un pequeño grupo de investigación: Socorro Berra*. Red Norte de Educación y Comunicación Popular. Monterrey, N.L.

¹²² “Asignarle el nombre al PGI se llevó tres meses, después de los cuales Alicia aporta datos de Sandra Arenal Huerta (1936-2000). Sus méritos son muchos, aquí se asientan algunos: involucrada desde su niñez en las luchas sociales y populares como parte de una familia de luchadores sociales y artistas comprometidos, participa en la creación de la “Asociación de Educadoras sin Trabajo” en la ciudad de México, “La Normal Popular” en Monterrey, asimismo en “El Comité de Defensa del Menor» y «el Pacto Plural de Mujeres”. Se desempeña como educadora, esposa, madre, escritora e investigadora, dejando obras testimoniales que dan cuenta de problemáticas vinculadas con: los niños de la calle, los niños que trabajan, las viudas de Barroterán, las trabajadoras de las maquiladoras, los obreros de la Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey, y las mujeres de Tierra y Libertad”. Cita tomada de: *Formación de un Pequeño Grupo de Investigación* (2003); p.9

crecer, madurar, morir y renacer. Durante el proceso, el PG puede multiplicarse si rebasa el máximo de integrantes acordado, dividiéndose en dos cada vez que esto suceda, o morir súbitamente si pierde el mínimo de ellos. La muerte como estado natural, es decir en el tiempo reglamentado por los propios participantes, conlleva la recuperación de lo vivido mediante la sistematización del proceso, así se construye el estado del conocimiento desde la práctica en una espiral de mejora continua.

En las experiencias de Pequeños Grupos de Investigación (PGI) se ha cubierto el ciclo completo en el *PGI Sandra Arenal*, mientras sus antecesores *PGI Socorro Berra* y *PGI Socorro Imelda Balderas* cubrieron hasta la sistematización del proceso pero no renacieron como tales; sin embargo, ambos aportaron elementos que han favorecido las siguientes experiencias, y en el caso del primero, varias de sus integrantes conformaron otros PG.

El *PGI Socorro Berra* nace en abril del año 2000 desde el desafío lanzado un mes antes por la Red Norte de Educación y Comunicación Popular, durante la Labor de Primavera 2000, para formar PG en los contextos de los asistentes. Educadores y estudiantes provenientes de Monterrey que se allegaron a la Labor en Parras, Coahuila, acordaron organizarse para encontrar respuestas a la necesidad de realizar tesis de titulación desde la visión de la educación popular.

El nacimiento se da con mayoría de mujeres (7 de un total de 8)¹²³ que dedican seis reuniones con periodicidad quincenal para construir las reglas del PGI, debatiendo documentos producidos en la Red que dan cuenta de experiencias y construcciones conceptuales de otros PG (ahorro, cooperación, labradores de esperanzas)¹²⁴, así como los objetos de estudio elegidos para las tesis.

Las etapas de crecimiento y maduración se viven en los siguientes seis meses durante los cuales se mantiene la comunicación mediante reuniones extraordinarias -fechas acordadas en base a posibilidades- recuperando su contenido que incluye la retroalimentación de los avan-

¹²³ Reflexión testimonial publicada en diciembre 2002 en "Conciencia Libre" (n° 56, p.2); conserva el título original *Los PGI: coherencia y compromiso pedagógico social*, y se incluyen adecuaciones en el contenido con información complementaria en las notas a pie de página.

¹²⁴ Alicia Olivares, Fátima Soto, Guillermo López, Imelda Luna, Luz María Moreno, María Teresa Carreras, María Teresa Cervantes, Renée Tarango.

ces de tesis a través de relatorías construidas rotativamente por los integrantes del grupo. El correo electrónico juega un papel fundamental en la comunicación grupal y el espacio de la Labor de Otoño 2000 una oportunidad de enriquecerse al compartir el cuadernillo de las reglas.

El proceso de recuperación de la práctica para la muerte del PGI se vive en los meses de diciembre y enero (2001) por cinco integrantes, el mínimo estipulado para continuar como grupo, destacándose: la construcción de las reglas para un PGI¹²⁵, la terminación de las tesis de licenciatura¹²⁶ y la reconstrucción histórica del proceso vivido en el PGI¹²⁷; sin embargo, el principio básico de la educación popular «partir de la práctica» sólo se cumple en la experiencia del PGI mas no en la construcción de las tesis cuyos objetos de estudio son ajenos a las prácticas concretas de las tesis, tampoco se previó el cómo afrontar el renacimiento y la proyección hacia la comunidad, pero la experiencia sigue viva y sustentando nuevos nacimientos y renacimientos.

El PGI *Socorro Imelda Balderas*¹²⁸ se da en el curso de Didáctica de la Maestría en Enseñanza Superior (Posgrado de Filosofía y Letras, UANL) durante el período febrero-junio 2001. Su nacimiento emana desde la propuesta metodológica que le hice al grupo para abordar el proceso docente-educativo; de hecho los participantes, docentes de nivel medio superior y superior desconocían la existencia de procesos formativos liberadores o transformadores.

Trabajar la identidad grupal construyendo las reglas a partir de las existentes, requirió de cuatro sesiones con periodicidad semanal, durante las cuales se elaboró un formato para relatorías que, trabajadas

¹²⁵ Experiencias documentadas en: Silva Corcuera, Guillermo (1996), y (2001); Álvarez Serna, José Luis (1997); Muñoz Castro, Birmania (1998); Macías Pérez, Nestora (1998); Rodríguez Aldape, Juan Francisco (1999); Bermúdez Legarrea, Gerardo (2000); Torres Torres, Eduardo, y Magaña García, Ramiro (2001).

¹²⁶ Colectivo PGI Socorro Berra (2002). *Reglas de un pequeño grupo de investigación*. Red Norte de Educación y Comunicación Popular; Monterrey, N. L.

¹²⁷ *Concepciones y significados de la participación de los padres y madres de familia en la escuela Bernardo Grousset: un estudio exploratorio*; autoras: María Teresa Carrera Victory, Luz María Stella Moreno Medrano, Imelda Patricia de Luna Morales, Fátima del Rosario Soto Hernández; otra tesis presentada por Renée Tarango también estuvo en el proceso de análisis y revisión del PGI Socorro Berra.

¹²⁸ *Ejercicio de sistematización de la experiencia de un pequeño grupo de investigación: Socorro Berra* (2001); autoras: Alicia Olivares García, Fátima Soto Hernández, Luz María Moreno Medrano, María Teresa Cervantes Loredó, Renée Liliana Tarango Molinar.

rotativamente, permitían recuperar el acontecer de cada sesión áulica. Luego, durante el crecimiento y maduración del PGI se asigna una reunión semanal extra-áulica a la que también le elaboran relatoría; ambas se leen y comentan en la clase posterior a las reuniones.

El número de integrantes es determinado por las condiciones institucionales, que al suspender las inscripciones de nuevo ingreso para cambiar los planes de estudio, generaba grupos muy pequeños, éste sólo tuvo cuatro participantes (tres mujeres y un hombre). La recuperación del proceso vivido para marcar la muerte del PGI se realizó durante el último mes del semestre, dando cuenta de cómo se dio el proceso docente-educativo del curso de Didáctica con la estrategia de un PGI¹²⁹. Aquí como en el caso del *PGI Socorro Berra* se cumplió con

¹²⁹.... “La Maestra Socorro Imelda Balderas Puente (20-XII-1942 a 31-XII-2000), ha dejado un buen número de estafetas. Nos referiremos a las relacionadas con su vida académica, en el entendido de que, en última instancia, es unicidad de su personalidad terrena la que transformada ahora en valores nos invita a continuar la carrera. Nacida en la sencillez (que en su manera de ser no abandonaría nunca) de un modesto municipio del Estado de Zacatecas, creció en el seno de una familia de nueve hijos donde ella era la única mujer y ocupaba el lugar número siete. A pesar de vivir en un ambiente tradicional en el que la mujer no contaba como proyecto familiar a futuro, inició la escuela primaria en una de aquellas aulas que los padres y abuelos de las nuevas generaciones llegados a las grandes ciudades suelen referirse orgullosamente: una habitación donde sesionaban al mismo tiempo varios grupos de clase de diverso grado escolar.

La familia Balderas Puente, como muchas otras en busca de mejores oportunidades de vida, dejan el Municipio de Nieves, Zacatecas, para trasladarse a la ciudad de Monterrey, Nuevo León, y pronto se adapta a una ciudad geográficamente más extensa, urbanísticamente más complicada, y económicamente más competitiva. Gracias al esfuerzo común de todos los miembros de la familia, en especial de Don Juan y Doña Herlinda, cabezas de la misma, y no sin sacrificio, Socorro Imelda continuó sus estudios primarios hasta terminarlos en la Escuela Francisco Rodríguez Pérez, completando luego la educación secundaria también en escuelas oficiales y la de bachillerato en la Escuela Preparatoria No 1.

Pensando más que nada en la necesidad de conseguir un trabajo que mejorara los ingresos familiares, e influenciada por la naturaleza mercantil de las actividades desempeñadas por sus hermanos, se inscribe en la Facultad de Comercio de la Universidad de Nuevo León para estudiar la carrera de Contador Público. Enfrentada así al aprendizaje y manejo fríos de los esquemas y modelos contables, pronto descubrirá dentro de ella, por contraposición, los talentos humanistas que le acompañarán desde entonces. Su motivación es ahora más profunda y personal, abandona los estudios de contaduría y elige la carrera de letras, esperando adentrarse, a través de la lectura selecta, en el conocimiento de la naturaleza humana. Se inscribirá, desde

los principios metodológicos de la educación popular: partir de la práctica-teorizar-volver a la práctica, dentro del proceso grupal; pero no con respecto a sus prácticas concretas como docentes.

El *PGI Sandra Arenal* se conforma a partir del mes de mayo de 2001, luego de coincidir tres de las integrantes en la Labor de Primavera de ese año. Varias docentes interesadas en elaborar su tesis de maestría participaron en las primeras reuniones -la mayoría ex alumnas del curso de Didáctica de la Maestría en Enseñanza Superior-; sin embargo, son

luego, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Nuevo León y obtendrá su título profesional el 17 de octubre de 1974.

Una vez concluidos sus estudios de licenciatura, y después de incursionar breve, pero exitosamente, en la tarea de revisión de textos en el periódico “Más Noticias” y de participar como maestra en diversas instituciones privadas de educación media superior, el 16 de enero de 1978 es invitada por la Preparatoria No 15 Florida a formar parte de la Academia de Español como uno de sus coordinadores. Esta última actividad marcaría para siempre su vida profesional y laboral. A partir de entonces, su identificación con las tareas de administración educativa y docente inicia un proceso de profundización que la comprometerá plenamente y la llevará a participar como expositora unas veces y como alumna en otras, en múltiples encuentros, coloquios, foros, cursos, conferencias, diplomados. Su participación como organizadora de eventos diversos promotores de la lengua española y como coautora en diferentes libros de texto, fue también parte importante de sus desvelos. Su compromiso con la docencia la lleva a obtener el grado de Maestría en Educación Superior en la que la Universidad Regiomontana le otorga mención honorífica. Aún cuando su compromiso con la educación media superior le absorbía gran parte de su tiempo, no olvidó los temas literarios, que aborda con marcado interés en sus estudios de Maestría en Letras Españolas, mismos que el destino dejaría truncados.

Su amor por la juventud, adquirido y expresado en la tarea y el propósito constantes de formar buenos mexicanos y mexicanas en el aprendizaje y buen manejo de nuestra lengua madre, la mantuvo siempre ágil y emprendedora. Como lo han expresado algunos de sus compañeros de trabajo; su actitud erguida, la firmeza de su caminar, su persistente entusiasmo y el contagioso optimismo expresado en su permanente sonrisa, son algunos de los rasgos característicos que deambularán para siempre en los recintos de aquellas aulas, cubículos y oficinas donde ella entregó parte de sus últimos veintidós años de vida. Constancia, compromiso, dedicación, trabajo y, ante todo, amor, amor a la educación de la juventud, un amor a prueba de adversidades y limitaciones, son algunos de los valores que los maestros universitarios hemos venido sembrando de antaño, valores que ahora se fortalecen gracias al ejemplo dejado por muchísimos y muchísimas colegas nuestros ya desaparecidos. La Maestra Socorro Imelda Balderas Puente es una de ellas. Hoy le toca, en justicia recibir este sencillo y sentido homenaje”. (Datos aportados por el Lic. José González al PGI).

cuatro las que se organizan buscando mejorar su práctica educativa, tres de ellas con el anhelo de elaborar su tesis bajo los principios metodológicos de la Educación Popular: práctica-teoría-práctica.

Se dan un año de vida para renacer, el cual se cumple en mayo de 2002, fecha en que inician la sistematización del proceso vivido¹³⁰ donde se detectan como regularidades: las reuniones extraordinarias, la elaboración de relatorías, los tiempos para lo grupal y lo investigativo, el uso del correo electrónico, la revisión de documentos, la asistencia a las Labores y el entusiasmo de la educadora popular que funge como acompañante.

Las regularidades en el proceso se acompañan de contradicciones, destacándose: la discordancia entre los deseos de avanzar en la tesis y lo que se logra hacer y, las divergencias entre los requerimientos institucionales y las propuestas de procesos formativos transformadores. Estas contradicciones también afloraron en las experiencias anteriores pero en ésta se avanza hacia su solución dedicando mayores tiempos a la reflexión del proceso vivido y aprovechando el conocimiento acumulado; así se clarifica que para construir tesis en la visión de la educación popular hay que vivenciar procesos de formación de esta naturaleza, para luego elegir, explicar e interpretar objetos de estudio que emanan de las propias prácticas, referidas a un proceso docente-educativo concreto.

En el renacimiento del PGI se están desarrollando proyectos donde los deseos y avances caminan juntos, desde una lógica de construcción que parte de la propia práctica docente y a ella se remite en todo momento. Este camino se recorre al revés del que nos enseñaron y enseñamos, teorizando desde la práctica en lugar de armar un marco teórico para que nos la explique; por ello está lleno de desafíos pero también de realizaciones. Así las cosas, *vale la pena desandar lo andado*¹³¹.

¹³⁰ *El PGI como experiencia en el proceso docente educativo del curso de didáctica* (2001); autores: María Josefina Barbosa Sánchez, Martha Angélica Hernández Guzmán, Sergio Antonio Martínez Flores, Ileana Zúñiga González.

¹³¹ Alicia Olivares García, Araceli Castro Cárdenas, Fabiola Nahas Sánchez, Peggy Osorio Bustillos (2003). *Formación de un pequeño grupo de investigación*. PGI Sandra Arenal; Oasis Monterrey; Red Norte de Educación y Comunicación Popular. Monterrey, N. L.

C. LOS PGI: estrategia para aprender a pensar y crear

Los Pequeños Grupos de Investigación (PGI) tienen como objetivo construir conocimiento desde la práctica, para transformarla; expresión concreta de una necesidad social: formar sujetos participativos y creativos.

La necesidad social se sustenta en el referente constitucional que plantea una educación democrática y científica (artículo 3° constitucional) y el referente contextual con avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología en escenarios automatizados *versus* maestros formados con modelos reproductores, depositarios de contenidos carentes de significados.

La resultante de estas contradicciones se aprecia en la cantidad de jóvenes frustrados y empobrecidos en su autoestima, al no ser capaces de crear soluciones viables para transformar las condiciones existentes. La lógica creativa implica la lógica investigativa; y ambas, procesos de formación con estrategias de trabajo que trasciendan el nivel de asimilación reproductivo.

A partir del año 2000 se han tenido experiencias formadoras con PGI; algunas en la modalidad no escolarizada y otras en la escolarizada¹³². La primera experiencia fue la del PGI *Socorro Berra* generada en el ámbito no escolarizado desde la necesidad de: construir tesis de licenciatura en la visión de la Educación Popular¹³³. Otra experiencia de esta naturaleza se ha tenido en el PGI *Sandra Arenal* que nace en el mes de mayo del 2001; este PGI se conformó para construir tesis de maestría -también en la visión de la E P-, en el caso de tres integrantes, y seguir indagando sobre los procesos formativos mediante PGI, en mi caso.

¹³² Las reflexiones de este apartado fueron publicadas en enero del 2003 con el título *Procesos de formación en los PGI*, en «Conciencia Libre» (N° 57, p. 2). Para fines de este informe se han hecho precisiones fundamentalmente en notas a pie de página.

¹³³ La conformación de un PGI surgió de la necesidad de construir tesis de licenciatura en la visión de la Educación Popular, entre un grupo de estudiantes y maestros de Monterrey que asistieron a la Labor Primavera 2000 de la Red Norte de Educación y Comunicación Popular, en Parras, Coahuila. Para entonces se contaba con una experiencia de 6 años en Pequeños Grupos de Ahorro, iniciativa de Guillermo Silva Corcuera SJ impulsada junto con el CEP-parras, quienes planteaban que el sentido de identidad y pertenencia de un grupo era una construcción social que devenía de una necesidad o anhelo en común y la mediación de un reglamento que hubieron de

En el PGI *Socorro Berra*, cinco de las estudiantes de licenciatura construyeron una tesis en equipo; *Concepciones y significados de la participación de los padres y madres de familia en la escuela Bernardo Grousset: un estudio exploratorio*¹³⁴. La recuperación de lo vivido en el PGI la fui realizando durante el propio proceso, compartiendo los avances con el colectivo, titulado *Origen y evolución de un PGI*. Los iniciadores del colectivo construimos las *Reglas de un PGI*¹³⁵ y las integrantes *que* permanecemos hasta el final (enero 2001), recuperamos la lógica y la dinámica del proceso, materia prima del documento *Ejercicio de sistematización de la experiencia de un pequeño grupo de investigación: Socorro Berra*¹³⁶.

En el PGI Sandra Arenal dos de las tres integrantes interesadas en construir tesis ya la han sustentado, mientras el colectivo construyó sus reglas¹³⁷ a partir de las aportadas por el PGI *Socorro Berra* e hizo la recuperación histórica de su primera etapa (mayo 2001-mayo 2003)¹³⁸. Las tesis sustentadas en el Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, por Luz Araceli Castro Contreras y Peggy Marlene Osorio Bustillos se construyeron desde la práctica docente de cada una de ellas¹³⁹. Actualmente se trabaja en la recuperación de la segun-

construir con las involucradas –campesinas del desierto coahuilense-, donde se asientan requerimientos como los siguientes: nombre, lema, número de integrantes, periodicidad de las reuniones, tarea sustantiva y tiempo de vida para renacer.

¹³⁴ Opción pedagógica liberadora y de transformación social mediante procesos formativos humanizantes.

¹³⁵ Autoras: María Teresa Carrera Victory, Luz María Stella Moreno Medrano, Imelda Patricia de Luna Morales, Fátima del Rosario Soto Hernández; tesis presentada para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Monterrey, Garza García, Nuevo León, noviembre del 2000. Otra tesis presentada en la misma Universidad por Renée Tarango también estuvo en el proceso de análisis y revisión del PGI Socorro Berra.

¹³⁶ Colectivo PGI Socorro Berra (2002). *Reglas de un pequeño grupo de investigación*. Red Norte de Educación y Comunicación Popular; Monterrey, N. L.

¹³⁷ Alicia Olivares García, Fátima Soto Hernández, Luz María Moreno Medrano, María Teresa Cervantes Loreda, Renée Liliana Tarango Molinar (2001). Red Norte de Educación y Comunicación Popular. Monterrey, N. L.

¹³⁸ Alicia Olivares, Araceli Castro, Fabiola Nahas, Peggy Osorio (2003). *Reglas para un pequeño grupo de investigación*. Red Norte de Educación y Comunicación Popular. Monterrey, N. L.

¹³⁹ Alicia Olivares García, Araceli Castro Cárdenas, Fabiola Nahas Sánchez, Peggy Osorio Bustillos (2003). *Formación de un pequeño grupo de investigación*. PGI Sandra Arenal; Oasis Monterrey; Red Norte de Educación y Comunicación Popular. Monterrey, N.L.

da etapa de vida del PGI (2003-2006) y en la recuperación de lo vivido durante 5 años en CREESER, organización no gubernamental (ONG) dirigida por un colectivo que trabaja por una cultura para la paz, presidido por Fabiola Nahas, integrante del PGI.

La primera experiencia escolarizada fue en el postgrado de Filosofía y Letras de la UANL, donde se conformó el PGI *Socorro Imelda Balderas* para trabajar en el curso de Didáctica de la Maestría en Enseñanza Superior. La recuperación de lo vivido lo construyó el colectivo¹⁴⁰, titulándolo *El PGI como experiencia en el proceso docente educativo del curso de didáctica*. Otra experiencia escolarizada se tuvo en la Universidad México Americana del Norte, en Reynosa, Tamaulipas, con participantes que cursaban la maestría en Educación Superior, quienes produjeron cinco informes de investigación sobre la práctica educativa de cada uno de los PGI.

La mayor experiencia acumulada en la modalidad escolarizada se ha tenido en el Instituto de Especialización para Ejecutivos (IEE), en las maestrías de Impuestos y de Finanzas, durante los cursos de Metodología de la Investigación y Seminarios de Tesis. Los diagnósticos realizados al inicio de cada curso desde 1979 en que ingresé al IEE, denotan que los estudiantes carecen de las habilidades básicas para construir proyectos e informes de investigación; por igual los egresados de instituciones públicas como la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León), que los de las privadas como el ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey), la UDEM (Universidad de Monterrey), la UR (universidad Regiomontana) o el CEU (Centro de Estudios Universitarios).

Todas las experiencias, independientemente de la maestría, materia, periodicidad, institución o lugar de su ubicación, tienen como objetivo general: producir conocimiento vinculado con la práctica de los participantes; en todas se plantea como requisito aprobatorio el elaborar proyectos e informes de investigación; en todas el contenido se presenta por módulos que incluyen fundamentos epistemológicos

¹⁴⁰ “Estrategia Didáctica Participativa en el Proceso Docente Educativo: Una Experiencia en el Curso de Inmunología de la Carrera de Químico Clínico Biólogo de la Facultad de Medicina de la UANL”, con autoría de Araceli Castro; y “Los Pequeños Grupos de Cooperación como Estrategia Didáctica Participativa en el Proceso Docente Educativo del Curso de Ciencias Sociales 1 (Dimensión Histórica) del Primer Semestre en la Preparatoria Número 16 de la UANL”, con autoría de Peggy Osorio.

y metodológicos de la materia en cuestión; y en todas se trabaja –a partir del 2000- con PGI¹⁴¹.

Desde la primera sesión se inicia el trabajo en PGI, primeramente formándolos de acuerdo a intereses y características de los participantes, luego, compartiendo inquietudes, experiencias y conocimientos para elegir el objeto de investigación y crear las reglas de convivencia. Las construcciones colectivas tienen como materia prima los aportes individuales que cada participante elabora semanalmente con información vinculada al objeto de estudio de la materia, y de la investigación a realizar. Las construcciones de cada PGI se enriquecen en plenaria al confrontarlas, todo lo cual permite transitar de lo reproductivo a lo productivo y creativo, fundamentalmente cuando se debaten los proyectos e informes de investigación donde se comprometen valores y visiones de la práctica concreta al argumentar sobre sus construcciones y propuestas. En los seminarios, el punto de partida son los proyectos; estos se debaten en PGI y después en plenaria, hasta concluir los informes.

Algunos compañeros normalistas pudieran sentirse ajenos a esta experiencia por estar sustentada en el nivel de postgrado; sin embargo, las habilidades perceptuales (observar, manipular) y las del pensamiento (describir, comparar, clasificar, argumentar) deben desarrollarse desde el preescolar e ir aumentando su precisión y complejidad en relación a los grados que se cursan¹⁴². El PGI en el ámbito escolarizado es una estrategia que facilita construir conocimiento desde la práctica de sus integrantes; el PGI en el ámbito no escolarizado constituye una estrategia para pensar y crear en *continuum*¹⁴³.

¹⁴¹ María Josefina Barbosa Sánchez, Martha Angélica Hernández Guzmán, Sergio Antonio Martínez Flores, Ileana Zúñiga González

¹⁴² En las experiencias en el IEE se cubren trimestres en el caso de Finanzas y tetramestres para el caso de Impuestos, con clases tres horas a la semana, pero también hay cursos que se dan quincenalmente por 7 sábados para los alumnos foráneos que asisten a Monterrey; ó 4 visitas quincenales en viernes y sábado en instituciones donde se tienen convenios como lo es la Universidad Juárez de Durango.

¹⁴³ En la Red Norte de Educación y Comunicación Popular se tienen documentadas experiencias con adolescentes de secundaria y jóvenes de preparatoria y licenciatura como las publicadas en “Conciencia Libre” en diciembre de 2002 (Nº 55, pp. 2-3) con el título: *Pequeños grupos: estrategia pedagógica transformadora*, como a continuación se citan:

Una experiencia de PGC se vive en el Colegio Julieta Dávila de Saltillo, impulsada por Francisco Rodríguez Aldape, maestro de matemáticas a nivel de preparatoria, que refiere: en un principio (agosto 2000), se fundaron 8 PG en el grupo “A” y 9 en el “B” guiados por las relaciones que ya se tenían o por la cercanía de los pupitres que ocupaban en el aula, reuniéndose una vez a la semana para realizar las tareas y eligiendo nombres relacionados con el género o los gustos y lemas que aludían a la cooperación, estudio y superación; luego de la primera evaluación parcial, un mes después, donde se consideró el factor C; como parte de ella se generan cambios significativos. Los integrantes de los PG se empiezan a reunir para hacer tareas de otras materias como español y ciencias sociales con la iniciativa de montar periódicos murales en su aula, para el tercer parcial se ha eliminado la competencia entre grupos y se asumen como individuos integrantes de un pequeño grupo que conforman un colectivo en el salón de clases, gracias al apoyo de las técnicas “Gánale al Tigre”, que logran vencer cuando se asumen como personas integrantes de un todo. El proceso educativo-organizativo lleva progresivamente a mayores desafíos: montar periódicos murales semanalmente en el exterior de sus aulas, realizar videos para la clase de ciencias sociales, elaborar revistas, radionovelas y obras de teatro en la de español, organizar convivencias para todos. Al concluir el semestre ninguna alumna reprobaba matemáticas por primera vez en la historia del Colegio y los varones son mucho menos que el promedio tradicional; un nuevo desafío trazan al renacer en el siguiente semestre (enero 2001): continuar abatiendo la reprobación. Los PGRedes de Jiménez, Chihuahua están funcionando con alumnos de secundaria del medio rural provenientes de más de 30 comunidades, orientados por Eduardo Torres y Ramiro Magaña (directivos), y conformados con un alumno de cada grado

para enfrentar los problemas del sector estudiantil, organizadamente; entre sus logros se tienen: la reducción del número de reprobados; desarrollos significativos en la expresión oral y escrita; el liderazgo en reuniones incluyendo las de padres y maestros; y la capacidad para compartir su experiencia a maestros de diferentes ciudades y estados.

Los PG Labradoros de la Esperanza, de la Secundaria Técnica No. 1 de Torreón, acompañados por personal de apoyo y directivo desde la iniciativa de Gerardo Bermúdez, viven un proceso educativo-organizativo que inicialmente contó con algunos alumnos y ahora están participando todos (18 grupos) e involucrándose en tareas: académicas, de mantenimiento, de prevención, ecológicas y culturales. Entre sus impactos más relevantes se reportan: bajos niveles de reprobación, creación de un ambiente de respeto, compañerismo y comunicación; mayor involucramiento de sus papás en las actividades de la escuela; y socialización de su vivencia a grupos de maestros de diferentes centros educativos.

¹⁴⁴ Las reflexiones testimoniales de este último apartado fueron elaboradas para este informe y publicadas en “Conciencia Libre” en mayo de 2006 con el título *Los PGI: estrategia para aprender a pensar y crear* (Nº 94, pp. 4-5). Este material contiene algunas precisiones adicionales con respecto a lo publicado en la revista citada.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1999). *Didáctica: La Escuela en la Vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (2001). *El Diseño Curricular*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (2002). *Pedagogía como Ciencia o Epistemología de la Educación*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Álvarez Serna, José Luis. (1997). *Los Pequeños Grupos en Ambiente Educativo*. Trabajo de investigación para la Red Laubach de Alfabetización y Educación Popular de América Latina y el Caribe. Parras de la Fuente, Coahuila, México: CEP-Parras.

_____ (2000). *Sistematización de Procesos: Un Enfoque desde la Utopía*. Cuadernos de Red Norte «Sembrando Identidad». Parras de la Fuente, Coahuila, México: CEP-Parras.

_____ (2001). *Cátedra «Educación Popular»*. Mimeo, Escuela Normal Superior de la Laguna C.I.; Gómez Palacio, Durango, México: Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

Álvarez Serna, José Luis y Juan Francisco Rodríguez Aldape (2001). *Los Pequeños Grupos: Algunos aspectos teorizados en tesis y sistematización*. Parras de la Fuente, Coahuila, México: CEP-Parras;

Avendaño Olivera, Rita María y Alberto F. Labarrere Sarduy (1989). *Sabes enseñar a clasificar y comparar*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Bermúdez Legarrea, Gerardo L. (2000). *Los Pequeños Grupos, una Estrategia Organizativa*. Mimeo, Torreón, Coahuila, México: CENAC.

Bustillos, Graciela, y Laura Vargas (1990). *Técnicas Participativas para la Educación Popular* (Tomos I y II). Guadalajara, Jalisco: IMDEC.

Carrera Victory, María Teresa; Luz María Stella Moreno Medrano, Imelda Patricia de Luna Morales, Fátima del Rosario Soto Hernández (2000). *Concepciones y Significados de la Participación de los Padres y Madres de Familia en la Escuela Bernardo Grousset: Un Estudio Exploratorio*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, División de Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad de Monterrey. Garza García, Nuevo León.

Castro Cárdenas, Luz Araceli (2004). *Estrategia Didáctica Participativa en el Proceso Docente Educativo: Una Experiencia en el Curso de Inmunología de la Carrera de Químico Clínico Biólogo de la Facultad de Medicina de la UANL*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. Facultad de Filosofía y Letras, División de Posgrado; UANL. Monterrey, N. L. México.

Chivas Ortiz, Felipe (2001). *Creatividad y Cultura: incógnitas y respuestas*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Díaz Barriga, Ángel. (1998). *Didáctica y Currículum: Convergencias en los Programas de Estudio*. México: Editorial Paidós.

Freire, Paulo. (1973). *La Educación como Práctica de la Libertad* (13ava edición) México: Siglo XXI editores.

_____ (1974). *Pedagogía del Oprimido* (13ava edición). México: Siglo XXI editores.

_____ (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI editores.

_____ (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI editores.

_____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata

Guevara, Niebla Gilberto (1991). «México un País de Reprobados», en: *Nexos*. México, D. F. (junio, año xv, N° 162).

_____ (1992). «El malestar educativo»; en la revista *Nexos*. México, D. F. (febrero, N° 170, pp. 21-30)

López López, Marcela (1989). *Cómo enseñar a determinar lo esencial*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación

_____ (1990). *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Macías Pérez, Nestora. (1998). *La Identidad y Perfil de la Mujer Organizada en Pequeños Grupos de Ahorro en cuatro Comunidades de los Municipios de Parras y General Cepeda, Coahuila*. Tesis de Licenciatura en Agronomía, Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Saltillo, Coahuila, México.

Muñoz Castro, Birmania. (1998). *Las Actividades Económicas de las Mujeres en el Ejido Gavambullo, Municipio de Parras, Coahuila*. Tesis Licenciatura en Agronomía, Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Saltillo, Coahuila, México.

Núñez Hurtado, Carlos. (1992). *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, (9ª. Edición). Guadalajara, Jalisco. México: IMDEC.

Olivares García, Alicia (1996). *Formación y Autoformación del Docente Universitario: Testimonios de una Maestra*. Tesis de Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UANL. Monterrey, N.L. México.

_____ (1999). *Olivares García: Raíces, Troncos, Ramas y Retoños*. Comales, Tamaulipas: Casa Museo.

- _____ (2001). *Origen y Evolución de un Pequeño Grupo de Investigación*. Monterrey, N. L. México: Colectivo PGI Socorro Berra.
- _____ (2001). *Lo Didáctico en la Red Norte: Las Labores, Formación Continua*. Cuadernos de Red Norte «Sembrando Identidad». Parras de la Fuente, Coahuila, México: Red Norte de Educación y Comunicación Popular-CEP-Parras.
- _____ (2002). *Didáctica y Desierto: Las Labores como Oasis de Formación*. Monterrey, N. L. México. Red Norte de Educación y Comunicación Popular-CEP-Parras.
- _____ (2001). «*Métodos, Creatividad y Excelencia*», en la revista *Conciencia Libre*, Monterrey, N. L. México: Colectivo de maestros de la Sección 50 del SNTE, Coordinación General Pedro Ramírez Arreola. (Nº 43, noviembre).
- _____ (2002). «*Evaluación y Calidad Educativa*», en la revista *Conciencia Libre*. Monterrey, N. L. México: Colectivo de maestros de la Sección 50 del SNTE. (Nº 45, enero).
- _____ (2002). «*Los objetivos y el proceso docente-educativo*», en la revista *Conciencia Libre*. Monterrey, N. L. México: Colectivo de maestros de la Sección 50 del SNTE. (Nº 46, febrero).
- _____ (2002). «*Contenido, Creatividad y Realización*», en la revista *Conciencia Libre*. Monterrey, N. L. México: Colectivo de maestros de la Sección 50 del SNTE. (Nº 47, marzo).
- _____ (2002). «*Sistematización para Transformar la Práctica Pedagógica*», en *Conciencia Libre*. (Nº 52, agosto).
- _____ (2002). «*El Vivir y las Palabras en Correspondencia*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 51, julio)
- _____ (2002). «*Pequeños Grupos: Estrategia Pedagógica transformadora*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 55, diciembre).
- _____ (2003). «*La Pedagogía como Ciencia y la Desenajenación de los Procesos Formativos*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 62 junio).
- _____ (2003). «*Formación ¿Para qué?*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 65 septiembre).
- _____ (2003). «*La Pedagogía como Ciencia: Vetada en la formación de maestros*». Monterrey N.L. México: Archivo personal.
- _____ (2003). «*El SNTE como Baluarte de la Educación Pública*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 66, octubre).
- _____ (2003) *Metodología Participativa y Análisis del Discurso: Una experiencia en la formación de docentes universitarios* Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UANL. Monterrey, N. L. México.
- _____ (2004). «*Formación para el Siglo XXI*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 70, febrero)
- _____ (2004). «*Las Habilidades como Contenido Educativo*», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 71, marzo).

_____ (2004). «Creatividad e Identidad: Alternativa Humanista en los Escenarios Automatizados y Globalizados», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 72, abril).

_____ (2004). «Caminar con M de Mayo y de Maestros», en la revista *Conciencia Libre*, (Nº 73, mayo)

_____ (2004). «Si que lo recuerdo y sueño con su recuperación histórica», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 74, junio).

_____ (2004). «Normal Superior del Estado: Puente hacia la Secundaria 10», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 75, julio).

_____ (2004). «Secundaria David Alfaro Siqueiros: La Anexa Negada», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 76, agosto).

_____ (2004) «Secundaria Miguel Alemán: Tiempos de Administración y Lucha», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 77, septiembre).

_____ (2004). «Secundaria Margarita Maza de Juárez: Desafíos, aprendizajes y realizaciones», en la revista *Conciencia Libre*. (números 78 al 80 en los meses octubre, noviembre, diciembre)

_____ (2005). «Secundaria Margarita Maza de Juárez: Desafíos, aprendizajes y realizaciones», en la revista *Conciencia Libre*. (números 81 a 85 en los meses enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio).

_____ (2005). «Supervisión Escolar: Vivencias como Inspectora de la Zona 7», en la revista *Conciencia Libre*. (números 86, 87, 89, 90 en los meses julio, agosto, noviembre, diciembre).

_____ (2006). «Supervisión Escolar: Vivencias como Inspectora de la Zona 7», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 91, enero).

_____ (2006). «Regularidades y Contradicciones en la Práctica Educativa», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 93, marzo).

_____ (2006). «Educación Patas Arriba Versus Aprender a Pensar y Crear», en la revista *Conciencia Libre*. Monterrey, México. (Nº. 94, abril)

_____ (2006). «Los PGI: Estrategia para Aprender a Pensar y Crear», en la revista *Conciencia Libre*. (Nº 94, mayo)

_____ (2006). *Comales: el Mejor de los Mundos Posibles*. Tamaulipas, México: Instituto Tamaulipeco para la Cultura y las Artes. (En proceso de revisión).

Olivares García, Felipe, y Alicia Olivares García (1999). *Dichos y Deires en la Vida Familiar*. Comales, Tamaulipas: Casa Museo.

Osorio Bustillos, Peggy Marlene (2004). *Los Pequeños Grupos de Cooperación como Estrategia Didáctica Participativa en el Proceso Docente Educativo del Curso de Ciencias Sociales 1 (Dimensión Histórica) del Primer Semestre en la Preparatoria Número 16 de la UANL*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. Facultad de Filosofía y Letras, División de Posgrado; UANL. Monterrey, N. L. México.

PGI Socorro Berra (Alicia Olivares, Fátima Soto, Luz María Moreno, Teresa Cervantes, Renée Tarango) (2000). *Reglas de un Pequeño Grupo de Investigación*. Monterrey, N. L.: Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

_____ (2001). *Ejercicio de Sistematización de la Experiencia de Un Pequeño Grupo de Investigación: Socorro Berra*. Monterrey, N. L., México: Colectivo PGI Socorro Berra

PGI Socorro Imelda Balderas (María Josefina Barbosa, Martha Angélica Hernández, Sergio Antonio Martínez, Ileana Zúñiga) (2001). *El PGI como Experiencia en el Proceso Docente Educativo del Curso de Didáctica. Maestría en Enseñanza Superior, Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras; UANL*. Monterrey, N. L. México.

PGI Sandra Arenal (Alicia Olivares, Araceli Castro, Fabiola Nahas, Peggy Osorio) (2003). *Reglas para un Pequeño Grupo de Investigación*. Monterrey, N. L.: Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

_____ (2003). *Formación de un Pequeño Grupo de Investigación*. Monterrey, N. L.: PGI Sandra Arenal-Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

Rodríguez Aldape, Juan Francisco. (1999). *La Dimensión Educativa de los Pequeños Grupos, como Alternativa para Proponer Proyectos de Desarrollo Rural*, Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Gómez Palacio Durango: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la Habana Cuba.

_____ (2001). *Los Pequeños Grupos de Cooperación en el Colegio «Julieta Dávila Rodríguez» durante el período escolar de Agosto a Diciembre del año 2000*. Saltillo, Coahuila, México. Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

Secretarios Generales Delegacionales de la Corriente Democrática (1984). *Crónica de una Gestión Sindical (1982-1984): Análisis y Perspectivas*. Monterrey, México: Secretarios Generales Delegacionales, Corriente Democrática de la Sección 50 del SNTE.

SEP, (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

SEP, (1993), *Artículo 3º. Constitucional. Ley General de Educación*.

SEP, (1996), *Programa Nacional para la Actualización Permanente*.

Silva Corcuera, Guillermo. (1996). *Los Pequeños Grupos de Aborro: Células Sociales de Autorregulación Integral*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Gómez Palacio Durango: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la Habana Cuba.

Silva Corcuera, Guillermo (2001). «*Empeñando la Palabra... Valores Educativos de los Pequeños Grupos de Lotería (Pegales)*», en Contrabajo. Parras de la Fuente, Coahuila, México. CEP parras-Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

Torres Torres, Eduardo; y Ramiro Magaña García (2001). *PGRedes en la Secundaria de Torreoncitos*. Jiménez, Chihuahua: Red Norte de Educación y Comunicación Popular.

Ser maestra. Historia de vida profesional de Alicia Olivares García e Ismael Vidales Delgado terminó de imprimirse en agosto de 2006 en los talleres de Diáfora, Soluciones Editoriales, Doblado 721 Centro, Monterrey, N.L. En su composición se utilizaron tipos Myriad y Garamond. La edición de 500 ejemplares fue cuidada por Ismael Vidales Delgado, diseño editorial de Rodolfo Leal Herrera.

