



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE
HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

*“Construcción histórico social y cultural de la identidad de la
Escuela Telesecundaria Número Uno: Mitos y
Realidades”*

Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Educación
presenta

Lázaro Ángel Castañeda Ovando

Director de Tesis
M. en S. Antonio Zamora Arreola.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento al Maestro Antonio Zamora Arreola, por su escucha siempre atenta, señalando los aciertos y mostrando las debilidades del trayecto de investigación, convirtiéndose en mi guía. Espero haber respondido a su confianza.

Especial mención merecen la Dra. María Trinidad Montiel Espinosa, Dra. Elizabeth Téllez Jiménez, Mtra. Marisol Vite Vargas y el Mtro. Luis Enrique Bernal Reyes, por el tiempo que dedicaron a la lectura de esta tesis y los valiosos comentarios y sugerencias, de las cuales espero haber comprendido el sentido y proporcionado la interpretación acorde a sus planteamientos.

A la UPN-H, especialmente a los asesores de la maestría, por compartir sus experiencias y convertir los seminarios en espacios de reflexión cotidiana acerca del ser docente.

A mis compañeros de grupo por permitirme aprender de ellos y con ellos.

Mi reconocimiento a las maestras Estela Hernández Aguado, María Lilia Rangel Bautista, María Guadalupe Ángeles Rivera, Gregoria Frausto González y Elvia Licona Mejía, por permitirme penetrar al fascinante mundo de la Telesecundaria Número Uno.

Dedico este trabajo a lo más valioso que la vida me ha entregado: mi familia, de quienes he recibido siempre apoyo y comprensión, aún en los momentos más difíciles.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: “CONSTRUCCIÓN DE UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN”	9
1.1 ¿Por qué el Enfoque Interpretativo?.....	11
1.2. Adscripción Metodológica.....	13
1.3. La Problematización, Palanca Inicial para la Construcción de Conocimientos.....	20
1.4 A Propósito de la Indagación Empírica.....	22
1.4.1 Acceso al escenario.....	23
1.4.2 Acceso a la información.....	24
1.4.3 Fuentes de indagación.....	25
1.4.3.1 <i>Observación Participante</i>	25
1.4.3.2 <i>Entrevista en Profundidad</i>	27
1.4.3.3 <i>Documentos</i>	29
1.4.3.4 <i>Diario del Investigador</i>	31
1.5 Análisis y Presentación de Resultados.....	32
1.6 Entre el Distanciamiento y la Implicación: Polos Opuestos en Tensión.....	34
CAPÍTULO 2 “SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA TELESECUNDARIA: ENTRE CONDICIONES CONTRADICTORIAS Y CONCEPCIONES DIVERGENTES”	43
2.1 Comienzan las Condiciones Contradictorias.....	45
2.1.1 El mes de Octubre no se olvida.....	45

2.1.2	¡Por fin el Hombre llega a la Luna!.....	46
2.1.3	El papel de los Organismos Internacionales en las políticas educativas de la época.....	48
2.2	Era Relativamente Fácil Entrar a Telesecundaria.....	51
2.2.1	Historia del surgimiento de una alternativa novedosa.....	51
2.2.2	Los primeros años de la Telesecundaria.....	53
2.2.2.1	<i>El Modelo Experimental</i>	59
2.2.2.2	<i>El Primer Modelo Educativo</i>	62
2.3	La Demanda Educativa así lo Exigía.....	66
2.4	Trabajar con Muchas Carencias.....	80
2.4.1	La diseminación de Teleaulas.....	81
2.4.2	La concentración de Teleaulas.....	84
2.4.3	La congregación de Telesecundaria.....	87
2.4.4	La consolidación institucional de la Telesecundaria.....	91
2.5	Los Patronatos.....	94
CAPÍTULO 3: “LA CUESTIÓN DIRECTIVA: UN FUERTE COMPROMISO POR ASUMIR”		99
3.1.	A Manera de Preámbulo: Tres Directoras, Tres Estilos de Dirigir.....	102
3.1.1	Autoritario-monárquico.....	104
3.1.2	Autoritario-matriarcal.....	105
3.1.3	Un estilo amorfo, con una gran carga divina.....	107
3.2	Buscamos la Mejor Manera de Resolver, ¿Disciplina o Control?.....	111
3.3	Estructura Escolar: Acercamiento a una “Dinámica” Institucional Tendencialmente Vertical.....	114
3.3.1	La dirección.....	118

3.3.2 La asociación de padres de familia.....	123
3.3.3 La tienda escolar.....	125
3.3.4 El personal docente.....	127
3.3.5 El servicio de apoyo.....	133
3.3.6 La sociedad de alumnos.....	136
3.3.7 El personal administrativo.....	137
3.3.8 El personal de intendencia.....	138
3.3.9 Trabajamos con un representante por grado.....	140
3.3.10 Sabemos el trabajo de cada uno: el subdirector.....	143
CAPÍTULO 4: LAS COSTUMBRES SE HACEN LEYES: ENTRE LO SUBJETIVO Y LO OBJETIVO.....	147
4.1 La Toma de Decisiones, Basada en Estimaciones Subjetivas, de una Voluntad Jerárquicamente Superior.....	149
4.2 Los Ascensos se Dieron por Dedazo.....	158
4.3 Tengo Compromiso con él porque me Apoyó.....	168
4.4 Altos y Bajos en las Relaciones Sociales.....	171
4.4.1 La diseminación.....	172
4.4.2 La concentración.....	174
4.4.3 La congregación.....	175
4.4.4 La consolidación institucional.....	176
4.5 Ha Habido de Todo, Más Bueno que Malo.....	178
4.6 Ya no nos Ven como “El Patito Feo”.....	185
4.7 La Telesecundaria, una Opción Menospreciada.....	189

CAPÍTULO 5: EL MEDIO HA CAMBIADO MUCHO: MITOS Y REALIDADES ENTRECruzADOS EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO.	.....193
5.1 Hemos Vivido Épocas de Muchos Problemas.....	.....195
5.2 Son mis Raíces, ¡Soy Hijo de Telesecundaria!.....	.....203
5.3 Llegaron con la Mesa Puesta: Reclamo de los Pioneros Hacia los Advenedizos.....	.....207
5.4 Esa Vocación es muy Necesaria.....	.....210
5.5 ¿También les Enseñan?.....	.....214
5.6 La Preparación de los Maestros es Valiosa.....	.....220
5.7 Tomar en Serio Nuestro Papel.....	.....223
CONSTRUCCIÓN DINÁMICA E INACABADA DE UNA IDENTIDAD INSTITUCIONAL: CONSIDERACIONES FINALES.....	.....227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICAS Y DE DOCUMENTOS EMPÍRICOS.....	.....243
ANEXOS.....	.....257
1 Crecimiento urbano de la ciudad de Pachuca.	.....258
2 Ubicación de las Telesecundarias en la ciudad de Pachuca, Hgo., antes de la Congregación.....	.....259
3 Ubicación de la Telesecundaria Número Uno durante la congregación y la consolidación.....	.....260
4 Distribución Actual de la Escuela Telesecundaria Número Uno.....	.....261
3 Matriz de Categorías.....	.....266

INTRODUCCIÓN

El “nuevo milenio” ha sido testigo de los cambios y transformaciones sufridas por el mundo en el cual nos ha tocado vivir, donde el derrumbe de fronteras, parte fundamental de los estados nacionales, ha sido provocado por la reestructuración del capitalismo y la revolución de las tecnologías de la información que están induciendo una nueva forma de sociedad denominada “sociedad red”¹ productora de un mundo cada vez más globalizado trayendo consigo profundas modificaciones en las instituciones.

En el contexto mundial actual, y como resultado de la rapidez con que se dan los cambios, algunos conceptos como soberanía, nacionalismo e identidad, van adquiriendo nuevos significados, que, para ser comprendidos, llevan a buscar otros referentes.

Así, la presente investigación toma como punto de partida a la identidad, considerada ésta como un elemento constitutivo del sujeto y condición necesaria en la conformación de las instituciones, y se refiere a la información empírica recabada de la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, cuya historia y dinámica institucional son apreciadas como ricas vetas de indagación, pues torno a ella se despliega una diversidad de adjetivos, entre los que sobresalen aquéllos que la pretenden mostrar como una “escuela modelo”, por un lado, como, en la misma medida, quienes lo hacen con una valoración opuesta, pues la perciben como una “escuela marginal”.

Por tanto, este informe parte de la premisa que al interior de la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca es posible encontrar una

¹ El concepto de sociedad red es tomada de Manuel Castells quien afirma: “la sociedad red...se caracteriza por la globalización de las actividades decisivas desde el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformaciones de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las élites gobernantes” (Castells, 2004: 23)

identidad, misma que oculta o manifiesta, permite a sus integrantes adherirse a la Institución dependiendo de la percepción que de ella tengan y sostiene, además, la tesis siguiente: *"la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno está soportada bajo dimensiones de mito y de realidad que se evidencian en las prácticas —acciones, concepciones, haceres— que los sujetos realizan cotidianamente, producto de la interdependencia de los niveles histórico, social y cultural"*. De tal manera que, vista así la identidad, requiere enfatizar en su análisis como constituyente del ser social; pues es a través de la relación con los otros, condicionados tanto por factores estructurales como por la propia historia particular, como se construye.

Aunque reconozco la importancia que la identidad tiene como proceso psíquico, el motivo del análisis que en este caso se pretende enfatiza su trascendencia desde el punto de vista colectivo, como uno de los componentes de la cultura institucional. Sin embargo, la identidad individual se presenta como el punto de partida para comprender la identidad colectiva.

En este sentido coincido con Dubar cuando afirma que "la identidad no es otra que el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (Dubar, citado por Graffigna, 2004). De este modo, la identidad es lo subjetivo pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos. Sostengo, además, que la identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta. También las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso de conformación de la identidad.

Por tanto se establece una relación dialéctica entre la identidad individual y la colectiva en donde las representaciones sociales actúan como mediadoras, pues "la identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal"

(Giménez, 2003:30). De donde se desprende que las identidades colectivas no tienen el efecto, como podría pensarse, de despersonalización y uniformización de los comportamientos individuales².

Explorar, entonces, la categoría de identidad, me llevó a una búsqueda más allá del “aquí y ahora”, pues el objeto de estudio demandaba ir a los tiempos fundacionales y recorrer un camino, siguiendo la trayectoria de la institución, para indagar acerca de las rupturas, definitivas o relativas; las continuidades y las diferencias e innovaciones que la escuela había sufrido y en la que el movimiento de los sujetos imprimía su propia dinámica. Es así como tomé en consideración la posibilidad de análisis que se presentaba, pues incursionar en los mitos que subyacen en las prácticas al interior de la Institución, podía dar elementos para comprender las prácticas desarrolladas en la actualidad.

Entonces es necesario reconocer que, en la escala filosófica, aludir al término "mito" no pretende una función meramente negativa, porque los mitos también tienen una dimensión "racional", no sólo porque el hombre se entienda como un "animal mítico", o "simbólico", diría Cassirer (citado por Rodríguez, s/f) sino también porque el término "racionalidad" expresa "*ratio*", "proporción"; en el sentido que Aristóteles da al concepto de "metáfora", incluso "analogía", como operación fundamental de la racionalidad humana.

² Al respecto Gilberto Jiménez Montiel enumera algunas proposiciones axiomáticas en torno a las identidades colectivas: “1) Sus condiciones sociales de posibilidad corresponden a las que condicionan la formación de todo grupo social: la proximidad de los agentes individuales en el espacio social”.

“2) La formación de las identidades colectivas no implican en absoluto que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado”.

“3) Existe una ‘distinción inadecuada’ entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado”.

“4) No todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia”.

“5) Frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerrequisitos de la acción colectiva. Pero aquí no se infiere que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva ni que ésta tenga siempre por fuente obligada una identidad colectiva”.

“6) las identidades colectivas no tienen necesariamente por efecto la despersonalización ni la uniformización de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas ‘instituciones totales’ como un monasterio o una institución carcelaria)”. (Giménez, 2003:31).

Partiendo entonces de las premisas antes expuestas, es que decidí asignar al presente informe de investigación el título de "*Construcción Histórica, Social y Cultural de la Identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno: Mitos y Realidades*", cuyo desarrollo se presenta en cinco capítulos, mismos que presento a continuación.

En el primer capítulo, que he denominado "*La construcción de un método de investigación para la comprensión*", doy cuenta de la perspectiva teórico-metodológica desde la cual construyo el objeto de investigación, así como del proceso que seguí en la concepción de una metodología que me permitiera acceder a la información y elaborar los datos, materia prima requerida para lograr una comprensión de los fenómenos presentados, pues los hallazgos, lo mismo que las pesquisas y los resultados de investigación, requieren un esfuerzo analítico para ser puestos en claro.

Por cuanto hace a la perspectiva teórico-metodológica que sustenta el presente informe, y que fue demandada por el propio objeto de estudio, procedí a formar un entramado conceptual para acercarme a él tratando de comprenderlo de una mejor manera, para lo cual recurrí a la Etnografía, al Interaccionismo Simbólico, a la Hermenéutica, al Análisis Institucional, a la Antropología Simbólica y a la Sociología Comprensiva, cuya convergencia epistémica dentro de la ciencia social interpretativa me brindaron las herramientas necesarias para mirar, desde un lugar distinto, los fenómenos cotidianos motivo de mi interés como investigador, con la finalidad de problematizar.

Así, el enfoque que guía la investigación es el interpretativo, pues al centrar su atención en la comprensión de los fenómenos y la actuación de los sujetos que en ellos participan, propicia la búsqueda de caminos tendientes a la construcción de saberes no reductibles al simple conjunto de técnicas, sino posibilitadores de un acercamiento mutuo en los momentos de encuentro con los otros, escuchar y ser

sensibles al otro, intentando comprender las maneras cómo percibe, significa, resignifica lo que siente hace, conoce y crea.

Es pertinente, por tanto, reconocer que el informe que se presenta se encuentra en un nivel descriptivo que transita hacia lo analítico, pues prevalece la descripción de acontecimientos. Sin embargo, se puede advertir que se ha procedido a la implementación de una triangulación de las fuentes de información, como primer intento que todo esfuerzo analítico requiere.

En cuanto al segundo capítulo, denominado *“Surgimiento y desarrollo de la Telesecundaria: entre condiciones contradictorias y concepciones divergentes”*, trato de poner en claro que el proceso de construcción de una identidad trasciende el “aquí” y “ahora”, pues es resultado del entretendido de una serie de elementos derivados de la práctica social que hacen referencia a los orígenes de las instituciones, cuyos elementos son resignificados por los sujetos que los adoptan y adaptan a su actuar cotidiano. Por tanto, es imprescindible hurgar en el pasado de la escuela, pues sólo siguiendo la trayectoria que ha seguido la Institución, es posible indagar acerca de las rupturas, definitivas o relativas; las continuidades y las diferencias e innovaciones que la escuela ha sufrido y en la que el movimiento de los sujetos ha impreso su propia dinámica.

Es así como propongo una división temporal referida a los momentos coyunturales que han sido trascendentes en la existencia de la escuela, poniendo énfasis en las particularidades, tanto en su funcionamiento como en su estructura, que junto con la ubicación física han matizado una permanencia de 39 años vividos en una forma particular. Por tanto, la división temporal que propongo, en cuatro momentos, a saber: la diseminación de teleaulas, la concentración de teleaulas, la congregación de telesecundarias y la consolidación institucional, permite advertir la aparición, conclusión y/o persistencia de mitos, a los cuales se acogen los sujetos para “justificar” sus acciones.

El tercer capítulo que se titula "*La cuestión directiva: un fuerte compromiso por asumir*", muestra a la escuela como un espacio en el que se despliegan y entrecruzan una serie de tácticas políticas que dan paso a la elección significativa de estrategias administrativas y pedagógicas derivadas y/o demandadas por el trabajo cotidiano. Por tanto, se identifica el papel desempeñado por el director en la vida cotidiana de la escuela, como uno de los puntos sustanciales para comprender la dinámica institucional, pues el reducido número de personas que han desempeñado el rol directivo, ha favorecido la creación de una serie de símbolos que han permanecido a través del tiempo, y en cuyo contenido es posible encontrar marcas de identidad que han podido afirmarse al vivir momentos coyunturales, los cuales han permitido seguir o ser coyuntura para progresar o retroceder, y en los cuales la acción instituyente de los demás sujetos no ha sido pasiva pues con su accionar han favorecido la creación y/o permanencia de esos símbolos.

En este capítulo procuro delimitar y ahondar el estudio en torno a la acción directiva, la cual requiere, para su comprensión, ser analizada en situación y como resultado de un proceso de historización, para lo cual se parte de la exploración de las formas en que ha sido dirigida la escuela a través de su historia para entender la manera en que es presentada la estructura formal actual, misma que no necesariamente responde a las prácticas y relaciones que se realizan cotidianamente, por lo que lleva a explorar en esas relaciones para conocer sus alcances llevando a reconocer que son generadoras de un juego micropolítico, a veces latente y en otras manifiesto, pero que acompaña el acontecer diario de la escuela.

En el cuarto capítulo denominado, "*Las costumbres se hacen leyes: entre lo subjetivo y lo objetivo*", intento exponer que la aparente prescripción ha dado funcionalidad a la Institución pero, a la vez, detrás de ella pueden advertirse esbozos de cultura y tradición escondidos. En ellos se presupone una formación normativa que, sin

embargo, lleva a tomar decisiones, en no pocas veces, al margen de la norma pero encuentran sustento en apreciaciones subjetivas de los sujetos en condiciones estratégicas en esa toma de decisión.

Por tanto, la importancia que encierran los sujetos en su interacción lleva a hurgar en esas apreciaciones subjetivas las intenciones y motivaciones que impulsaron su accionar pues fueron parte importante en las valoraciones, tanto al interior como al exterior, que de la propia Institución se han generado, y que, invariablemente, han incidido en la configuración de una identidad colectiva.

De esta forma recobra importancia el papel desempeñado por los sujetos pues la manera en la que han concurrido las decisiones tomadas es que terminan instituyéndose.

El quinto, y último capítulo, al cual he designado el título *“El medio ha cambiado mucho: mitos y realidades entrecruzados en el tiempo y el espacio”*, pretende dar cuenta de algunos de los elementos históricos y socioculturales que intervienen en la configuración del espacio-tiempo de la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, los cuales no han emergido de la nada, sino que son resultado de la yuxtaposición de mitos y realidades, de la subjetividad y objetividad, de lo explícito y lo implícito, de lo relativamente cierto y de lo relativamente falso, de lo macro y de lo micro, cuyos segmentos, dimensiones y niveles de lo social se han construido y/o sostenido en cierta medida bajo el protagonismo de sujetos particulares y el determinismo de lo instituido social y culturalmente.

Por lo tanto, en este capítulo, procedo a dar cuenta de lo que, desde la propia percepción de los informantes, se manifiesta como la transformación histórica y socioculturalmente “sufrida”, por la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, Hidalgo; en donde de manera significativa destaca el señalamiento e identificación de lo estrictamente manifiesto, a partir de lo que es visible para los informantes, como es el caso de la afirmación: “el medio ya es

otro, ha cambiado mucho". Esto, sin embargo, merece ser analizado en su intersección con otros elementos históricos y socioculturales, mismos que se han venido constituyendo de manera determinada e independientemente desde el momento fundacional hasta la actualidad (2007).

En este momento, se ubica, como hecho coyuntural, la celebración del trigésimo noveno aniversario de existencia de esta Institución; momento y celebración que convocan, a su vez, al pasado y al presente, además de que coincide pasado y presente, fundación y celebración, con los de la propia modalidad educativa de Telesecundaria a nivel nacional. Cabe recordar que es en el estado de Hidalgo (junto con otras siete entidades del país) y en esta ciudad, en donde dio inicio, mediante circuito abierto tal modalidad educativa.

De este modo, sin duda resulta relevante identificar y analizar históricamente los avances, estancamientos, retrocesos y, por supuesto, los cambios sufridos en esta modalidad educativa, a partir de este estudio en caso de la Escuela Telesecundaria Número uno.

Por último se incluye una sección denominada *Construcción dinámica e inacabada de una identidad institucional: Consideraciones finales*, llegado el momento de cierre del escrito correspondiente al presente informe que a la vez pretende ser inicio de nuevos planteamientos relacionados con el objeto de estudio. Por tanto, se incluyen cuatro rubros: el primero se refiere a la caracterización de la identidad como categoría analítica; el segundo trata acerca del análisis de la identidad colectiva como construcción social; el tercero es referido a los mitos y realidades subyacentes en la construcción de la identidad colectiva; por último, el cuarto rubro se refiere a las debilidades, problemas y pendientes a investigar, derivados del informe de investigación que se presenta en este escrito.

CAPÍTULO 1

“CONSTRUCCIÓN DE UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN”

“El mundo sociohistórico no es sólo un campo-objeto que esté allí para ser observado; también es un *campo-sujeto* constituido, en parte, de sujetos que, en el curso rutinario de sus vidas diarias participan constantemente en la comprensión de sí mismos y de los demás, y en la interpretación de las acciones, expresiones y sucesos que ocurren en torno a ellos”.

Jhon B. Thompson.

Incursionar en una actividad novedosa es penetrar a un mundo desconocido, colmado de sorpresas, no siempre placenteras, donde los avatares que la rodean se vuelven los compañeros inseparables de viaje para quien la emprende; convirtiéndose así en una empresa paradójica, pues si bien por un lado está envuelta de sensaciones agradables, por otro la angustia y el temor a lo incierto son obstáculos desfavorecedores de su disfrute.

Pues bien, el ingreso a la Maestría en Educación con Campo Práctica Educativa me enfrentó a una situación novedosa: atravesar los umbrales de la actividad investigativa, la cual había sido altamente valorada por mí, pero alejada años luz de mis propias posibilidades; toda vez que desde la perspectiva de quien esto escribe, requería de una serie de condiciones, referentes y habilidades de los cuales carecía y difícilmente estaría en posibilidades de lograr, pues como sostiene Peter Woods “la investigación es una indagación, una busca (*sic*) de nuevos conocimientos y de nueva comprensión...se ha de ser curioso...saber algo

nuevo...tener espíritu de aventura...implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto" (Woods,1993:31). Desde esta lógica inicié el trabajo de investigación motivo del presente informe.

Enfrentando sentimientos encontrados, por lo que el disfrute se vio empañado, en muchas ocasiones, debido a la ansiedad, la angustia y la frustración, originadas por no alcanzar los resultados que se me demandaban.

Procedo, a continuación, a exponer el proceso que seguí en la construcción de una metodología que me permitiera acceder a la información y, posteriormente, construir los datos.

Apropiarme de elementos analíticos generadores de la comprensión de los fenómenos motivo de mi interés. En tanto que espero la indulgencia de mis lectores, pues es pertinente mencionar que es la primera ocasión en la cual me veo inmerso en un trabajo de investigación, más aún, de corte interpretativo³, he encontrado algunas dificultades para construir el método flexible que me permita continuar en esta empresa; toda vez que he pasado por diversos momentos: desde la actitud optimista y de buena intención, hasta períodos de frustración y enojo por la ignorancia que me invade acerca de la utilidad de las acciones sistemáticas que voy implementando, y que, sin embargo, superados los obstáculos me han permitido dar cuenta de aquello que pretendo mostrar.

³ Frederick Ericsson sostiene que "el enfoque interpretativo se caracteriza por [el interés que manifiesta en] los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores" (Ericsson, 1989: 196). Por tal motivo el enfoque interpretativo incluye un conjunto de perspectivas de investigación que centran su atención en "el significado humano en la vida social y su dilucidación y exposición por parte del investigador" (Ericsson, 1989: 214). Este autor incluye en el término interpretativo a los enfoques etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionismo simbólico, fenomenológico y constructivista.

1.1 ¿Por qué el Enfoque Interpretativo?

Toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual —o como sugiere Thomas Kuhn un paradigma— que define las características del objeto de investigación, el tipo de problemas que plantear y resolver, la esencia de los problemas de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido (Kuhn, 1991).

Siendo el objetivo central de la práctica educativa provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones ofreciéndoles como instrumentos de trabajo, los esquemas conceptuales que ha ido creando la humanidad y que se alojan en las diferentes formas de creación cultural; el objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación que tiene lugar en un espacio institucional determinado, donde se intercambian, espontánea e intencionalmente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema.

Por tanto, para el paradigma interpretativo, (enfoque para algunos autores) todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y como tal, caracterizado por la interacción, la contaminación mutua del investigador y la realidad, es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exige la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender, así como la utilización de los métodos e instrumentos de análisis y comprensión que exploren más allá de las manifestaciones observables y que posean la flexibilidad requerida para acomodarse a las exigencias de un contexto cambiante.

Asimismo, la finalidad de la investigación, en el enfoque interpretativo, se centra en la comprensión de los fenómenos y la actuación de los sujetos para que su intervención sea más reflexiva, rica y eficaz. Es por ello que la finalidad de la investigación no es la generalización, en términos de la ciencia natural, debido a que las generalizaciones en ciencias sociales son siempre provisionales y

probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinado y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular.

Los fenómenos sociales y educativos existen en la mente de las personas, o como sostiene Törsten Husén, "...la realidad social depende de la mente y en cierto modo es construido por ésta" (Husén, 1998:52) y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, por extensión en la escuela, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos. Es por ello que este paradigma no niega la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos, pero rechaza que tales patrones o categorías constituyan toda la realidad, incluso que cualquier realidad social sea comprendida al reducirla a una categoría.

En sentido amplio, por tanto, la metodología interpretativa puede concebirse como la búsqueda de caminos tendientes a propiciar la construcción de saberes no reductible al simple conjunto de técnicas, por el contrario, posibilitadores de un acercamiento mutuo en los momentos de encuentro con los otros, escuchar y ser sensibles al otro, intentando comprender las maneras cómo percibe, significa, resignifica lo que siente, hace, conoce y crea.

Así, una posibilidad de establecer una relación dialógica y proceder a una verdadera construcción, se presenta al momento de comprender desde el lugar del otro; al ser sensible a la percepción de lo que nos informa o cuestiona, y proceder al entendimiento de que toda búsqueda implica estar consciente de las dificultades que muestra el alejamiento de la seguridad que significa lo conocido, tanto como del temor que implica ingresar a lo incierto.

Desde esta lógica, entonces, construir una metodología propia que me posibilitara el acceso al análisis de los aspectos relacionados con la construcción de la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno, específicamente en lo referente a los mitos que la configuran, me encaminó a la exploración de

referentes teórico-metodológicos que me permitieran conocer, entender y dilucidar esta pequeña parte de la cultura escolar.

1.2 Adscripción Metodológica

La necesidad de desentrañar los misterios que encerraban las situaciones problemáticas que iba enfrentando en el trayecto de la investigación me llevó a explorar los supuestos epistémicos que dan sustento a las distintas posturas⁴, búsqueda que me permitió elegir, de acuerdo con lo demandado por el objeto de estudio, aquéllas que aportaran elementos de análisis. Por lo tanto, recurro a la Etnografía, al Interaccionismo Simbólico, a la Hermenéutica, al Análisis Institucional, a la Antropología Simbólica, y a la Sociología Comprensiva, cuya convergencia epistémica dentro de la ciencia social interpretativa habrían de facilitarme el camino para, en términos de María Bertely, “construir un marco ... que permita comprender el interés por producir textos interpretativos”. (Bertely, 2000: 21) para así, proceder a formular una narrativa que diera cuenta de los hallazgos y resultados obtenidos del proceso investigativo implementado.

Por tanto, la etnografía⁵ me brindó elementos para acercarme a nivel de referente empírico al objeto de estudio por lo que recurrí a recursos técnico metodológicos como la observación y la entrevista y así estar en posibilidades de conocer lo que los sujetos hacen, cómo se comportan, cómo interactúan, qué concepciones, significados y creencias sostienen; y poder dar cuenta de los significados e interpretaciones de primer orden que dan a sus acciones⁶ y a sus actos⁷ (Woods, 1993).

Tales acciones procuraron ser comprendidas desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, en tanto están orientadas por conexiones de sentido,

⁴ El término “postura” es tomado de J. C. Filloux, quien la refiere a la actitud que asume el investigador frente a la Investigación. (Filloux, 1993).

⁵ El significado literal de este término es “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Woods, 1993:18).

⁶ El término “acción” se refiere a lo sostenido por Alfred Schutz que es definida como “la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente” (Schutz, 1995: 22).

⁷ “El término acto designa la acción ya realizada” (Schutz, 1995: 22).

en función del significado que para los sujetos tienen las cosas y las acciones de las personas, derivadas de la interacción social; en tal interacción observada se procuró reconocer cómo los significados son modificados como producto de un proceso interpretativo, que es desarrollado por los sujetos al enfrentarse con las cosas y con otras personas con las que interactúan (Blumer 1982).

En términos de María Bertely, "el interaccionismo simbólico sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana" (Berteley, 2000:30), de ahí que "ponerse en el lugar del otro" para conocer las intenciones, motivaciones y sentidos que imprimen a sus acciones, representó un gran reto para quien esto investiga; pues colocado en el rol de investigador, habría de obtener resultados favorables en la recolección de información, primero, y en el análisis y narración, después.

Reconocer, por otro lado, que la vida social está conformada, como sostiene Alfred Schutz "por realidades múltiples", en donde el sentido común predomina en las explicaciones que el sujeto construye acerca de las acciones que suceden en la vida cotidiana (Schutz, 1995), me llevó a retomar los postulados de la fenomenología, pues cada una de esas realidades múltiples, o subuniversos simbólicos, está conformada por códigos propios, producto de la interacción social donde los sujetos comparten un cuerpo de construcciones intersubjetivas (Bertely, 2000), que desempeñan un papel importante en la construcción, tanto de identidades como de mitos que perviven en las instituciones. Es por ello que estudiarlos como parte de la realidad de la vida cotidiana, como sostienen Berger y Luckmann trasciende el "aquí" y "ahora" de la situación "cara a cara" (Berger y Luckmann, 2004), por lo que habremos de abordar un proceso de historización para su comprensión.

Por tanto, centrar la mirada en estos aspectos me demandaba un proceso sistemático de acercamiento "al universo simbólico de la conciencia mítica de los sujetos" (Velásquez, 1997:96). Así la Hermenéutica, en sus dos momentos claves:

la comprensión y la interpretación, “dos situaciones cognitivas [que] permiten la operación activa de reconstruir el pasado coenunciando los textos” (Velásquez, 1997:96), me brindó elementos para incursionar en el análisis del mundo simbólico presente en la institución, pues además de ser un método, es una posición teórica y de comprensión de la realidad.

La Hermenéutica, al enfocar su análisis hacia las regiones simbólicas y traspasar los umbrales para ir al fondo de los hechos donde se encuentran los sentidos, propone una interpretación que trasciende el “aquí” y “ahora”. Recorro a la categoría de forma simbólica, —toda vez que, como sostiene John Thompson, “las formas simbólicas son constructos significativos que son interpretados y comprendidos por los individuos que los producen y reciben, pero también son constructos significativos que se estructuran de maneras diferentes y que se insertan en condiciones sociales e históricas específicas” (Thompson, 2002:407)—, para explicar los mitos que permanecen ocultos en la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno, toda vez que, como formas simbólicas, se refieren a las relaciones sociales de las cuales los sujetos comentan y representan para sí mismos y para los demás, pues las actúan, recrean y transforman por medio de acciones, símbolos y palabras.

Comprender e interpretar tales fenómenos culturales, requería considerar no solo lo aparente que envolvía la presentación del mito, sino hurgar en su esencia, de ahí que procedí a aplicar las fases que propone la hermenéutica profunda, —análisis sociohistórico, análisis formal o discursivo e interpretación (reinterpretación)— (Thompson, 2002), en tanto mis propias posibilidades me permitieron, tratando de contextualizar los fenómenos en estudio, sus rasgos estructurales para entender y estar en condiciones de revelar lo que se dice y representa.

La comprensión e interpretación de los mitos, como formas simbólicas, requería comprender, a su vez, las prácticas de los sujetos no como resultado de la espontaneidad sino reconociéndolas como producto de trayectorias, tanto de

sujetos singulares, como de la propia institución, pues la búsqueda de significados para de-velar la verdad que subyace en el fondo del lenguaje requiere aplicar un trabajo en donde el hermeneuta, a través del ir y venir entre lo dicho y no dicho, entre lo aparente y lo manifiesto en las acciones y concepciones de los sujetos mostrados en sus prácticas cotidianas lleve a la elucidación de los misterios que se tratan, aún involuntariamente, de encubrir.

Es en este último aspecto que el análisis institucional me ha permitido, como sugiere Lidia Fernández, tender un puente analítico entre las trayectorias de los sujetos y la historia institucional, pues "la reconstrucción de las trayectorias de los sujetos dentro de las instituciones permiten hacer luz sobre posibles relaciones entre dos tipos de hechos que han permanecido...buscando articulación: la singularidad institucional —un producto histórico más allá de la vida de los individuos específicos— y la identidad personal, un producto más acá de la vida de instituciones universales" (Fernández en Remedi, 2004: 15).

Por tanto, siguiendo a Eduardo Remedi, entiendo a la Escuela Telesecundaria Número Uno como "un espacio que ofrece a los sujetos que en ella intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer" (Remedi, 2004: 17). Espacio que favorece un entrecruzamiento de trayectorias de sujetos singulares en donde lo imaginario y lo simbólico se combinan. En tanto las instituciones, de acuerdo con Enríquez, se presentan como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enríquez en Käes, 1996) con la propia trayectoria de la institución para matizar las prácticas de esos sujetos singulares.

Volver la mirada hacia la historia de la institución, lleva, invariablemente a reconstruir una historia de los sujetos en la institución, pues es a través del tránsito por ella que se da cuerpo a la identidad individual y colectiva, sedimentada en el "imaginario de los sujetos como una prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento o, por el contrario, de "procesos iluminados" que superarían "en un momento" las

contradicciones presentes” (Remedi, 2004:28), dando pie a la creación de mitos que habrán de darle dirección y sentido a las acciones que los sujetos desarrollan proporcionando una matriz y un código para afrontar la relación con lo desconocido, pues, como sostiene René Käs “el mito fija el relato de ese tiempo de los orígenes y define la relación de cada uno con el Antepasado fundador” (Käs, 1996:48), de tal suerte que cada uno de los sujetos singulares se adscribe a esos símbolos de manera e intensidad distinta.

Por otro lado, partiendo de la idea que la Antropología Simbólica “trata de estudiar la estructura y dinámica de la realidad humana” (Mélích, 1996: 33), pensar la cultura institucional requiere concebir al sujeto como “un animal inserto en tramas de significación y [a] la cultura [como] esa urdimbre, ese conjunto de enlaces que constituyen el horizonte de significado a partir del cual nos movemos y existimos” (Geertz, citado en Mélích, 1996: 58), es que recorro a ella para identificar los mitos —y buscar una interpretación a los signos y símbolos presentes en ellos— constituyentes de la identidad y presentes en la cultura institucional pues esos mitos son la respuesta de los sujetos a la necesidad de encontrar explicación y comprender tanto el mundo que lo rodea como su naturaleza y la sociedad en la que viven (Strauss, 2002).

Los mitos, pues, requieren una dimensión temporal para manifestarse, son diacrónicos y sincrónicos, pues cuentan historias que se despliegan en el tiempo irreversible, se repiten, en un tiempo que vuelve sobre sí mismo pues lo que pasó está pasando ahora y volverá a pasar; “transmutan el tiempo en una categoría temporal especial, un pasado siempre futuro y siempre dispuesto a ser presente, a *presentarse*” (Paz, 1987:57), por lo que están presentes en las acciones de los sujetos y reconocerlos nos llevará a la comprensión de esas acciones.

En tanto que la vida social se presenta ante el observador como una multiplicidad infinita de procesos que surgen y desaparecen, sucesiva y simultáneamente, lo mismo dentro como fuera de nosotros mismos, la Sociología Comprensiva —cuyo objeto de estudio es el sentido subjetivo de la acción individual cuando dicho

sentido es el mismo para varios individuos— se interesa por la acción social referida a un tipo de conducta humana en la que los sujetos enlazan un sentido subjetivo que coincide con su orientación en vista de la conducta de otros individuos por lo que el análisis de las motivaciones comprensibles de los individuos y sus conceptos son básicamente construcciones para tornar inteligibles esas motivaciones.

Por ello, el conocimiento de los procesos culturales sólo es concebible sobre la base de la significación que la realidad de la vida, configurada siempre en forma individual, tiene para nosotros en determinadas conexiones singulares por lo que comprender los motivos del comportamiento de los hombres en términos de sus intenciones declaradas o implícitas habrá de permitir develar los sentidos subyacentes en las prácticas de los sujetos singulares, mismas que cuando son compartidas por otros sujetos se convierten en rituales producidos por los mitos y configurados en una serie de redes de relaciones sociales fuera de las cuales no podrían ser comprendidos.

Recupero el concepto de vida cotidiana de Ágnes Heller como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1998:19), en donde el contacto cotidiano crea relaciones basadas en la desigualdad pues en la Escuela Telesecundaria Número Uno, como componente de la Escuela Pública, se da una relación de dependencia al mismo tiempo que de inferioridad-superioridad (Heller; 1998), que encuentra su asidero en la realidad macrosocial convertida en mitos generados al interior de la propia institución, como podrá advertirse en el desarrollo del presente informe.

Michel De Certeau, en busca de un encuentro con distintas maneras de observar, percibir y contar la vida ordinaria desde dentro, permite advertir la fuerza del sujeto singular, al encontrar en los intersticios entre la producción y el consumo, un espacio de realización, de fabricación, una *poiética* oculta y diseminada en las maneras de hacer. De ahí que el consumidor, en su recepción y apropiación del

entorno metaforiza el orden dominante y desvía las direcciones propuestas, siendo este espacio motivo de análisis de la posición del sujeto en la recepción de los mitos y su adscripción a la identidad característica de la propia institución. Pues, como sostiene De Certeau a una producción racionalizada, expansionista y centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción astuta, silenciosa y casi invisible, que opera no con productos⁸ propios sino con maneras de emplear los productos, que es el momento y la oportunidad de actuar del propio sujeto (De Certeau, 1996).

Retomo la categoría de imaginario social de Cornelius Castoriadis en tanto que manifiesta la posición de los individuos pertenecientes a una sociedad cuya participación en la construcción de significaciones imaginarias sociales son conformadas por normas, valores, mitos, proyectos, representaciones, tradiciones y comparten la voluntad de ser de esta sociedad, las cuales favorecen el sentimiento de pertenencia de los sujetos hacia ella (Castoriadis, 1997).

Este proceso, que he denominado de adscripción metodológica, me ha permitido focalizar el tratamiento de la información centrando los nudos problemáticos en un análisis que manifiesta la posición personal que adopto con relación a la tesis que sostengo y que explico más adelante.

A continuación procedo a relatar la manera en que realicé la investigación, no sin antes reconocer que las dimensiones en las que he dividido la narrativa no han sido etapas agotadas de manera lineal, sucedidas unas a otras, sino actividades relativas a un proceso de artesanía intelectual que se presentaron, incluso, de una manera simultánea, en un ir y venir por la información para dilucidar los rasgos problemáticos que iba encontrando en el camino.

⁸ Como producto habrá de considerarse, en este caso particular, los mitos que se han creado al interior de la Escuela Telesecundaria Número Uno y que han configurado la identidad de la propia institución.

1.3 La Problematización, Palanca Inicial para la Construcción de Conocimientos

La investigación da inicio al momento de problematizar⁹ la realidad, ya que esto brinda la posibilidad de comprender e interpretar una realidad de manera más profunda; su estrecho vínculo con la escritura hacen de ésta una herramienta indispensable que además de remitirnos al pasado, nos trae al presente, tiempo en el que mediamos nuestra postura y percepciones con los sujetos poseedores de la información requerida por el objeto de estudio en cuestión. Es así que, resultado de los contenidos abordados en los diferentes seminarios que integran las líneas de formación que comprende la MECPE (Línea Práctica Educativa, Línea de Investigación y Línea Histórico-Social), se fue sedimentando en mí la idea de acercarme a la Telesecundaria¹⁰ con una mirada diferente, que me permitiera advertirla con sus aciertos y desaciertos, sus virtudes pero también sus defectos, sus mitos y sus realidades.

No obstante reconocer a la problematización como el detonante del proceso de investigación, no fue una tarea que se agotara en un primer momento sino que fue una labor que permaneció, latente o manifiesta, a lo largo de todo el proceso de investigación, incluso en los momentos culminantes en que se plantean una serie de cuestionamientos en la parte final del presente informe.

⁹ Se alude a este momento de la investigación considerando lo planteado por Ricardo Sánchez Puentes, quien entiende por problematizar "un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar [es un período] de desestabilización y cuestionamiento...de clarificación del objeto de estudio [que implica] un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación" (Sánchez, 1993: 67).

¹⁰ El año de 1986 ingresé a la modalidad de Telesecundaria como maestro de grupo, fue mi primer acercamiento hacia ella e iniciar a laborar en un sistema educativo desconocido para mí me llevó a fuertes conflictos, pues me consideraba un "sujeto en falta" y la ausencia de un herramental teórico-metodológico que me permitiera enfrentar las problemáticas que se me presentaban me llevó a buscar formas de solucionarlos. De tal forma que esa búsqueda me acercó a un proceso de formación, ahora estoy en condiciones de reconocerlo así, en donde comencé a valorar los cursos de actualización que se ofertaban; búsqueda que me llevó, incluso, a instituciones ajenas a la formación docente (como la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). Por tanto, desde entonces, mi interés por saber acerca de lo que conocemos hoy como Modalidad de Telesecundaria se ha hecho más fuerte, pues cada vez me parece que ignoro más acerca de ella.

La manera en que fue expresada la problematización presentó distintas formas: en un principio como cuestionamientos y conjeturas emanadas desde las preconociones sostenidas por el sentido común y las experiencias que me acompañaban. Posteriormente se convirtieron en cuestionamientos y conjeturas derivadas de la interacción mantenida con las distintas fuentes de información, tanto empíricas como de bibliografía especializada, a las cuales recurrí para incursionar en los distintos momentos de análisis (mismos que son tratados a lo largo del presente escrito).

La delimitación del objeto de estudio me resultó una tarea difícil de lograr, pues hasta el inicio del segundo semestre de la Maestría, como resultado de las charlas sostenidas con los alumnos y maestros en los distintos seminarios, así como las orientaciones recibidas en las sesiones de tutoría y mi inclinación por el conocimiento de la historia rindieron sus frutos al sembrar en mí la inquietud por incursionar en la historia de una escuela. Idea que se fue materializando al iniciar el proceso de recopilación de información.

Así, en un primer momento, el propósito de la investigación se centró en identificar, describir y analizar los significados sociales que emergen y se sostienen sobre esta modalidad de educación secundaria y estar en posibilidades de construir una historia institucional que me permitiera visualizar cuál es y cómo se sustenta la pertinencia que tiene la Telesecundaria en los contextos urbanos. Asimismo buscaba destacar tanto las semejanzas que guarda con los demás niveles educativos como las particularidades que la convierten en un sistema educativo no sólo singular sino, también, paradójico; pues al mismo tiempo que es percibida como “innovadora”, contradictoriamente, también, es considerada como una oferta de educación secundaria de “segunda”.

Propósito a todas luces ambicioso que requería ser acotado debido al tiempo destinado a la investigación y los referentes teórico-metodológicos de los cuales disponía. De tal suerte que, como resultado de esta investigación y en cuyo proceso paralelo se han sostenido charlas de asesoría con el maestro Antonio

Zamora Arreola (quien me acompaña en esta aventura), me ha llevado a la construcción de mi objeto de estudio; mismo que, cabe aclarar, ha sufrido una serie de modificaciones, a partir de las cuales me guió el siguiente objetivo: **Dar cuenta de las dimensiones que configuran la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno, así como la manera en que los sujetos la adoptan.**

1.4 A propósito de la Indagación Empírica

El trabajo de campo¹¹ fue desarrollado en la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca. Mi decisión tomó en cuenta no sólo el hecho de que es considerada una de las escuelas más grandes del Estado de Hidalgo, sino que también es pionera de esta modalidad educativa y que, por ello, ha construido una compleja y rica historia que me parece importante reconocer, a fin de comprender la situación actual por la que atraviesa. De este modo, se interpela la posibilidad de comprender y, en los propios términos expresados por algunos de los sujetos entrevistados que lo idealizan así: "retornar a los momentos de gloria vividos".

La elección de esta escuela, como escenario de investigación, respondió también a mis inquietudes como integrante de la misma, pues hasta mi ingreso a la Maestría, había estado adscrito al turno vespertino. No me sentía identificado con el turno matutino. Más aún, llegaba el momento en que se presentaban situaciones problemáticas que nos llevaban incluso a enfrentamientos pues nos veíamos como parte de instituciones distintas.

Las relaciones establecidas entre ambos turnos estaban marcadas por la asimetría que se apreciaba en el trato concedido, tanto a maestros como a alumnos del turno vespertino, prevaleciendo la idea de marginalidad en la percepción de este turno. Esta situación me llevaba a reflexionar acerca de las causas que originaban un sentimiento de marginalidad dentro de lo marginal.

¹¹ La elección de este escenario de investigación se debió también a lo recomendado por Taylor y Bogdan, pues sostienen que "el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos" (Taylor, 1992: 36).

En cuanto al proceso de recopilación de información, es pertinente hacer una distinción entre el acceso al escenario y el acceso a la información, dos momentos que, aunque se refieren a la recopilación de información, el primero no necesariamente lleva al segundo, sino que el acceso a la información se convierte en una tarea compleja, toda vez que aún permaneciendo un largo período en el escenario, se dificulta el acceso a la información.

1.4.1 Acceso al escenario

Acceder al escenario de investigación¹² no fue una tarea difícil, pues derivado de una charla informal con la Directora de la Escuela, ésta me ofreció las facilidades para realizar el trabajo de investigación demandado por la Maestría.

Iniciar, entonces, el proceso de investigación en un ambiente que me daba la impresión de ser hostil. No obstante que la directora de la escuela ofreció todo el apoyo requerido para mi empresa, obligó a quien esto escribe argumentar ante ella y los demás integrantes de la institución —pues como sugieren Taylor y Bodgan, “no es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación” (Taylor: 1992: 43)— que el motivo de mi estancia en la escuela se debía a la construcción de una historia que sobre la propia institución estaba realizando. Mi objetivo era no enturbiar el clima y buscar los mecanismos que me permitieran lograr mi propósito.

Logrado el acceso a la escuela, el siguiente paso consistía en identificar a los personajes que vivieron los acontecimientos. Entonces me di a la tarea de seleccionar, cuestionar, explorar y caracterizar a quienes podrían proporcionar información relevante, en torno a mi propósito de develar los misterios que habría de encontrar en el camino.

¹² De acuerdo con Hammersley y Atkinson “saber quién tiene el poder de facilitar o bloquear el acceso o quiénes se consideran o son considerados por los demás como poseedores de la autoridad suficiente para garantizar o rechazar el acceso” (Hammersley y Atkinson, 1994:78) fue un aspecto que me fue de mucha ayuda durante el proceso de recogida de datos, pues la disposición que manifestó la Directora fue determinante para el acceso posterior a la información.

De esta manera, eché mano de la información que fui recabando producto de charlas informales (las cuales fueron de gran ayuda, tanto en los momentos iniciales como durante el proceso de recogida de información; pues en el primer caso me dieron la oportunidad de ir acotando tanto el objeto de estudio como los posibles informantes; y en el segundo caso fueron importantes en la triangulación entre fuentes e informantes) para cuyo efecto, inicialmente, seleccioné los nombres de las personas pioneras del sistema de Telesecundaria, específicamente en la ciudad de Pachuca, para conocer la situación en la que se encontraba la ciudad y los motivos que fundamentaron, facilitando o bien obstaculizando, la creación de Teleaulas, así como los avatares enfrentados y la manera en que los superaron.

1.4.2 Acceso a la información

El acceso a la información, puedo afirmar, fue un proceso que se dio a la par que el acceso al escenario de investigación. Haber pertenecido a la propia institución durante más de dos años y haber tenido contacto diario con los diferentes actores, fue un factor determinante en la recogida de información, toda vez que me permitió percibir y estar atento a los sucesos que encerraban la posibilidad de una información relevante, así como la derivada de las charlas que iba sosteniendo con los distintos actores de la institución.

El registro de las charlas que fui manteniendo se convirtió en una acción altamente valorada, pues al igual que las observaciones, entrevistas, y análisis de documentos, requerían un tratamiento analítico que pudiera develar los misterios encontrados y servir, a la vez, de cuestionamientos acerca de los hallazgos obtenidos. Por este motivo, el diario del investigador, del cual se hablará en otra sección del presente capítulo, se convirtió en un invaluable auxiliar.

Los temas de esas charlas se centraron en aspectos inherentes a la vida institucional, tales como: el tipo de alumnos que asistían, las condiciones en las que se realizaba el trabajo académico, las relaciones que se entablaban entre el personal adscrito a la escuela, el tipo de relaciones que se establecían entre la

escuela y los padres de familia, la percepción que se tenía de la escuela en distintas posiciones (autoridades educativas y civiles y población en general) a través de distintos momentos que vivió y la manera en que ha permanecido la escuela durante los 39 años de existencia.

1.4.3 Fuentes de indagación

Logrado el acceso al escenario de investigación era importante explorar, ahora con la mirada de investigador, el acontecer diario de la institución, alertando los sentidos para captar la realidad y centrando la atención en los detalles que se sucedían, de tal modo que recurrí a la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos tanto como fuentes de información, a la vez, como herramientas que me permitieran la recogida de información. Sin embargo, he de hacer notar que fue la entrevista en profundidad la herramienta elegida como la más pertinente en el proceso de investigación realizado.

1.4.3.1 Observación Participante

Habiendo concertado el acceso al escenario de investigación, procedí a realizar una serie de observaciones generales para familiarizarme con el acontecer diario de la escuela y encontrar los puntos nodales que hacen de esta institución una escuela muy especial. Es así como, tomando en consideración a la Observación Participante como una “labor detallada, minuciosa y disciplinada, para lograr una comprensión adecuada a los fenómenos sociales y de sus significados” (Sánchez, 2001:97), traté de hacer observaciones lo más detallado que mis posibilidades me permitieron, para desentrañar los sentidos que subyacen en las acciones y relaciones sociales que cotidianamente se establecen por los diferentes actores, y que no siempre aparecen manifiestas a simple vista.

Procuré atender a las recomendaciones que distintos autores me sugerían para utilizar la observación participante, más como método que como técnica, pues como sugieren Taylor y Bodgan “las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas” (Taylor, 1992:53) por lo cual me

esforzaba por mantener alertas todos mis sentidos en lo que sucedía a mi alrededor, tomando pequeñas notas que posteriormente, al elaborar los registros ampliados¹³, me permitieran pormenorizar objetivamente la descripción correspondiente.

Aprovechar el tiempo de que disponía resultaba todo un reto, pues la elaboración de los registros ampliados propios de cada una de las observaciones —de diez observaciones realizadas únicamente logré registrar seis, las demás no fueron consideradas (toda vez que lo no registrado no ocurrió), pues la carga de trabajo que se acumulaba no me permitió hacer el registro dentro de las 24 horas posteriores a su realización—, requerían ser consignadas para no perder detalles importantes tanto para el análisis especulativo, que acompañaba el momento del registro ampliado, como el momento de análisis intensivo y exhaustivo que se implementó posteriormente.

Como parte de las observaciones generales, realicé una serie de observaciones en el grupo de 1º "B", pues mi intención era considerar como uno de los informantes a la maestra que lo atendía, me interesaba conocer la manera en que en la actualidad ella resignifica el trabajo docente de Telesecundaria, toda vez que fue iniciadora de la Telesecundaria en 1968. Sin embargo, di por concluidas estas observaciones en el momento en que la maestra me comentó que por la escuela corría el rumor acerca de mi presencia, la cual tenía por objeto fiscalizar y llevar información a la Supervisión con el fin de señalar a los maestros que no cumplían debidamente con su trabajo.

Para evitar crear un conflicto que llevara a algún enfrentamiento, decidí que mi presencia en la escuela fuera más esporádica para no enviciar el ambiente con acciones que entorpecieran mi empresa. Asimismo aproveché que ya tenía recopilada una buena cantidad de información, y que el trabajo áulico no era

¹³ Al respecto Maria Bertely sugiere implementar, paralelamente al registro de observación y entrevista, un proceso de análisis, que Woods llama análisis especulativo (Woods, 1993), en el que se realicen "las primeras inferencias factuales y conjeturas" (Bertely, 2000:54) que en el caso que nos ocupa, me fueron de gran auxilio en el momento de realizar el análisis exhaustivo.

motivo de mi interés, en ese momento, para iniciar el proceso de alejamiento paulatino del escenario de investigación.

1.4.3.2 Entrevista en Profundidad

Siendo consecuente con el proceso que me demandaba la Maestría, y siguiendo las indicaciones de mi tutor, procedí a realizar una serie de entrevistas, toda vez que como sugieren Taylor y Bogdan “ningún método es igualmente adecuado para todos los propósitos” (Taylor y Bogdan, 1992: 104), y por las propias exigencias de mi objeto de estudio privilegié a la entrevista en profundidad¹⁴ como método que me proporcionara información valiosa; en el cual el investigador se convierte en “instrumento de la investigación” (Taylor y Bogdan, 1992). A partir de sus conocimientos previos impulsa, inquiera, orienta, hurga merodea (Archuf, 2002), para obtener información relevante acerca de un tema de interés.

Para tal fin, hice una selección de informantes tomando en cuenta los siguientes criterios: quienes vivieron el proceso de creación de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca; quienes se encuentran ocupando algún puesto importante dentro de la SEP y que originariamente fueron maestros iniciadores del sistema de Telesecundaria; quienes han tenido alguna relación estrecha con esta modalidad educativa; quienes actualmente participan en la vida institucional; quienes han tenido una importante participación en la escuela escenario de la investigación.

Es así como procedí, previa depuración de una lista de nombres, a realizar cinco entrevistas¹⁵, una de ellas en dos sesiones; es importante reconocer que las entrevistas que efectué fueron a un exalumno que actualmente se encuentra

¹⁴ Taylor y Bogdan definen a la entrevista en profundidad de la siguiente manera: “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

¹⁵ Derivado del proceso de investigación, concebí como informantes clave a quien funge actualmente como Directora y a la primera Directora Efectiva que tuvo la Escuela, pues me ofrecían la posibilidad de acceder a la información, además de haber vivido gran parte de los acontecimientos motivo de mi interés, pues de acuerdo con Taylor y Bogdan “los informantes claves pueden narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador” (Taylor y Bogdan, 1992: 62), sobre todo los referidos a los tiempos pasados.

desempeñando funciones de personal de intendencia en la escuela, a la directora que se encuentra actualmente en funciones en el turno matutino; a la primera directora efectiva que tuvo la escuela y que además estuvo involucrada en distintos momentos coyunturales que vivió la institución, y que al momento de la recogida de datos se encontraba desempeñando como supervisora escolar de la zona a la que pertenece la escuela (actualmente esta maestra se encuentra jubilada).

Otro personaje que me brindó facilidades para recibir información fue la actual directora del turno vespertino, que aunque no formó parte del grupo de los pioneros de Telesecundaria, ha tenido una presencia en la institución desde que ésta era la Telesecundaria Número 35, además de haber sido indirectamente responsable de uno de los momentos críticos de la institución. Por último procedí a entrevistar a una ex jefa del Departamento de Telesecundaria, quien, además de haber sido supervisora, vivió momentos importantes en la institución, pues formó parte de ella, primero en la entonces Telesecundaria Número 15, en la calle de Cerrada de Victoria, y posteriormente de la Telesecundaria Número Uno.

Como toda actividad novedosa que he emprendido, la realización de las entrevistas implicó para mí una serie de problemas, mismos que fueron desde el adiestramiento en el uso de la grabadora, hasta la concentración de la atención en cada una de una de las charlas, pues debía atender tanto al lenguaje como al metalenguaje desplegado en cada una de las entrevistas, y darle seguimiento a la sesión, estando atento al momento en que debía intervenir para cuestionar, siempre teniendo cuidado del respeto a mi interlocutor, y sin violentar su integridad, por lo que en todos los casos procedí a solicitar su anuencia para grabar las entrevistas.

He de reconocer que no fue difícil el establecimiento del *rapport*¹⁶ con los sujetos entrevistados. Por mi parte, la seguridad que me acompañaba era motivada por la

¹⁶ El concepto *rapport*, como sostienen Taylor y Bogdan, es difícil de definir, sin embargo, para efectos de este trabajo se alude a él como la posibilidad que tiene el investigador para "compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas" (Taylor y Bogdan, 1992: 55).

confianza que tenía en el trato con los informantes, pues si bien es cierto que no contaba con la amistad de todos ellos, sí existe reconocimiento, al menos en el plano profesional, hacia mi persona. Considero que el hecho de haber desempeñado la función de apoyo técnico-pedagógico en las zonas escolares en las que he laborado me facilitó el camino para lograr mi empeño. Este hecho me permitió acceder a buena parte de la información y trajo consigo que, durante el período de tiempo destinado a la recogida de información, todos los entrevistados tuvieran un trato amable para conmigo.

La escritura de las entrevistas fue un trabajo titánico, pues se cruzaba con el desarrollo de los seminarios propios de la Maestría y con las sesiones de Tutoría, sin embargo, trataba de plasmar en papel lo antes posible el resultado de la entrevista. Me propuse acompañar lo dicho por los entrevistados, con comentarios al calce, procurando plasmar incluso mis estados de ánimo, que posteriormente fueron de gran ayuda en el análisis de la información. Uno de los retos que me impuse fue dar el sentido y el significado de los símbolos verbales y no verbales que los informantes plasmaron pues aquéllos “sólo pueden determinarse en el contexto de los que realmente hacen y después de un extenso período” (Taylor y Bogdan, 1992: 74).

1.4.3.3 Documentos

Cumplido el primer momento de incursión en el escenario de investigación, el primer obstáculo a sortear fue la barrera que se imponía para realizar una consulta al archivo oficial de la escuela, situación concebida de suma importancia para recabar información que me permitiera la construcción de datos valiosos, y estar así en posibilidades de proceder a la anhelada reconstrucción histórica que me había propuesto. Sin embargo, tuve la oportunidad de recibir algunos documentos que me facilitaron una aproximación al conocimiento de la escuela. Tal es el caso de una monografía de la escuela a la que me refiero, el plan de trabajo 2004 – 2005, la plantilla de personal que correspondió al mismo año escolar y el libro de visitas distinguidas, cuyo inicio data del 28 de marzo de 1981.

Paralelamente, la búsqueda de información me llevó a instituciones gubernamentales como el INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) y el Archivo Histórico del Estado de Hidalgo, de donde obtuve información relacionada con aspectos históricos y demográficos de la situación que guardaba la ciudad de Pachuca durante los momentos fundacionales de la Teleaulas, misma que me fue de gran ayuda en los períodos de análisis de la información implementados a lo largo de toda la investigación. Búsqueda que se amplió hacia el mundo cibernético, pues la consulta a la Internet me abrió otras formas de obtener información que permitieron abrir el abanico de posibilidades de construir el tan ansiado "dato".

De entre la información que logré recuperar del mundo cibernético sobresale la referida a distintos informes de investigación vinculados a la Telesecundaria en distintos escenarios de nuestro país así como la recuperación del modelo de la Telescuola que sirvió como base para la implantación de esta modalidad educativa en México.

Otros documentos a los que recurrí son los que conformaron, en su momento, y los que conforman el marco normativo de la educación en nuestro país, así la consulta de la Ley Federal de Educación, la Ley General de Educación, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, el Acuerdo que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Telesecundarias, el Reglamento de Escalafón y los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, se convirtieron en documentos de estudio obligado.

Por tanto, los documentos recabados me han permitido elaborar una reconstrucción apegada a la realidad, y que empíricamente tienen relación con las transformaciones que ha sufrido la escuela; lo que por las evidencias encontradas y con lo que en este documento se expone, la hacen aparecer como una Telesecundaria con particularidades muy específicas, mismas que aluden a su singularidad y la hacen ser diferente, desde el contexto y en cuanto a su esencia.

1.4.3.4 Diario del Investigador

Mención especial merece la construcción del “Diario del Investigador”, documento que fue de una ayuda invaluable, toda vez que fue guía y compañía en todo el proceso de investigación, mismo que fue elaborado en tres apartados, que a continuación describiré brevemente:

El primer apartado se refirió a la investigación en sí, en él traté de plasmar los movimientos que sufrieron tanto la construcción del objeto de estudio como la estructura metodológica. La consulta de diversos autores que habrían de dar luz, tanto en lo teórico como en lo metodológico, fue consignada en este apartado; por último, contemplé la elaboración de un listado de las referencias, tanto bibliográficas como hemerográficas, y de otros documentos potencialmente motivo de consulta.

El segundo apartado contempló propiamente los registros tanto de observaciones como de entrevistas, de charlas informales y de documentos. Acompañé estos registros con anotaciones personales referidas a conjeturas y reflexiones que iban apareciendo, motivo del análisis especulativo, así como de otras relacionadas con el contexto en el que desarrollaban las acciones tratando de incluir mis estados de ánimo para facilitar la realización del momento de análisis exhaustivo.

Por último, aunque considero que faltó sistematicidad en su elaboración, el tercer apartado se refirió al aspecto personal, sentimientos, estados de ánimo, frustraciones, a las que me fui enfrentando como investigador y que favorecían u obstaculizaban el desarrollo del proceso de investigación.

1.5 Análisis y Presentación de Resultados

En tanto se iba incrementando el número de observaciones y de entrevistas, junto con la revisión de documentos, parecía que la información que tenía reunida era una cantidad enorme, y pequeña a la vez. Cuando la presentaba en las discusiones de grupo, daba la impresión de una actitud obsesiva por la recolección de información. Más aún, llegado el momento del análisis parecía un rompecabezas con piezas tan pequeñas, distintas y distantes, que daban la impresión de haber resultado un trabajo infructuoso.

No obstante que desde el inicio de la recopilación de la información procedí a realizar un análisis¹⁷ acompañado de conjeturas, inferencias y cuestionamientos que se generaban tanto de lo expresado por los informantes, como lo obtenido de la revisión de documentos, llegó el momento de implementar un período de análisis intensivo y exhaustivo, mismo que dio inicio con la lectura general de los registros, en un intento por sistematizar la información; así, procedí en un primer momento, a estructurar un listado de patrones específicos (obtuve 26), para posteriormente, agruparlos en categorías¹⁸ y plasmarlo en una matriz de categorías misma que fue reformulada posteriormente en un momento en que ya contaba con mayores elementos teóricos para su construcción (Ver anexo 5).

Llegar a la construcción de la matriz de categorías tampoco me resultó un trabajo fácil. Después de muchos intentos que contenían cierta lógica, no decidía aún cuál sería la forma definitiva que habría de desarrollar, hasta que valoré las

¹⁷ En este primer momento de análisis procedí a implementar un proceso de triangulación entre fuentes y entre informantes, asumiendo mi posición como la de un informante, con el objeto, más que de validar la veracidad de la información, para buscar una explicación y comprensión mejor sustentada en la realidad.

¹⁸ Peter Woods hace una distinción entre categorías descriptivas y categorías sensibilizadoras, a las primeras las define como "las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez"; mientras que las segundas "son más generalizadas, se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz, por comparación con otras categorías sensibilizadoras" (Woods, 1993:170) María Bertely se refiere a "categorías propias (fusión entre categorías sociales y las del intérprete) y categorías prestadas (categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores)" (Berteley, 2000: 83)

posibilidades que me ofrecía cada una y opté por seleccionar la que se tomó como punto de partida y se desarrolla en el presente documento.

He de mencionar que a este momento del análisis de la información lo relaciono con el segundo nivel de análisis que propone María Bertely, pues me auxilió a focalizar el problema motivo de investigación, centrando la atención en la información relevante y pertinente, en donde la revisión de la teoría producida fue una tarea que acompañó todo el proceso de investigación, que aún con la escritura del presente informe no ha sido agotada.

La etapa de escritura ha sido el momento más difícil, pues tratar de construir una narrativa que reflejara una interpretación analítica, y diera cuenta, en términos de Clifford Geertz, de haber “estado allí” e informar lo sucedido desde el “estar aquí” (Geertz, 1989) parecía imposible; más cuando se busca convencer al lector potencial de que lo plasmado realmente ocurrió y dar a lo expresado por los sujetos su justa dimensión sin “contaminar” su dicho con premisas provenientes de mis propias concepciones. Es así como procedí a leer nuevamente el “Diario del Investigador”, ahora con la finalidad de generar una descripción densa (Geertz, 2005), —es pertinente reconocer que probablemente no logré esa claridad debido a las limitaciones personales que me acompañan— que sirvió como base para la redacción del borrador de tesis, primero, y de la versión final, en un segundo momento.

1.6 Entre el Distanciamiento y la Implicación: Polos Opuestos en Tensión

Asumir el rol de investigador, para quien ha sido un sujeto nativo dentro del escenario de indagación, exige el desarrollo de una serie de habilidades necesarias para mostrar los hallazgos de una manera tal que reúna los requisitos mínimos de rigor¹⁹. Partiendo de esta premisa, referida a la imposibilidad de acercarse al objeto de estudio desde una posición neutral y aséptica, lleva al reconocimiento de un acercamiento que involucra una serie de condiciones previas como las prenociones, concepciones, e ideas que lo acompañan durante todo proceso investigativo e, incluso, trascienden la voluntad del investigador.

Por tanto, quien indaga mantiene una posición ante el objeto de estudio, de tal manera, como sostiene Jacques Ardoino, "la implicación no depende de uno mismo, es lo que nos afecta es aquello por lo cual uno está ligado libidinalmente (sic) y afectivamente a un objeto o a una situación o a otra persona" (Ardoino, 1993: 38). De ahí que eliminar la implicación que me atraía hacia el propio objeto de investigación, era una labor que fui dejando de lado pues resultaba más provechoso explorar esa implicación, para, a partir de su reconocimiento, buscar los elementos que me permitieran un acercamiento fructífero al objeto de estudio y manejarla de tal forma que me permitiera lograr el rigor al que se ha hecho mención antes.

En este orden de ideas, considero que una forma de objetivar mi interés por investigar los mitos subyacentes en la construcción de la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, tiene que ver con el reconocimiento de mi propia implicación con el objeto de investigación. Así, construir un relato acerca de la manera en que advierto a la Telesecundaria, en general, y a la institución educativa a que se refiere el presente trabajo, en particular, habrá de favorecer un proceso de contextualización acerca del lugar desde donde significo y estar en posibilidad de acceder a mi objetividad, entendida

¹⁹ La noción de rigor es entendida, de acuerdo con lo que previene J. C. Filloux, como "un valor que afecta los procedimientos, los dispositivos, las actitudes y la propia posición del investigador" (Filloux, 1993:38).

ésta como la “pertenencia a un lugar, a un lenguaje, a una historia [pues] los sujetos interpretan desde una experiencia y un saber propios” (Remedi, 2004:53), mismos que han sido el punto de partida en esta empresa encaminada a elucidar los mitos que subyacen, como ya se ha apuntado, en la construcción de una identidad institucional.

Pues bien, las primeras noticias que llegaron a mí, acerca de la existencia de la Telesecundaria, se remontan a la época en que estudiaba en el CREN “Benito Juárez”, (1976-1980), la carrera de Profesor de Educación Primaria, toda vez que uno de los compañeros de grupo era egresado de una de las Telesecundarias que se encontraban funcionando en la ciudad de Pachuca.

El segundo acercamiento que experimenté con la Telesecundaria, data de los años en que cursé la Normal Superior, (1980-1984). Algunos de mis condiscípulos se encontraban laborando en esta modalidad educativa y, producto de la interacción que mantuvimos durante las sesiones de clase, despertaron mi curiosidad hacia un tipo de enseñanza que, desde mi punto de vista, resultaba innovador de la práctica docente. Curiosidad que se fortaleció cuando, en 1981, conseguí permutar como profesor de educación primaria a la Escuela Primaria “Felipe Carrillo Puerto” de Muntepec de Madero, en Tlahuelilpan, Hgo., donde ese año inició su funcionamiento una Telesecundaria que contaba únicamente con un grupo de primer grado, mismo que estaba a cargo de una maestra y se había adaptado el local que ocupaba la casa del maestro para albergarla.

A partir de entonces encaminé mi esfuerzo en la búsqueda de incursionar, como docente, a la Telesecundaria y, año con año, presentaba una solicitud en el Departamento de esta modalidad educativa dependiente de la entonces Delegación General de la Secretaría de Educación Pública en Hidalgo, convertida posteriormente en Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Hidalgo.

Mi ingreso a la Telesecundaria estuvo marcado por la casualidad, al menos esa era, a priori, la explicación que lograba “encontrar”. Sin embargo esa casualidad

deja de serlo cuando, al hurgar un poco, se consigue encontrar un entramado de relaciones que me habrían de facilitar el acceso.

Sucedó que el año de 1986, cuando había perdido toda esperanza por ingresar a la Telesecundaria, me encontraba laborando en la Escuela Primaria "Felipe Ángeles" de San Lorenzo Sayula, en el municipio de Cuautepéc; para entonces y después de varios años de no haber sido tomada en cuenta mi solicitud para ingresar a la Telesecundaria, buscaba un cambio de adscripción para acercarme a la ciudad de Pachuca.

Hasta entonces pude comprobar la fuerza corporativa que podía alcanzar un sindicato, pues cualquier contratación de personal o cambio de adscripción debía contar con la propuesta y aprobación del SNTE, situación que se oponía a la "concepción romántica" que poseía acerca del desempeño profesional como requisito para lograr esos "beneficios". Así, por gestiones de la Secretaria General de la Delegación Sindical a la que yo pertenecía, se me otorgó el cambio de zona, al mismo tiempo en que por el apoyo recibido por una familia amiga mía y por los nexos que yo había establecido con un ex secretario general de una delegación sindical logré, a cambio de la renuncia a la clave de profesor de primaria, acceder a una clave de profesor de Telesecundaria.

Mi presencia en Telesecundaria ha sido provechosa en distintos aspectos, comienzo por mencionar el profesional, pues en su seno encontré las condiciones para continuar con un proceso de superación y actualización que en educación primaria no había observado, pues al ingresar recibí un curso de inducción²⁰, que si bien es cierto se me ofreció un mes después de recibir mis órdenes de presentación, me sirvió para encontrar elementos importantes que me permitieron conocer el funcionamiento de esta modalidad educativa y encontrarle sentido a la

²⁰ Éste era un curso con carácter intensivo con una duración de 50 horas y contenía diez temas que desarrollaban la estructura, funcionamiento y tecnología de la Telesecundaria así como la metodología de las diversas áreas de estudio apoyadas en un material escrito llamado "paquete didáctico". (Montoya, 1996).

utilización de los programas de televisión y guías de aprendizaje, como recursos didácticos en el trabajo diario.

Asimismo, aproximadamente cada año, se ofertaba uno de los llamados Cursos de Actualización para Profesores de Telesecundaria en Servicio²¹, tuve la oportunidad de tomar el cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo, pues los tres anteriores se llevaron a cabo antes de mi ingreso, y el octavo fue el último al que convocó la Dirección de Telesecundaria, pues a partir de entonces, como resultado de las políticas educativas implementadas con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la responsabilidad del diseño y desarrollo de programas para la superación del personal docente fue transferida a los estados.

En cuanto a la ubicación, he pertenecido únicamente a dos zonas escolares, la 7 de Tulancingo y la 40 de Pachuca. Inicié mis labores en la Telesecundaria Número 339 que se encontraba en la comunidad más alejada de la zona escolar en ese entonces, La Cañada, municipio de Cuatepec; una escuela bidocente donde yo era el responsable de atender el tercer grado, que a su vez correspondía a la primera generación de esa escuela. Considero que ese ha sido el año más difícil que como maestro he tenido, pues me enfrentó a una serie de problemas novedosos que me demandaron aprendizajes dolorosos, pues dentro del bagaje de conocimientos que poseía no encontraba forma de resolverlos a primera mano.

A partir de entonces, y con la etiqueta que yo mismo me había impuesto de “sujeto en falta”, busqué la manera de superar mis deficiencias aprovechando todas las posibilidades que se me presentaban, pues veía con ansiedad y frustración cómo

²¹ La duración de los cursos era de 192 horas cada uno, los temas se relacionaban con conocimientos básicos y la metodología de cada una de las áreas de aprendizaje, mismos que se completaban con tópicos referidos a psicología, tecnología educativa y otros aspectos técnico-pedagógicos como la evaluación del aprendizaje. La metodología seguida por estos cursos era la misma destinada para los alumnos, es decir, se contaba con la proyección de programas de televisión y guías de aprendizaje que seguían el mismo formato que las empleadas por los alumnos. Los programas se transmitían los días sábado con un horario de 8:00 a 10:00 horas y cada sesión se proyectaba durante 30 minutos. Para acreditar los cursos era necesario presentar un examen escrito consistente en una prueba objetiva de opción múltiple, misma que debía presentarse en las instalaciones de la Escuela Telesecundaria Número Uno de Pachuca.

entraba en crisis la seguridad que había logrado en seis años como profesor de educación primaria y los logros que había obtenido como encargado de los grupos de quinto y sexto grados se esfumaban ante mis ojos.

Mi ingreso a la Telesecundaria 30 de Singuilucan un año después, en 1987, marcó una nueva etapa de crecimiento profesional, pues compartir y aprender de los ocho compañeros maestros de grupo y el director de la escuela con quienes lograba cierto grado de identificación me hacía sentir alguna seguridad, misma que se traducía en proyección hacia mi trabajo docente, pues conseguí ser reconocido tanto al interior como al exterior de la escuela, llegando a formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la Zona Escolar, y posteriormente ser llamado por los distintos supervisores como apoyo técnico pedagógico, que a la par con mis funciones de maestro de grupo, desempeñé en distintas ocasiones.

Asimismo adquirí la responsabilidad de estar al frente de la escuela de manera interina, aún con la barrera impuesta por los demás compañeros, casi todos los maestros con los que inicié habían logrado cambio de adscripción, quines consideraban que estaba usurpando un lugar que no me correspondía y aplicaron todas las armas a su alcance para boicotear las acciones que como director implementaba.

Esta dolorosa experiencia fue muy provechosa, pues me permitió conocer aspectos distintos de la complejidad que encierra el hecho educativo y reconocer la necesidad de continuar con un proceso de formación para enfrentar las situaciones que se presentan cotidianamente en el ámbito escolar.

Mi inclusión a la Telesecundaria Número 118, en 1996, a diez años de distancia de haber ingresado a esta modalidad educativa, me enfrentó a una situación con tintes distintos a los que había estado acostumbrado enfrentar, pues mi ámbito de acción se reducía únicamente al perímetro del salón de clases, y las condiciones de la misma, en gran medida determinadas por las dimensiones de la escuela y el estilo de la directora para encauzarla.

No obstante lo anterior la escuela mantuvo un crecimiento de la matrícula y al año siguiente se inscribió un número mayor de alumnos, a partir de entonces se incrementó la cantidad de grupos, de tres a cinco, mismo con que contaba el año de 2001 cuando la abandoné al conseguir una permuta para el turno vespertino de la Escuela Telesecundaria Número Uno de Pachuca.

Hasta antes de integrarme al turno vespertino poco conocía de la Telesecundaria Número Uno, no obstante localizarse en la ciudad de Pachuca y haber sido la sede de distintas actividades a las que asistí, como refiero en otras secciones del presente escrito, sólo contaba con versiones de quienes habían escuchado, o bien participado de la vida institucional, o bien por quienes hacían referencia a ella como “un lugar que necesitaba mucho trabajo”, pues la competencia con los distintas modalidades de educación secundaria en la capital del estado así lo demandaba.

El año de 2001 recibí órdenes para presentarme a laborar al Turno Vespertino, para entonces había tres grupos atendidos por igual número de maestros, yo era responsable del tercer grado y la directora estaba a cargo del primero. A mi llegada a esta escuela pude observar la diferencia en cuanto a las condiciones en que tanto el turno matutino como el vespertino realizaban sus actividades, no obstante ambos turnos compartir el mismo edificio, pues cotidianamente existían reclamos por parte de los maestros del turno matutino acerca de la destrucción del mobiliario y las instalaciones, responsabilizando al otro turno de lo sucedido.

Esta situación, al igual que la manera en que eran designados los alumnos que se inscribían al turno vespertino, favorecían la percepción de ser una “escuela marginal”, pues gran número de estudiantes acudían a él después de haber sido rechazados en otros lugares, incluso del turno matutino. Por tanto, el flujo de educandos era permanente pues todo el curso escolar podían observarse movimientos de alta y baja, hecho que influía notoriamente en el trabajo áulico cotidiano y mantenía flotando en el aire la posibilidad de la desaparición de ese turno debido, en gran parte, a lo reducido de la matrícula.

En cuanto a la organización de la escuela, ambos turnos eran dirigidos de manera distinta y por diferentes directoras, ante la zona escolar y las autoridades superiores son vistos como dos escuelas distintas que comparten el mismo edificio, pero al matutino se le tomaba en cuenta para todo trámite relacionado con la dotación de equipo y material, trayendo consigo una serie de problemáticas relacionadas con la inequidad de trato a ambos turnos.

Es esta manera de percibir a la Escuela Telesecundaria Número Uno que comenzó a generarme la idea de escudriñar los puntos de coincidencia, si los había, y cómo eran construidos para favorecer u obstaculizar a los sujetos un sentimiento de identificación entre sí y con la escuela. De tal manera que he optado por la búsqueda de los mitos que subyacen en la construcción de la identidad de esta institución educativa como pretexto para profundizar en su conocimiento y estar, así, en condiciones de establecer un nuevo tipo de relaciones que favorezcan el crecimiento institucional.

El manejo de la implicación que me lleva hacia el objeto de estudio ha sido una preocupación constante, misma que he tratado de contener buscando objetivar, en la medida de mis posibilidades, todo cuanto se me aparezca como una posible traba en el trabajo analítico que me he propuesto. Objetivación participante, en términos de Bourdieu consistente en el ejercicio que habrá de permitirme tomar conciencia de que no podré asumir una posición imparcial sobre un objeto particular sino que la manera en que entiendo está ligado a categorías socialmente construidas y a la posición que como sujeto ocupó, tanto dentro del magisterio como dentro de la propia institución educativa, motivo de estudio.

Por tanto, objetivar, significa analizar las premisas y prejuicios ligados al punto de vista de quien investiga a develar los intereses propios y asignarles su justa dimensión, por lo que, el tratamiento de la implicación ha sido, no en anular mis subjetividades, sentimientos, pensamientos y concepciones, sino en asumirlas como tales, y otorgándoles el justo valor, reconociendo, como ya se hecho mención, que soy un sujeto en formación.

Uno de los aspectos que me han permitido el manejo de la implicación es la implementación de un proceso de triangulación en el que me asumo con el rol de un informante más e incluyo en el proceso de ida y vuelta, círculo hermenéutico en términos de Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2000), las premisas, prejuicios y preconociones propias, pues no hay posibilidad de objetividad en tanto no se establezca la relación triangular entre el objeto de estudio, el observador y el lugar desde el cual se observa (Ardoino: 1993).

A manera de conclusión del presente capítulo expongo la siguiente tesis: *“la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno está soportada bajo dimensiones de mito y de realidad que se evidencian en las prácticas —acciones, concepciones, haceres— que los sujetos realizan cotidianamente, producto de la interdependencia de los niveles histórico, social y cultural”*, misma que me he propuesto desarrollar a lo largo del presente informe de investigación.

CAPÍTULO 2

“SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA TELESECUNDARIA: ENTRE CONDICIONES CONTRADICTORIAS Y CONCEPCIONES DIVERGENTES”

“Los vestigios del pasado no son sólo una base sobre la cual asimilamos nuevas experiencias del presente y del futuro: estos vestigios pueden contribuir, también, en circunstancias específicas, a ocultar, oscurecer o disfrazar el presente”.

Jhon B. Thompson.

La construcción de una identidad es un proceso que trasciende el “aquí” y “ahora”, no es resultado de la espontaneidad ni aparece en un momento determinado. Como podrá advertirse al interior del presente trabajo, la identidad es resultado del entretrejo de una serie de elementos derivados de la práctica social que hacen referencia a los orígenes de las instituciones; mismos que son resignificados por los sujetos que los adoptan y adaptan a su actuar cotidiano.

Por tanto, explicar y comprender el presente nos lleva inevitablemente a hurgar entre los recuerdos guardados por la historia. Es por ello que en el presente capítulo pretendo mostrar el resultado del análisis que dirijo acerca de las condiciones histórico-sociales en las que surge la Telesecundaria²² en la ciudad de Pachuca, Hgo.

²² Después de un minucioso análisis he decidido utilizar el nombre auténtico de la escuela en la que he realizado la investigación, pues asignarle un nombre ficticio resultaría infructuoso, dadas las características particulares que presenta y que la hacen única, así como por los hechos que se han sucedido y que han tenido trascendencia incluso al terreno nacional, pues ha sido visitada por diversos grupos de investigación de diferentes países, para estudiar este modelo educativo.

Esta modalidad educativa, como podrá advertirse, ha padecido la ausencia de aceptación de distintos grupos sociales debido, entre otras razones expuestas por los informantes, al desconocimiento que ha prevalecido acerca de su funcionamiento.

Es así que hago un pequeño esbozo histórico, no referido a la sucesión lineal de hechos ocurridos en el tiempo sino que intento mostrar las situaciones, haciendo un juego en el tiempo y sin perder de vista las necesidades del propio relato²³. El análisis procede a un ir y venir, haciendo un viaje constante y contrastante entre los diversos ámbitos: internacional, nacional, estatal y local; así como por la trascendencia que tienen los diversos acontecimientos de dimensiones macro, en los casos particulares, en este caso una escuela específica: la "Telesecundaria Número Uno" de la ciudad de Pachuca.

De tal suerte, se advierte que el nacimiento formal de la Telesecundaria se ubica en un año muy importante para la vida de nuestro país (1968), en el que diversos sucesos fueron cruciales para el rumbo que tomó el destino de México. También, se pone en claro cómo las políticas educativas han sido resultado, en gran medida, de las acciones y decisiones tomadas por los organismos internacionales con los cuales México tiene signados diferentes convenios, y de las cuales haré un breve apunte.

²³ Siguiendo a De Certeau quien "define una historia social de la memoria que vigila cualquier alteración como fuente de movimiento de la que hay que seguir los efectos" (De Certeau citado por Doose, 2003:278).

2.1 Comienzan las Condiciones Contradictorias

Referiré dos hechos de suma importancia acaecidos durante el mismo año, casi simultáneos —contradictorios por naturaleza— y que dieron la vuelta al mundo: primero, el movimiento estudiantil de 1968 que en mucho coincidió y/o estuvo influido por distintos sucesos mundiales como consecuencia de la llamada "Guerra Fría"²⁴; así como por la situación de extrema opresión sobre la población, aunada a las escasas oportunidades laborales para los futuros ciudadanos que habrían de hacerse cargo del destino de la nación. El segundo es la celebración de los XIX Juegos Olímpicos, cuya sede fueron las principales ciudades de nuestro país y que atrajeron la atención de la opinión pública mundial.

Posteriormente menciono un acontecimiento de trascendencia mundial, la llegada del hombre a la Luna en donde la televisión jugó un papel muy importante al transmitir un hecho en el mismo momento en que se realizó y que fue presenciado en distintas partes del mundo en el momento mismo de su celebración.

Finalmente traigo a cuenta la trascendencia que tienen los convenios internacionales suscritos por el gobierno de nuestro país con distintos organismos y cuya implicación se ve proyectada en las actividades cotidianas tanto de las instituciones como de los sujetos.

2.1.1 El mes de Octubre no se olvida

El 2 de Octubre de 1968 llegaron a su punto culminante una serie de manifestaciones originadas, en principio, por los estudiantes de niveles superiores principalmente universitarios y politécnicos; y posteriormente secundado por los profesores universitarios y algunos grupos de intelectuales de reconocido prestigio,

²⁴ El término "guerra fría" fue utilizado por primera vez por el escritor español Don Juan Manuel en el siglo XIV. En su acepción moderna fue acuñado por Bernard Baruch, consejero del presidente Roosevelt, quien utilizó el término en un debate en 1947 y fue popularizado por el editorialista Walter Lippmann. Este concepto designa esencialmente la larga y abierta rivalidad que enfrentó a EE.UU. y la Unión Soviética y sus respectivos aliados tras la Segunda Guerra Mundial. Este conflicto fue la clave de las relaciones internacionales mundiales durante casi medio siglo y se libró en los frentes político, económico y propagandístico, pero solo de forma muy limitada en el frente militar (<http://www.artehistoria.com> y <http://www.historiasiglo20.org>).

procedentes de medios urbanos y de los grupos más ilustrados y menos controlables que se manifestaron en lo que era considerado el centro neurálgico del poder: la ciudad de México. Este acontecimiento fue calificado por el presidente de la república y sus colaboradores como "un desafío intolerable al principio de autoridad", por lo que ordenaron al ejército y a la policía atacar el foco de infección que se había generado y terminar de raíz con el mitin de protesta que se llevaba a cabo en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, dando paso a una brutal represión que segó la vida de un número incalculable de manifestantes (Aguilar y Meyer, 2001).

Durante el desarrollo de estos hechos fue trascendental la función de los medios de comunicación masiva nacionales, específicamente la televisión, pues hicieron que en solamente diez días la opinión pública "olvidara" lo acaecido en la Plaza de las Tres Culturas, pues en el Estadio Olímpico de la ciudad de México, el 12 de Octubre, se llevaba a cabo, la ceremonia inaugural de los Juegos Olímpicos, cuya fastuosidad y lucimiento trascendieron las fronteras y minimizaron las consecuencias de los incidentes ocurridos en la ciudad capital, procurando mostrar al mundo una realidad que trataba de disfrazar los sucesos vividos los días previos a la justa deportiva.

2.1.2 ¡Por fin el Hombre llega a la Luna!

Digno también de mención es el suceso ocurrido el 21 de julio de 1969 cuando el hombre se posó sobre la superficie lunar, cinco días después del lanzamiento al espacio del Apolo XI, propiedad de los Estados Unidos y llevando a bordo a los astronautas Neil Armstrong, Edwin Aldrin y Michael Collins.

Este evento, que se vivió en suelo extranjero y casi contemporáneo con la creación de la escuela Telesecundaria, puso de manifiesto la importancia de la televisión como pieza fundamental que dio la posibilidad a un gran número de espectadores en el mundo ser testigos de tal hazaña; misma que era uno de los resultados de la "Guerra Fría", en la lucha por conquistar puntos estratégicos que permitieran la supremacía tanto de los Estados Unidos como de la entonces Unión Soviética.

Aunque este peculiar acontecimiento fue observado por cerca de 600 millones de personas en el mundo a través de sus televisores, ha quedado guardada en la memoria la histórica la frase «Es un pequeño paso para el hombre pero un salto gigantesco para la humanidad». En estricto, los adelantos científicos y tecnológicos, así como la revisión de archivos calificados como ultra secretos en los Estados Unidos, han dejado entrever que ha sido uno de los fraudes más grandes de la historia; debido a que fue maquinado para poner fuera de combate a su más acérrimo rival en la empresa por conquistar al mundo, la Unión Soviética, hoy desmembrada y con fuertes problemas al interior, mientras que los Norteamericanos se consolidan como los dominadores de la Tierra bajo la estrategia de globalización mundial.

En estos acontecimientos tuvo vital importancia la televisión, uno de los principales elementos del modelo educativo de Telesecundaria, en tanto que permitió el acercamiento a eventos sucedidos en lugares distantes, a la vez que sirvió a los grupos políticos dominantes, en el primer caso, para desvirtuar la naturaleza de los movimientos sociales, previo reconocimiento de la penetración social que ya se comenzaba a manifestar y que en la actualidad muestra su potencial de una manera determinante en la vida cotidiana de la población en general.

2.1.3 El papel de los Organismos Internacionales en las políticas educativas de la época.

Durante los años previos a la década de los 60's²⁵ y durante la misma, se llevaron a cabo una serie de eventos internacionales que traerían consecuencias a las políticas educativas de nuestro país, como la Novena Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nueva Delhi, en la que se aprobó el Proyecto Principal para la Expansión y Mejoramiento de la Educación en América Latina, uno de cuyos objetivos era "la extensión de los servicios educativos para la población escolar" (Pérez, 1983:137).

Asimismo, en 1961 se creó la "Alianza para el Progreso", producto de la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social de la Organización de Estados Americanos (OEA) a través del cual se "instaba a cada país a adoptar un plan integral de educación para lograr metas precisas en la siguiente década, a fin de elevar el nivel cultural de los pueblos" (Pérez, 1983:138).

En 1962 la OEA estableció una comisión Especial para la Educación, la cual propuso tres objetivos de máxima prioridad para el desarrollo de la educación "1. Formación de maestros y de personal administrativo; 2. Planteamiento de la educación con miras a desarrollar los recursos humanos; 3. Eliminación del estrangulamiento que se produce en la etapa de transición entre la enseñanza primaria y la secundaria, y ampliación y mejora de la formación vocacional y de la enseñanza teórica" (Pérez, 1983:140).

²⁵ Néstor García Canclini sostiene que las élites encuentran signos de modernización socioeconómica en América Latina, y es a partir de los años 50 – 70 cuando se dan cambios estructurales manifestados en cinco clases de hechos: "a) El despegue de un desarrollo económico más sostenido y diversificado, que tiene su base en el crecimiento de industrias con tecnología avanzada, en el aumento de importaciones industriales y de empleo de asalariados; b) La consolidación y expansión del crecimiento urbano iniciado en la década de los cuarenta; c) La ampliación del mercado de bienes culturales, en parte por las mayores concentraciones urbanas, pero sobre todo por el rápido incremento de la matrícula escolar en todos los niveles...; d) La introducción de nuevas tecnologías comunicacionales, especialmente la televisión que contribuyen a la masificación e internacionalización de las relaciones culturales y apoyan la vertiginosa venta de los productos "modernos" ahora fabricados en América Latina...; e) El avance de movimientos políticos radicales, que confían en que la modernización pueda incluir cambios profundos en las relaciones sociales y una distribución más justa de los bienes básicos" (García, 2004:81-82).

Los planteamientos anteriores fueron retomados gradualmente en las políticas educativas nacionales, a través de tres diferentes sexenios gubernamentales, Adolfo López Mateos, Gustavo Díaz Ordaz, y los inicios del gobierno de Luis Echeverría Álvarez; pero, particularmente, serían la columna vertebral del Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de 11 Años)²⁶, que comenzó a aplicarse en enero de 1961.

En cuanto a la educación secundaria se refiere, se implantó un nuevo plan de estudios “para darle una orientación vocacional más amplia y más práctica a la juventud, abriéndole mayores posibilidades de trabajo y de estudio” (Barbosa, 1978: 252). Lo anterior no podría haber sido de otra manera, pues su aplicación coincidió con la época en que la industria pesada se trasladó de los Estados Unidos y de Europa hacia regiones del tercer Mundo.

En nuestro país esta época fue conocida como “del desarrollo estabilizador” y se asumió que la mano de obra que la industria demandaba obligaba a tomar medidas que permitieran ofrecer personal debidamente preparado. Debido a ello, en la reforma de la educación secundaria de 1960 se dio especial importancia a la educación tecnológica, aumentando el tiempo curricular a 6 horas a la semana, donde a través de talleres la educación pública intentó responder a las “necesidades de la sociedad”, entendidas éstas como “necesidades” de preparar mano de obra calificada y barata que atendiera los requerimientos de los industriales para obtener los beneficios encaminados a la obtención de más y mejores ganancias.

²⁶ El Plan de Once años, como se le conoce comúnmente, fue un plan administrativo que contó con los presupuestos más elevados destinados al ramo educativo hasta esos momentos. Sus objetivos principales estaban referidos a la creación de plazas de maestros de enseñanza primaria a un ritmo que permitiera cubrir la demanda real de escolaridad, tanto en los centros urbanos como rurales; la aplicación de un programa de construcción de aulas a un ritmo mayor que el aumento de maestros en el que participarían el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, los gobiernos estatales y municipales y los patronatos formados por la iniciativa privada; la creación de cuatro Centros Normales Regionales que junto con la Escuela Nacional de Maestros y las 29 Escuelas Normales Rurales garantizarían el número de maestros requeridos para cubrir la demanda (sin embargo solo dos llegaron a funcionar: el de Ciudad Guzmán, Jalisco y el de Iguala, Gro.); dotar de mobiliario y equipo tanto a las nuevas aulas como a las que ya estaban funcionado. (Barbosa, 1978). Esto es importante porque permite apreciar la cantidad de alumnos que en los inicios de la década de los años 60's asistían a la escuela primaria, que era privilegiada por el mencionado Plan, y que se convertirían en estudiantes potenciales de secundaria, mismos que no encontrarían acomodo en el reducido número de escuelas que prestaban el servicio educativo de este nivel educativo.

En esa doble apariencia en que el Estado se responsabiliza de la preservación de la cultura tradicional, las empresas y organismos particulares promueven la cultura moderna en un afán de presentar una imagen desinteresada de su expansión económica (García, 2004), es que se dan los cambios que aspiran a ser reformas educativas estructurales y que no llegan a resolver los ancestrales problemas de nuestra nación.

De tal suerte que las autoridades educativas buscaron los mecanismos para asegurar el cumplimiento de tales exigencias y se dedicaron a explorar las posibles opciones, una de las cuales fue la escuela Telesecundaria, misma que inició sus funciones durante los últimos años de la década de los 1960's, y cuyos aspectos principales serán tratados a lo largo del presente documento.

Los acontecimientos tratados hasta aquí permiten dar cuenta de la complejidad de los hechos sociales, y por extensión los educativos, que a más de pertenecer a un "aquí" y un "ahora" son producto del entrecruzamiento de una serie de aspectos que trascienden el espacio físico de la escuela y que son influidos por decisiones tomadas en los más altos niveles políticos tanto nacionales como internacionales. En el caso que nos ocupa, sirvieron como marco sociohistórico en el que nace la escuela Telesecundaria.

Asimismo es importante señalar el momento político que se vivía en el país, en donde la arena política heredada del cardenismo permanecía, dando poca oportunidad de apertura a otras corrientes e incluso el ascenso al poder de las generaciones jóvenes que buscaron los mecanismos para hacer sentir su presencia en la vida política y social de México.

2.2 Era Relativamente Fácil Entrar a Telesecundaria

Durante los inicios de esta modalidad educativa y desde el sentido común, el ingreso como trabajadores y como alumnos estuvo caracterizado por la aparente facilidad para lograrlo. En el caso del ingreso de los docentes era menester cubrir los requisitos que imponía la SEP para ser aceptada su solicitud e incluir al aspirante como personal en activo. Y en el caso del ingreso de los alumnos, en muchos casos era resultado del convencimiento que resultaba de la previa búsqueda que realizaban los maestros; sin embargo, socialmente se consideraba que tal búsqueda y convencimiento era para unirse a la que en ese entonces se consideraba “una aventura destinada al fracaso”, pues durante esa época sólo se confiaba en los modelos educativos que se caracterizaban por la presencia permanente del maestro en la conducción del proceso educativo y no se le auguraba una vida duradera a la Telesecundaria, más aún cuando se veía en serio peligro la estabilidad laboral de los maestros, al incluir a la televisión como uno de los elementos esenciales de un modelo pedagógico.

La aceptación por parte de la SEP, no garantizaba a los maestros su permanencia en las nacientes Teleaulas, ya que ésta quedaba condicionada por distintos factores tales como: el apoyo que les brindaran los “patronatos” y la aceptación que pudieran lograr por parte de la población. Pero hagamos un alto para conocer el surgimiento de esta modalidad educativa en nuestro país.

2.2.1 Historia del surgimiento de una alternativa novedosa

La escuela Telesecundaria surgió en la década de los años 60's en nuestro país, durante el sexenio presidencial de Gustavo Díaz Ordaz y cuando era Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, como una alternativa para los jóvenes que hasta entonces no habían podido acceder a la Educación Secundaria. Esta novedosa modalidad pretendía poner al servicio de la educación los medios electrónicos, que permitieran diversificar las reducidas ofertas educativas de este nivel, que hasta entonces se restringía a la Escuela Secundaria Directa, tanto en el servicio público como en el privado.

En paralelo, se reconoce la importancia que comienza a tener la televisión como un medio de penetración en la población, incluso en los lugares más apartados del accidentado territorio nacional, hasta donde era posible recibir la señal, que aunada al bajo costo que representaba su sostenimiento, en comparación con los servicios educativos convencionales; era mostrada por las autoridades como la opción idónea para llevarla a las localidades que, tanto por su lejanía como por el reducido número de alumnos, no justificaba la inversión requerida en cuanto a instalaciones, equipo y personal (docente, directivo y de apoyo a la educación) indispensable en las escuelas convencionales.

Otro de los elementos que influyó en la creación de esta modalidad educativa, a nivel nacional, es el relacionado con la escasez de personal docente especializado en las áreas rurales, debido a que los egresados de la Escuela Normal Superior preferían ser ubicados en las zonas urbanas, porque les representaban mejores condiciones tanto laborales como de nivel de vida. De tal suerte que se dirigió la mirada hacia los maestros que laboraban en la escuela primaria, como los protagonistas que habrían de poner en marcha tan ambicioso proyecto y lanzarse a la "aventura", pues "el requisito para entrar a Telesecundaria era tener experiencia en quinto y sexto grado de primaria" (RE 2, 2004-2005:212) pero además "tener una plaza de maestro de Educación Primaria de Planta" (SEP, 1968)²⁷.

La posibilidad que tenían los egresados de las escuelas normales superiores de ubicarse en las escuelas localizadas en los centros urbanos es referida por Rosa María Zúñiga Rodríguez como una parte ausente en la construcción del imaginario del modelo ideal del maestro que data de la década de los años 50's, pues éste fue construido tomando como base la epopeya del maestro rural de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas, cuyo sacrificio —incluido el de la vida— poco o nada tuvo que ver con

²⁷ La Convocatoria emitida por la Secretaría de Educación Pública de fecha 23 de julio de 1968 señala los requisitos que habrán de cumplir los aspirantes a ocupar una plaza en las Telesecundarias que habrían de fundarse y que en el punto indicado por la literal C establece que "antes de iniciar el Curso de Capacitación, los interesados señalarán en la lista de lugares donde se requieren sus servicios y en su solicitud de inscripción, el que les convenga aceptar y al que serán adscritos, exceptuando casos en los que por razones imprevistas en la fecha de esta convocatoria, sea indispensable adoptar otro procedimiento". Así que los candidatos tenían la posibilidad de elegir el lugar al cual habrían de ser adscritos.

los normalistas, ya que éstos por excepción emprendieron la obra que se les demandaba y que sin embargo fue abanderada por los llamados “misioneros”, que en muchos casos eran integrantes de las propias comunidades, cuya preparación profesional se reducía al conocimiento de los rudimentos de la lectoescritura y las operaciones aritméticas básicas (Zúñiga, 1993). Es precisamente en la época de gloria del magisterio (El Maestro Rural y Las Misiones Culturales) en donde el imaginario del naciente maestro de Telesecundaria abrevará el sentido de ser maestro. Esto último será tratado con mayor atención en otra sección del presente escrito.

Se alude aquí al imaginario social, siguiendo a Castoriadis, como el andamiaje de redes simbólicas articuladas que permite la existencia de instituciones que encarnan e instrumentan significaciones imaginarias sociales organizadas en una lógica ensídica²⁸ que funciona de manera estructurante, a la vez es estructurada, y permite el anclaje de los sujetos entre sí en la manera de percibir y vivir el mundo real en una época histórica determinada (Castoriadis, 1989).

2.2.2 Los primeros años de la Telesecundaria

El año de 1968 marcó el inicio formal de la Telesecundaria²⁹, como lo establece el “Acuerdo que Incluye dentro del Sistema Educativo Nacional la Enseñanza Secundaria por Televisión”, signado por el Secretario de Educación Pública el día 2 de enero de 1968. No obstante, la historia de la Telesecundaria se remonta unos años atrás, cuando un equipo de trabajo, encabezado por el Lic. Álvaro Gálvez y Fuentes (conocido como “El Bachiller”, y quien era responsable de la Dirección General de Educación Audiovisual, desempeñó un papel trascendental en la creación de esta modalidad educativa) se dio a la tarea de revisar los modelos educativos que

²⁸“El término “Ensidica”, “endisible” es un neologismo introducido por Castoriadis para designar la dimensión conjuntista-identitaria de lo real” (Castoriadis, 2002:26).

²⁹ El antecedente más cercano a la Telesecundaria en México es el Programa de Alfabetización por Televisión, iniciado en 1965. Este programa constaba de una serie de emisiones televisivas grabadas en videocinta para su posterior proyección; la lección televisada se complementaba con una cartilla de alfabetización distribuida en forma gratuita y que funcionaba como libro de lectura y cuaderno de escritura. Este programa de alfabetización fue abandonado en 1970 con el inicio de un nuevo régimen presidencial y sin una previa evaluación de los logros obtenidos (Montoya, 1996).

utilizaban los medios de comunicación, concretamente la Televisión, así como las experiencias que se habían tenido en países como Estados Unidos, Japón, Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y Brasil. Finalmente se inclinaron por el modelo de la "Tele scuola Italiana", que en definitiva es adaptado, como otros modelos educativos, a "los requerimientos del país"³⁰.

Es preciso hacer un paréntesis para exponer brevemente las características del modelo de la Tele scuola italiana con la intención que nos permita comprender la manera en que fue adaptado a las características de nuestro país. Por principio, este modelo fue concebido para alfabetizar a la población de las áreas rurales de Italia y sus destinatarios eran hombres y mujeres entre 30 y 50 años de edad. En él se integraba la televisión a la infraestructura educativa, pues se utilizaban las escuelas y otro tipo de edificios públicos para albergar a los grupos inscritos en el proyecto.

Los cursos que se ofrecieron fueron de dos tipos, uno para analfabetos y, para semianalfabetos el otro, cada uno tenía una duración semestral y comprendían 60 lecciones distribuidas en sesiones de tres horas de transmisión nocturna a la semana de las que se derivaban dos horas de trabajo en el grupo, los cursos eran complementados por un sistema de exámenes y certificación. La coordinación de las actividades estuvo a cargo de maestros designados por los inspectores del área educativa comprometida con la empresa de alfabetización.

A cada uno de los alumnos inscritos se les dotó de un paquete de materiales, mismo que constaba de los siguientes elementos: un libro de texto y otro de ejercicios especialmente elaborados para el proyecto, un lápiz y una regla, los cuales eran distribuidos de manera gratuita entre los alumnos asistentes a los cursos.

Con relación a los programas de televisión, éstos estuvieron a cargo de una cadena televisora, la Radiotelevisión Italiana (RAI) y eran transmitidos desde el Centro Tele scuola hacia todo el territorio italiano. El proyecto de alfabetización tuvo una duración

³⁰ Los datos presentados han sido tomados de la recopilación publicada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación bajo el título "Televisión y enseñanza media en México: El caso de la Telesecundaria" (SEP, 1983).

de noviembre de 1960 a mayo de 1968, y debido al descenso del número de población analfabeta, los cursos de alfabetización fueron sustituidos por otro tipo de programas educativos³¹.

Por cuanto hace a la Telesecundaria, en nuestro país, y una vez que se logró clarificar el modelo que habría de seguirse, se procedió a dar inicio a la primera etapa del proyecto, el 5 de Septiembre de 1966: la fase experimental, a través del "Proyecto de Enseñanza por Televisión"; esta fase consistió en la integración de cuatro grupos, con 84 alumnos, conocidos como "grupos piloto"³², cuyas actividades se referían a la transmisión de clases "en vivo" y en circuito cerrado a las Teleaulas, mismas que estaban a cargo de los entonces conocidos como "Telemaestros", quienes eran profesores especializados de educación secundaria.

Los cuatro grupos fueron integrados de diferentes maneras y trabajaron de distintas formas: Un grupo se constituyó con alumnos de 11 a 12 años de edad y estaba al frente de un maestro de primaria, como coordinador; otro estaba integrado por alumnos de la misma edad, pero encomendado a un maestro de secundaria; un tercer grupo se compuso con alumnos de 15 a 18 años de edad que trabajaba también con un maestro de secundaria como coordinador y, finalmente, un cuarto grupo estuvo formado por alumnos mayores de 20 años y trabajaron sin maestro. Recordando esta experiencia, la maestra Estrella Huerta Altamirano³³ refiere que:

"...allí había un centro piloto: había un maestro de secundaria al frente de alumnos; había otro grupo, en el que estaba un maestro de sexto año y hubo otro grupo de alumnos que trabajaron solos...Entonces nosotros veíamos que lo que dio resultado, no fue el maestro de secundaria, no dio resultado. Lo que dio resultado es el maestro de primaria con sus alumnos, eso fue. Y el otro, pues era

³¹ En los momentos actuales, 2006, en que se está implementando un cambio curricular conocido con el nombre de Reforma de la Educación Secundaria (RES), se están transmitiendo, a la par, una serie de cápsulas educativas a cargo de la Radiotelevisión Italiana (RAI) que sería interesante conocer cuáles son los motivos que han llevado a las autoridades encargadas de la programación educativa de nuestro país a incluirlas en su programación diaria.

³² De acuerdo con Montoya el Centro Piloto se ubicó en lo que fue la Dirección de Educación Audiovisual, en la Calle de Donceles Número 100, en la ciudad de México (Montoya, 1996:445).

³³ Los nombres de los informantes fueron modificados por seudónimos para proteger su identidad, sin embargo los nombres que se mencionan de personajes clave han sido conservados porque han sido parte importante en la vida de la institución.

gente ya mayor que tenía necesidad de un certificado, y nada más era como, digamos, escuela abierta. Eso no valió tampoco porque después se quitó" (RE 3, 2004-2005: 105-106)

De acuerdo con lo manifestado por los informantes, la experiencia que había adquirido el maestro de primaria en el trabajo y la coordinación, en forma general, de todas las asignaturas del plan de estudios fue un elemento que favoreció su mejor adaptación al naciente modelo pedagógico de Telesecundaria, pues éste presentaba algunas similitudes con el trabajo cotidiano de la educación primaria y facilitaba además la relación interpersonal entre maestro y alumnos, pues cada maestro coordinador debía atender a un grupo de no más de 30 alumnos.

Las evidencias empíricas motivo del presente informe muestran que el resultado de una evaluación practicada a los grupos piloto reflejó que los maestros que laboraban en quinto o sexto grados de educación primaria, es decir, del tercer ciclo, ofrecían mejores frutos que los maestros que eran especialistas en las asignaturas y que se desempeñaban en escuelas secundarias.

Aquí se puede advertir una paradoja, pues en la actualidad uno de los requisitos esenciales para ingresar como docente al servicio de Telesecundaria, es acreditar una licenciatura en cualquier rama del conocimiento, o bien haber concluido la Normal Superior. Por tanto se ha abierto la puerta para el ingreso de todo tipo de profesionistas egresados de las universidades, públicas o privadas, al servicio docente de Telesecundaria trayendo a cuenta la escisión a la que alude Patricia Medina en su tesis doctoral (Medina, 1998), y que a propósito de los mitos que se refieren en este trabajo lleva al cuestionamiento del desempeño profesional entre normalistas y universitarios.

De la misma manera, como resultado de las reuniones nacionales de los maestros coordinadores, planteadas por la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores de Telesecundaria, se mostraba la imperiosa necesidad de los docentes por iniciar un proceso de formación permanente que les permitiera enfrentar los problemas

relacionados con la capacitación³⁴ de los maestros a sus nuevas funciones y que lograron su culminación con la creación de la Licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundaria en 1975.

Sin embargo, se puede insinuar que el verdadero motivo que orilló a tomar la determinación de optar por los maestros de primaria fue el económico, ya que como sostiene Montoya "resultaba más económico si se contrataban maestros de primaria, pues el monto de sus salarios significaba una erogación menor para la Secretaría de Educación Pública que el de los titulares de segunda enseñanza" (Montoya, 1996:446), así se desprende de la recopilación empírica, en donde se expone lo siguiente: "En ese entonces el sueldo no era el mismo, teníamos el sueldo de primarias más una compensación de seiscientos pesos, que como era compensación, se la podían dar o se la podían quitar" (Re 2, 2004-2005: 73-74).

Esta situación, combinada con la inestabilidad que presentaban las Teleaulas en la ciudad de Pachuca, favorecía que los maestros coordinadores optaran por buscar otras opciones mejor remuneradas. Así, en 1974 se creó la plaza de "Maestro Coordinador de Teleaula" dando como resultado que se comenzaran a mejorar sus condiciones laborales hasta alcanzar las 30 horas semana/mes; mismas que

³⁴ Durante la época anterior a la Reforma Educativa de 1993, en que se implantó, entre otros aspectos importantes la Federalización de la educación, la Unidad de Telesecundaria era la responsable de preparar los cursos de actualización para los maestros de Telesecundaria en todo el país. Dichos cursos tenían la denominación de "Cursos de Actualización para Profesores de Telesecundaria en Servicio" con una duración de 192 horas cada uno, para los cuales se seguía el mismo formato de presentación utilizado para los alumnos: Se transmitían programas a través de la televisión los días sábado de 8:00 a 10:00 horas con una duración de 30 minutos cada uno; se contaba con el apoyo impreso de una guía que contenía tanto información como actividades que el maestro debía realizar, la estructura de la guía era similar a la que utilizaban los alumnos (número de lección, título de la lección, objetivos, contenido, actividades, autoevaluación, clave de la autoevaluación).

Fueron ocho los cursos, el último de los cuales versó sobre la reforma educativa de 1993 y se modificó la estructura de los mismos adaptándolo, al igual que los anteriores, a la forma de presentación que recibían los alumnos, aunque ya no se contó con los programas de televisión a través de la televisión abierta, por la utilización de la señal vía satélite que comenzó a llegar a las escuelas. Este último curso se llevó a cabo de octubre de 1995 a mayo de 1996; y fue el último que se planeó a nivel central, a partir de entonces cada uno de los estados son responsables de la elaboración de los cursos, sin embargo en Hidalgo se han mantenido muy ligados al programa de Carrera Magisterial, y sólo han sido utilizados como un medio de obtención de puntos para lograr tanto el ingreso como la promoción que dicho programa posibilita a quienes obtienen los más altos puntajes. Sería una veta muy rica el seguir la manera en que estos cursos han incidido en el desempeño profesional de los maestros al interior de las aulas, que sin embargo es un estudio que se aleja a las posibilidades del presente trabajo.

actualmente hacen que las claves de Telesecundaria sean muy codiciadas por quienes desean ingresar al magisterio.

Alcanzar un beneficio laboral requirió de la participación organizada de los maestros coordinadores, quienes lograron conformar una agrupación al margen de la oficialmente reconocida, el SNTE, y aprovechando las coyunturas sociopolíticas obtuvieron tal fuerza que obligó a las autoridades educativas a entablar una serie de negociaciones que llevaron a la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores de Teleaulas a tener un reconocimiento similar al del SNTE. Lo anterior motivado por el apoyo que tanto las comunidades en las que prestaban sus servicios como los padres de familia, en las movilizaciones que realizaron en demanda de mejores condiciones profesionales³⁵.

Se han dejado de lado criterios que acompañaron el nacimiento de la Telesecundaria, relacionados con la experiencia docente en quinto y sexto grado de educación primaria y el origen normalista de los docentes. Cabría aquí la posibilidad de un examen relacionado con los resultados que actualmente se obtienen del desempeño de Telesecundaria, pues, como se verá más adelante, los maestros que llamo "pioneros"³⁶ responsabilizan a los "advenedizos"³⁷ del estado que guarda este

³⁵Desde mi ingreso a Telesecundaria, en el año de 1986, he podido entablar relación con diversos maestros que fueron iniciadores de esta modalidad educativa en diferentes lugares del estado de Hidalgo, lo que me ha llevado a conocer de propia voz algunas vivencias que tuvieron en esos inicios. Entre algunos de los acontecimientos que refieren es el relacionado con su participación activa en la lucha por conseguir mejoras en las condiciones contractuales. Así es como recuerdan que cuando pertenecían a la Comisión Nacional, habían obtenido el reconocimiento de las autoridades por lo que pudieron negociar sus demandas de una manera que los beneficiara. Fue tal la fuerza que lograron sus movilizaciones y la adhesión de las comunidades en las que laboraban, que durante la década de los años 70's, estuvo en peligro de desaparecer la Telesecundaria por considerarla un foco subversivo. Asimismo, algunos de ellos refieren que su ingreso al SNTE fue determinado porque algunos de sus dirigentes "vendieron el movimiento" y a partir de ese momento la situación laboral se estancó.

³⁶ He optado por llamar así a los maestros que ingresaron a Telesecundaria durante los primeros años de vida de esta naciente modalidad educativa cuyas principales características, derivadas del material empírico, son las siguientes: eran personal en servicio en educación primaria con plaza de base, atendían los grupos de tercer ciclo, quinto y sexto grado, tenían la formación inicial de normal básica, asumieron un fuerte compromiso por el crecimiento del sistema, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, buscaron una vinculación fuerte con la comunidad (como en su momento lo hicieron los misioneros culturales y los maestros rurales) motivada por la necesidad de conseguir un prestigio que les diera la posibilidad de subsistir y lograr, a su vez, los apoyos necesarios para la continuación del funcionamiento de la Teleaula.

sistema educativo y hacen referencia a los momentos de "gloria" que han quedado en el pasado.

Volver a los tiempos de gloria lleva a reconocer el enlace que se aprecia con la remembranza al pasado, en donde los mitos permiten a los sujetos encontrar puntos de anclaje hacia lo que consideran digno de ser recordado; al respecto Mircea Eliade sostiene "...[en] el retorno progresivo al origen, nos encontramos con una rememoración minuciosa y exhaustiva de los acontecimientos personales e históricos" (Eliade, 2003:89) de ahí que sea importante reconocer esos momentos acontecidos en el pasado para entender lo que sucede en el presente, pues quienes vivieron los momentos iniciales de las entonces Teleaulas en la ciudad tratan de recordar los acontecimientos agradables, buscando ocultar el sufrimiento que también fue parte de esos momentos (Käes, 1996).

2.2.2.1 El Modelo Experimental

El modelo educativo experimental que se adoptó en un principio estaba integrado por tres elementos fundamentales: el "Telemaestro"³⁷, el maestro "monitor"³⁸ (posteriormente se convirtió en maestro coordinador) y el salón de clases provisto de un aparato receptor que recibía el nombre de "Teleaula"⁴⁰, cada uno cumplía con

³⁷ Denomino así a los maestros que han ingresado al sistema en épocas más recientes, cuyas principales características son: para ingresar no es necesario pertenecer al servicio educativo en alguno de sus niveles, pueden acceder profesionistas cuya formación profesional básica no es la normalista, que encuentran en el magisterio una opción que les representa cierta estabilidad laboral pero en la que no encuentran puntos de convergencia con las expectativas que se plantean, por lo que no manifiestan ni la entrega ni el compromiso que los maestros pioneros asumieron.

³⁸ Al respecto Montoya refiere que "La Dirección de Segunda Enseñanza seleccionó a 30 de sus mejores maestros de asignatura y los comisionó a la Dirección General de Educación Audiovisual para ser entrenados como Telemaestros. Además de dominar su materia se requería que los individuos seleccionados fueran "telegénicos", es decir, aptos para manejarse ante las cámaras, por lo que se les sometió a diversas pruebas tales como dicción, soltura, presencia, etc." (Montoya, 1996:445).

³⁹ Advierto cierta similitud entre estos inicios de la Telesecundaria con lo que sucedía en la Compañía Lancasteriana del México del siglo XIX, en donde el Telemaestro adquiere el papel del maestro de la enseñanza mutua de Bell y Lancaster, mientras que el maestro monitor o coordinador, es el encargado del funcionamiento al interior de la Teleaula. Dentro de las similitudes se encuentra la necesidad de resolver el problema de la carencia de maestros. Mientras que por otro está el del funcionamiento en sí del modelo pedagógico.

⁴⁰ La utilización de la televisión como recurso didáctico, ha sido el principal obstáculo al que nos hemos enfrentado los maestros de Telesecundaria, porque se ha considerado que este instrumento de comunicación solo podrá ser utilizado como medio de entretenimiento que ocasiona daños tanto físicos como psicológicos a quienes están influenciados por ellos. Lo anterior motivado por el

funciones específicas: el Telemaestro se encargaba de dar la lección desde los estudios de televisión, mientras que el coordinador orientaba, complementaba y reafirmaba los conocimientos, personalizando el trabajo de los Telemaestros, adecuándolo a la capacidad de comprensión de los alumnos, resolviendo sus dudas y ayudándolos a la realización de sus ejercicios.

El ingreso como personal adscrito a Telesecundaria estaba marcado por la acreditación de dos cursos especiales, uno que era dirigido a los candidatos a convertirse en Telemaestros y otro para los que aspiraban a ser maestros coordinadores. En el primer caso, el curso tuvo una duración de un mes y estuvo a cargo de un especialista en televisión educativa (para el efecto fue seleccionado Bernard Queenam del "Center of Educational Television for Overseas" de Inglaterra) y un productor de televisión (Héctor Cervera, gerente de producción de Canal 5 de México D. F.). Los tópicos que se trataron fueron: el uso de la televisión como recurso didáctico; capacitación en la dirección, producción y actuación de televisión; a fin de que el futuro Telemaestro manejara todos los aspectos del lenguaje televisivo.

Para el caso de los maestros coordinadores el curso consistía, como señala uno de los informantes, en el tratamiento de distintos temas relacionadas con el funcionamiento tanto de la teleaula, como de la metodología que se pretendía poner en práctica:

“...¿cómo se iba a trabajar?, ¿en qué consistía Telesecundaria?, nos lo dieron los maestros que en aquél entonces eran Telemaestros. Exponían la clase directamente. Nos dieron nociones de inglés, de matemáticas, de geografía, de historia universal o sea que reforzaban el programa de sexto de primaria, y además nos dieron la preparación, aunque insuficiente, de cómo deberíamos de trabajar en Telesecundaria; la metodología de aquél entonces, que era pues, en

desconocimiento que prevalece en la población con relación al tiempo en que los alumnos interactúan con el aparato receptor de imágenes, pues existe la idea que los alumnos estarán viendo televisión durante las seis horas que permanecen dentro del salón de clases, cuando en realidad cada uno de los programas tiene una duración, actual de aproximadamente 17 minutos, y durante el día se estudian siete asignaturas, lo que da un promedio de tiempo de dos horas diarias que el alumno está expuesto a las imágenes televisivas.

realidad, muy diferente a la que llevamos hoy. En eso consistió el curso. (RE 2, 2004-2005: 25).

Como se puede advertir de la cita anterior, la exposición que hicieron los Telemaestros de los diferentes temas que integraron el curso para coordinadores de telesecundaria, sigue el modelo imperante en la educación de nuestro país en ese tiempo, es decir el papel protagónico es desempeñado por el maestro y en su entorno gira el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta este momento no fueron utilizados los mismos medios electrónicos que serían propuestos para la Telesecundaria.

Por lo que hace al reforzamiento del programa de sexto grado, es importante reconocer las limitaciones de formación inicial que presentaron los primeros maestros coordinadores, pues el tratamiento programático de las asignaturas de la educación secundaria requería un mayor dominio de contenidos programáticos, de ahí que se requiriera implementar un curso a manea de introducción para ser continuado posteriormente.

Montoya refiere que el primer curso de capacitación tuvo un mes de duración, se ofreció en el Auditorio Nacional de la Ciudad de México, y versó sobre conocimientos básicos de psicología del adolescente, coordinación de las actividades de las diversas materias, manejo de la Teleaula y nociones sobre el funcionamiento del aparato receptor, aunque tuvo la desventaja de atender aproximadamente a 700 aspirantes a un tiempo, con lo que se redujo la calidad de capacitación (Montoya, 1996).

De la cita incluida en párrafos precedentes sobresale la idea referida a “la metodología de aquél entonces era muy diferente a la que llevamos hoy”, pues en los inicios de la Telesecundaria la estructura de la Teleclase era la siguiente: los primeros diez minutos el coordinador hacía un repaso general de la clase anterior para que enseguida el Telemaestro transmitiera la nueva lección, cuya duración era de veinte minutos al término de la cual, nuevamente el coordinador supervisaba los

ejercicios de afirmación durante los siguientes veinte minutos y finalmente, durante los diez minutos restantes se dedicaban a un descanso.⁴¹

2.2.2.2 El Primer Modelo Educativo

Posterior a la publicación del Acuerdo por el cual se otorga validez oficial a los estudios realizados en Telesecundaria, se arranca el primer curso en circuito abierto, mismo que se transmitió por los Canales 5 de México D. F., y 6 —estación repetidora— en Las Lajas Veracruz. Con este hecho, el 21 de enero de 1968, da inicio la difusión de este servicio educativo a nivel nacional con el primer grado (al año siguiente se ampliaron las transmisiones para el segundo grado; y un año después se logró completarlas para los tres grados, cuando se emitieron las clases correspondientes al tercer grado), aunque no tuvo presencia en todo el territorio nacional, sino únicamente en "...Hidalgo, Tlaxcala, Morelos, Distrito Federal, Veracruz, Puebla y Estado de México..." (RE 2, 2004-2005 65), además de Oaxaca⁴².

En cuanto al esquema que se aplicó, se mantuvo el mismo que en la fase experimental: los Telemaestros, los maestros coordinadores, la recepción de imágenes en las Teleaulas, aunque los programas eran motivo de elaboración y revisión durante los tres años que iniciaron los trabajos de la Telesecundaria.

Con el correr de los años este modelo pedagógico sufriría diversas transformaciones pero conservándose los elementos que le dieron origen, llegando al modelo actual en el que los avances científicos y tecnológicos han sido aplicados al mejoramiento de los programas de televisión; y enviando la señal vía satélite que ha favorecido la

⁴¹ De conformidad con lo establecido en la reglamentación correspondiente al Plan de Estudios de 1960, en el que como en la actualidad, cada una de las sesiones tenían una duración de cincuenta minutos por diez de descanso, y el horario era de 8:00 a.m. a 14:00 p.m. de lunes a viernes, mientras que los días sábado el horario era de 8:00 a.m. a 12:00 am.

⁴² Se lanzó una convocatoria para que las localidades solicitaran ser incluidas en el sistema, de donde de 650 solicitudes, únicamente fueron atendidas 304 por razones de presupuesto y de necesidades de control, mientras que el número de alumnos ascendió a los 6 569 alumnos, distribuidos en los ocho estados, y el calendario de labores se ajustó al de las escuelas de segunda enseñanza directa. (Montoya, 1996:448).

recepción de imágenes en las distintas regiones del estado, y del país, que por medio de las antenas convencionales ocasionaba muchos problemas de recepción.

Presento a continuación la tabla número 1 que contiene las características de los modelos educativos que han sido adoptados a través de la historia de la Telesecundaria, en la cual se puede observar la transformación que ha sufrido a través del tiempo, así como el papel que ha desempeñado cada uno de los elementos característicos que lo integran. Asimismo, se puede observar la existencia de algunos que se han conservado y han permitido reconocerlos como sustantivos del funcionamiento de esta modalidad educativa y que se han conservado camuflajeados en las distintas reformas educativas a que han resistido.

**TABLA 1:
MODELOS EDUCATIVOS QUE HA ADOPTADO LA TELESECUNDARIA A
TRAVÉS DE SU HISTORIA.**

AÑO	MODELO	CARACTERÍSTICAS
1967	Modelo experimental.	Circuito cerrado. Cuatro Teleaulas. Telemaestros. Alumnos. Un "maestro" monitor. Sentido informativo.
1968	Primer modelo.	Lección televisada (Telemaestros). Guía impresa. Maestro coordinador. Alumnos. Sentido informativo.
1979	Modelo Modificado.	Programa de televisión (actores). Guía de trabajo. Maestro coordinador. Alumnos. Sentido informativo. Licenciatura en Telesecundaria.
1982	Modelo acorde con la Reforma educativa.	Programa de Televisión (conductores). Guía de estudio (objetivo, información, actividades, autoevaluación). Maestro coordinador. Alumnos. Sentido informativo-formativo. Vinculación con la comunidad.
		Programa de Televisión (desarrollo de contenidos educativos con un

1993	Modelo actual.	tratamiento interesante para los alumnos) Materiales impresos: Guía de aprendizaje, hilo conductor de la sesión, (presenta la siguiente estructura, que es la de la sesión de aprendizaje: título, subtítulo, intención didáctica, observación del programa de televisión, recuerda, lectura del libro de conceptos básicos, análisis y síntesis de la información, aplicación de lo aprendido, sugerencias de evaluación). Libro de Conceptos Básicos. Guía Didáctica (para el maestro). Grupo de alumnos. Maestro. Padres de familia. Escuela. Comunidad.
------	----------------	--

De la observación de la tabla anterior puede desprenderse que los modelos pedagógicos que han prevalecido en Telesecundaria han sufrido algunas transformaciones, mismas que han respondido a los requerimientos de las reformas educativas del momento y que han permitido la supervivencia de esta modalidad educativa.

Por otro lado, sobresale la importancia asignada a los programas de televisión, cuya producción ha sufrido una serie de cambios, desde la presentación que hacían los telemaestros con el auxilio de algunos materiales audiovisuales —como rotafolios y esquemas— con los que se apoyaban en las exposiciones, pasando por la presentación que se hacía con la participación de actores profesionales escenificando los contenidos programáticos, hasta los programas actuales que siguen el formato de los documentales retomados de los canales culturales. Esta evolución que ha sufrido la producción de los programas de televisión ha impactado notablemente en la manera en que son asimilados por los alumnos, pues presentan escenas que difícilmente pueden ser generadas en un sistema de enseñanza directa y que permiten “vivir” los acontecimientos narrados en los libros de conceptos básicos.

Por lo que respecta a la manera de transmitir las clases televisadas —nombre que se dio en los inicios de la Telesecundaria—, se ha partido de la presentación en vivo y en circuito cerrado, a la transmisión de programas —como se les conoce hoy día a las clases televisadas— grabados y en circuito abierto, hasta la proyección vía satélite utilizando equipos sofisticados provenientes de los adelantos científicos y tecnológicos, como se lleva a cabo en la actualidad. El aprovechamiento de los avances tecnológicos ha sido significativo, toda vez que han permitido recibir en las aulas didácticas, imágenes cada vez más nítidas y con mejores posibilidades auditivas, las cuales permiten un mejor aprovechamiento de la información transmitida.

Asimismo, las guías de estudio, concebidas como el hilo conductor de la sesión de aprendizaje (Sep, 1994), han sufrido una serie de modificaciones a lo largo de la historia de la Telesecundaria. La información empírica permite advertir que las guías utilizadas en los modelos educativos anteriores al actual han tenido mayor aceptación, tanto por alumnos como por maestros. Esas guías eran un compendio de conocimientos básicos seguidos por una serie de preguntas cerradas —como establecía la tecnología educativa de ese entonces— y no requería de mayor esfuerzo que la memorización, por parte de los alumnos, para el aprendizaje de lo que el maestro consideraba como de mayor importancia.

Esta forma de proceder, y la dosificación que presentaban esas guías de aprendizaje trajo consigo la aceptación, incluso de los maestros de otras modalidades de educación secundaria, quienes buscaban apropiarse de ellas para ser utilizadas tanto en la preparación de sus clases como en los apuntes destinados a sus alumnos.

Es importante mencionar que durante esta época se reforzó la idea de que los alumnos egresados de Telesecundaria tenían un rendimiento mayor que el logrado por los de otras modalidades, y que cuando se inició la aplicación del modelo actual, trajo una serie de problemas tanto a los maestros como a los alumnos, ocasionando una etapa de crisis, que aún en la actualidad, no ha sido superada.

En suma, como ha podido advertirse ingresar a la Telesecundaria, aunque desde el sentido común se concebía la facilidad para ingresar a esta modalidad educativa, en realidad no era tan sencillo pues en el caso de los maestros debían pasar una serie de pruebas para lograr su ingreso, y más aún su permanencia, la cual era determinada, en gran medida, por la aceptación que el maestro lograba despertar entre la población. Por otro lado, convencer a los alumnos y a los padres de familia acerca de las bondades que ofrecía esta modalidad educativa resultaba una empresa muy complicada; como complicado era también lograr el apoyo pertinente por parte de los patronatos para asegurar el funcionamiento de las Teleaulas, que como se verá más adelante, en ocasiones se convirtieron en serio obstáculo para la permanencia de las teleaulas en los lugares en las que se encontraban funcionando, llegando al punto de evitar la salida del equipo y mobiliario del edificio que habían prestado para albergar a la naciente Telesecundaria.

Por tanto, este breve recorrido nos lleva a afirmar, tomando como punto de partida los argumentos expuestos en esta sección, que era relativamente fácil entrar a Telesecundaria.

2.3 La Demanda Educativa así lo Exigía

Uno de los mitos⁴³ relacionados con la Telesecundaria que se han mantenido, desde su inicio hasta la actualidad, es el relativo a que fue una modalidad concebida para atender a las comunidades cuya lejanía las ponía en situaciones de incomunicación física y cuya dispersión poblacional traía aparejada una reducida egresión de alumnos de educación primaria que obstaculizaba la fundación de una Secundaria convencional, lo anterior motivado por la exposición de motivos que dio fundamento a la política educativa en cuestión. Sin embargo, como se verá en seguida, no fueron

⁴³ El Diccionario Larousse define el término mito como un relato de los tiempos fabulosos y heroicos así como una tradición alegórica que tiene por base un hecho real, histórico o filosófico.

“El mito es una realidad cultural extremadamente compleja que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias... cuenta con una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los “comienzos” (Eliade, 2003:14)

En tanto que Romo alude al mito de la siguiente manera: “El mito dice el origen, proporciona una matriz identificatoria y un código, por precario que sea, para afrontar la relación con lo desconocido: permite pensar –y comenzar a pensar- el honor primordial y el caos contra el cual la institución... nos protege” (Kaës, René, citado por Romo, 2004:97)

los únicos lugares en los que se fundaron Teleaulas, pues también las regiones urbanas y suburbanas fueron testigos de la creación de este tipo de espacios educativos.

La ciudad de Pachuca fue un claro ejemplo del establecimiento de Teleaulas⁴⁴ en el medio urbano, pues siendo la capital del Estado de Hidalgo y por consiguiente el lugar de mayores dimensiones, tanto territorial como poblacional, favoreció el establecimiento de un considerable número de Teleaulas (de las 304 que se aprobaron, 28 correspondieron al Estado de Hidalgo).

Los datos obtenidos de la recopilación de información no han permitido establecer el número de Teleaulas en la ciudad de Pachuca pues existe una confusión entre los informantes para documentarlo. La no coincidencia en el número de Teleaulas que comenzaron a funcionar, parece tener su causa en lo que algunos autores, entre ellos Eduardo Remedi, denominan recuerdos encubridores (Remedi, 2004), pues los sujetos tratan de guardar en secreto aquellos acontecimientos que encierran un peligro para la preservación de la vida institucional, y “olvidar” la existencia de algunas Teleaulas parece ser la mejor forma de preservar ese pasado mítico, resultado del accionar heroico de los sujetos fundantes, pues aquéllas que pasaron al olvido pudieran haber sido las que tuvieron una duración efímera.

Pero, ¿cómo eran las condiciones en las que se encontraba la ciudad de Pachuca por el año de 1968?, echemos un vistazo a la situación en que se encontraba la capital del Estado de Hidalgo.

Durante la década de los años 1960 – 1970 se comenzaron a diversificar las actividades económicas, que habrían de permitir, por primera vez en la historia de

⁴⁴ Hasta el momento me he visto en la imposibilidad de identificar el número de Teleaulas que iniciaron su funcionamiento en esta ciudad, debido a que no he logrado encontrar registros escritos que me permitan establecerlo y los datos recabados de las entrevistas realizadas y otras charlas informales me ha llevado a considerar los siguientes puntos que parecen ser los lugares en los que se iniciaron los trabajos de Telesecundaria, que sin embargo no corresponden en todos los casos: En el Sindicato Minero; la 33 en el Sindicato del Seguro Social; en la Cárcel; en la 15 en Cerrada de Victoria; la 39 en la Casa de la Mujer Hidalguense; la Número 35 en Bravo 202; la del S.T.I.C., en la calle de Ocampo; la de El Arbolito; la del P.R.I., en la calle de Guerrero; en la Escuela Americana.

Pachuca del siglo XX, el desplazamiento de la minería, una actividad en decadencia debido principalmente a la baja en el precio internacional de la plata, por actividades comerciales, industriales y de servicios, trayendo aparejado el crecimiento significativo de la planta de empleo merced a la combinación de diversos elementos como la creación de la zona industrial denominada "La Paz", el nacimiento de nuevas industrias y la ampliación de las ya existentes; el surgimiento de la Universidad Autónoma de Hidalgo y de otras escuelas de nivel básico y medio; el crecimiento del aparato burocrático de los gobiernos estatal y municipal, así como el aumento gradual de casas comerciales y la creación de fuentes de empleo en la cercana Ciudad Sahagún que ocupó un buen número de operarios originarios de la "Bella Airosa" que se transportaban diariamente hasta los centros fabriles (ver anexo 1).

El crecimiento de la ciudad fue, en buena medida, consecuencia de los acontecimientos de desarrollo industrial y urbano mencionados en el párrafo anterior y dieron a la ciudad una nueva imagen y facilitaron el arraigo de sus habitantes; lo que llevó a un aumento poblacional al ritmo de la media nacional, pues de los 72 072 habitantes que fueron reportados en el censo de 1960⁴⁵, pasaron a los 91 549 en 1970⁴⁶, es decir 19 477, cantidad que representa el 21.27 % de crecimiento más en tan sólo una década.

La tabla que se incluye a continuación nos permite obtener una visión sintética acerca del comportamiento de los grupos poblacionales, mismos que servirán como punto de referencia para desprender las posibles necesidades sentidas por la población pachuqueña por encontrar espacios que permitieran a los alumnos egresados de educación primaria continuar con su proceso de escolarización.

Asimismo, al observarla minuciosamente es posible advertir que el crecimiento poblacional durante la década que se estudia es muy significativo, agrupándose la mayor parte de la población en los grupos de edad menor, de tal suerte que los niños

⁴⁵ Según datos reportados por el VIII Censo General de Población, 1960 (Dirección General de Estadística, 1964)

⁴⁶ De acuerdo con los datos contenidos en el IX Censo General de Población, 1970 (Dirección General de Estadística, 1983)

que tenían entre 3 y 6 años de edad al momento de llevarse a cabo el Censo de 1960 serían los que estarían demandando la prestación del servicio educativo de secundaria por el año de 1968, fecha en que inicia sus funciones la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca; y serían alrededor de 8 900 alumnos potenciales quienes no encontrarían cabida en las escuelas secundarias hasta entonces funcionando en la ciudad; los cuales, sumados a la población de edad mayor, representaban un considerable número de demandantes de este servicio educativo.

TABLA NÚMERO 2
GRUPOS POR EDAD CORRESPONDIENTES A LOS VIII Y IX CENSOS DE POBLACIÓN
EN LA CIUDAD DE PACHUCA

CENSO	1960			1970		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
0 A 4 Años	6813	6627	13440	7155	6632	13787
5 A 9 Años	5108	5158	10266	6928	6529	13457
10 A 14 Años	4556	4611	9167	6292	6027	12319
15 A 19 Años	3625	4060	7685	5111	5513	10624
20 A 24 Años	2640	3274	5914	3854	4350	8204
25 A 29 Años	2368	2784	5152	2983	3291	6274
30 A 34 Años	1966	2303	4269	2275	2513	4788
35 A 39 Años	1972	2317	4289	2253	2642	4895
40 A 44 Años	1469	1669	3138	1764	2044	3808
45 A 49 Años	1297	1480	2777	1604	1849	3453
50 A 54 Años	1039	1250	2289	1168	1336	2504
55 A 59 Años	761	938	1699	1021	1134	2155
60 A 64 Años	602	921	1523	759	987	1746
65 A 69 Años	351	575	926	541	770	1311
70 A 74 Años	277	450	727	386	584	970
75 A 79 Años	153	298	451	184	345	529
80 A 84 Años	62	166	228	110	242	352
85 Años y más	88	181	270	104	269	373
NO INDICADOS	49	37	86			
TOTAL ⁴⁷	35196	39099	74295	44492	47057	91549

Fuente: VIII y IX Censos Generales de Población. Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio

⁴⁷ Los totales que se refieren a 1960 no corresponden con la cantidad total reportada por el Censo, el autor del presente trabajo la elaboró tomando en cuenta la suma de los grupos de edad que aparecen en el mismo documento, pero al realizar la sumatoria, las cantidades finales no corresponden con las demás cifras contenidas en el mismo. Sin embargo permiten observar el comportamiento poblacional de la época.

A pesar del crecimiento acelerado de la población, en Pachuca únicamente se encontraba operando una escuela Secundaria⁴⁸ en el Instituto Científico y Literario Autónomo (I.C.L.A.) ubicado en la calle de Abasolo. Hasta 1963 que se crea la Secundaria Oficial de Pachuca⁴⁹ que inició sus funciones en un edificio antiguo de la calle de Bravo (mismo que fue la casa del Gral. Rafael Cravioto y que albergaría posteriormente a la Telesecundaria Número 35, antes de ser recuperado por el Gobierno del Estado para fundar lo que conocemos hoy como Foro Cultural Efrén Rebolledo) y que se trasladó el 28 de octubre de 1969⁵⁰, ya convertida en Escuela Secundaria Federal Número 2 al edificio que ocupa actualmente sobre la prolongación de la Avenida Juárez.

Asimismo, se crearía el año de 1966 la Escuela Secundaria Federal Número Uno, iniciando su funcionamiento en las instalaciones de la Escuela Primaria Centro Escolar Hidalgo y posteriormente se trasladaría al edificio actual en la Colonia Céspedes, que para entonces era una de las colonias de nueva creación en esta ciudad. Como puede desprenderse del material empírico: "Cuando aquí se empezó a trabajar con Telesecundaria, nada más existía la Federal Uno" (RE 2, 2004-2005:61).

Durante los años 60's se amplió el perímetro de la ciudad, que hasta entonces había quedado reducido a lo que actualmente es el centro histórico de la ciudad y los viejos barrios de asentamientos mineros, como El Arbolito, La Palma y La Surtidora de añeja tradición pachuqueña. En 1965 y 1968 se construyeron unidades

⁴⁸ Hasta el momento no ha sido posible documentar el número de escuelas secundarias existentes en la ciudad, sin embargo es posible la existencia de escuelas secundarias particulares que por esas fechas proporcionaban el servicio de enseñanza secundaria, entre las que se pueden mencionar las siguientes: el Instituto Hidalguense, el Instituto Lestonac, la Escuela Francisco de Siles, el Colegio Anglo Español, la Escuela Julián Villagrán y la Escuela Americana.

⁴⁹ El Decreto Número 70 emitido por el entonces gobernador del Estado, Oswaldo Cravioto Cisneros en uno de los considerandos sostiene que "...es de urgente necesidad la creación en esta ciudad de Pachuca de una Escuela Secundaria Oficial dependiente del Estado, con la que si bien no se resuelve en forma integral el problema de la enseñanza secundaria, sí se evitan las graves consecuencias que ocasionaría el hecho...ya grave de por sí...con la necesaria e inaplazable supresión de la escuela secundaria quien venía funcionando como anexa a la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Hidalgo..."(Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Hidalgo, Enero 16 de 1963).

⁵⁰ El Decreto Número 57 suscrito por Donaciano Serna Leal, y publicado en el periódico Oficial del Gobierno del Estado de Hidalgo el día 16 de Noviembre de 1971, pone fin a la existencia de la Escuela Secundaria Oficial "en virtud de su Federalización, la Dirección Administrativa y Técnica de esta Institución, quedará a cargo de la Federación" (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Hidalgo, Noviembre 16 de 1971).

habitacionales en la colonia Céspedes, así como el fraccionamiento Real de Minas en lo que fueran los patios de la hacienda “El Cuevito” para prolongar la colonia Chapultepec (hoy Cubitos) hasta el Parque Hidalgo; también se urbanizó la colonia Morelos (ver anexo1).

Por ese tiempo cualquier pachuqueño invertía apenas unos minutos en llegar caminando al trabajo, a los espectáculos o al lugar de compras; debido a las dimensiones de la provinciana ciudad. Existían también tres líneas de transporte urbano que comunicaban al centro con los puntos más lejanos: los autobuses “Hortaliza” prolongaron su recorrido hasta Santa Julia y Venta Prieta, que para entonces eran considerados ranchería y pueblo respectivamente. “El Pájaro Azul” lo hizo hacia San Bartolo, denominado Villa Aquiles Serdán; mientras que los de la ruta Céspedes-Reforma tocaron diversos puntos de la colonia Doctores, recorrido que a los usuarios les costaba 25 ¢.

Los automóviles de alquiler se encontraban fijos en sitios dentro del perímetro del centro de la ciudad, a las afueras de los cines —en ese tiempo los cines que estaban en servicio eran el “Reforma”, “Alameda” e “Iracheta” con varios años ya de existencia, y el “SNTE” y “San Francisco” recién inaugurados— y las terminales de autobuses foráneos.

Haciendo un recorrido por las calles del centro de la ciudad, allá por el año de 1968, podían distinguirse los siguientes sitios de taxis, todos contaban con una caseta telefónica por medio de la cual recibían las solicitudes del servicio: el “Sitio Reforma” a un costado del que fuera el “Edificio Reforma” (conocido como el “Adefesio Reforma” haciendo alusión a la pérdida de uno de los bellos edificios que daban proyección a la ciudad, el Teatro Bartolomé de Medina; el Edificio Reforma fue inaugurado a mediados de 1944 en el lugar que ocupaba el famoso teatro de cuya ausencia el centro de la ciudad perdió además de su belleza característica, uno de los edificios que conformaban el patrimonio arquitectónico de la ciudad); el “Sitio Estrella Roja”, en la calle de Salazar casi frente a la terminal de autobuses “la Flecha”; otros sitios fueron los siguientes: “Sitio Moderno”, “Sitio 82 del Grenfeell”,

“El Cometa”, “La Colmena”, “Carrillo Puerto”, “Matamoros”, “Xicoténcatl” y “Zaragoza” en fin se podían contar hasta seis sitios en el perímetro de la Plaza Independencia, que para entonces era el lugar en el que se encontraban la mayoría de las terminales de autobuses foráneos que comunicaban a la ciudad con diversos puntos del estado y del Distrito Federal. El número de taxis, para entonces, llegó a 86 y el precio por dejada era de \$ 1. 50 (Menes, 1999).

Este breve recorrido por la historia de “La Bella Airosa” nos permitirá comprender la situación por la cual se fundan varias escuelas en la ciudad, y más aún, en el corazón de la misma, como ejemplo mencionamos las siguientes: la Teleaula 15 en la calle Cerrada de Victoria, casi frente al Monumento a los Niños Héroes, la 35 en la calle de Bravo a unos pasos de la Plaza Independencia, otra más en el Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica (STIC) en la calle de Ocampo a tres cuadras de la Plaza Independencia; y una más en lo que eran las oficinas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en la calle de Guerrero, sin olvidar la que se ubicó en la “Casa de la Mujer Hidalguense”, que atendía únicamente a alumnas del sexo femenino (ver anexo 2).

Queda claro que, como han advertido los primeros maestros que ingresaron al servicio de Telesecundaria, las condiciones tanto demográficas como de oferta educativa fueron las principales causas que favorecieron el establecimiento de Teleaulas en la ciudad pues “la demanda real de alumnos que estaban sin educación secundaria fue uno de los aspectos que dio origen a la creación de Telesecundaria aquí en la ciudad de Pachuca. La demanda educativa, el número de alumnos que había, así lo exigía” (RE 2, 2004-2005: 61-62).

No obstante, es posible cuestionarse acerca de los motivos que orillaron en los años recientes al estancamiento que sufrió la Telesecundaria, hoy denominada Número Uno, con relación al auge que se les dio a las Escuelas Secundarias, Generales y Técnicas, aunado al cada vez creciente número de escuelas de este tipo y otras de sostenimiento particular.

De tal suerte que la respuesta a la pregunta: ¿Cuál será la influencia que tienen quienes representan a las autoridades para facilitar u obstaculizar el desarrollo de una modalidad de servicio educativo? crucial, y que como hemos podido advertir, en los inicios de la Telesecundaria, debido a la expansión de los servicios educativos, se le ubicó como la mejor posibilidad de prestación del servicio de secundaria en todo el territorio, incluidas las ciudades. Sin embargo, quienes han dirigido los destinos de la educación en nuestro estado, a partir de la década de los 80's, han privilegiado el desarrollo de otras modalidades de educación secundaria, generales y técnicas, y que con las nuevas reformas educativas derivadas de la Ley General de Educación, el sector privado se va "adueñando" cada vez más del rubro educativo, como lo muestran los siguientes datos:

Actualmente, 2006, en la ciudad de Pachuca se encuentran funcionando cuatro Telesecundarias (una en Nopancalco, que se ha conurbado a la ciudad, y tres⁵¹ dentro de la misma, una de las cuales cuenta con dos turnos); 5 Secundarias Técnicas, con dos turnos; 11 Secundarias Generales (de las cuales 1 trabaja en un solo turno, 9 ofrecen el servicio en dos y una lo hace en tres turnos) y 29 Escuelas Secundarias Particulares.⁵²

Con relación a las escuelas públicas, ¿qué criterios utilizan las autoridades para justificar sus acciones?, parece ser que el principal argumento es que, como sostiene la maestra Gloria Fernández, quien además fungió como Jefa del Departamento de Telesecundaria: "la Secretaría nos indica que Telesecundaria es para las regiones y no para la ciudad, por eso no crece el número de escuelas aquí en Pachuca" (RE 6, 2004-2005:224).

Es importante observar cómo los sujetos que se encuentran ocupando un puesto que les faculta la toma de decisiones, trasladan su propia responsabilidad hacia un ser

⁵¹ Aunque las autoridades del Departamento de Telesecundaria únicamente reconocen que en la ciudad sólo existe una Telesecundaria en dos turnos, en el Departamento de Registro y Certificación se encuentran catalogadas las siguientes escuelas: Telesecundaria 566 ubicada en la calle 16 de Enero s/n; Telesecundaria 666 que se encuentra en Calzada Veracruz Núm. 308. ambas pertenecientes a la zona escolar número 1 (I.H.E., 2003-2004).

⁵² Datos tomados de los Registros del Departamento de Registro y Certificación del I.H.E., correspondiente al curso escolar 2003 – 2004.

abstracto, en este caso particular la "Secretaría", trayendo consigo que quien tiene encomendado el ejercicio de la autoridad no asuma la parte que le corresponde, transfiriendo a otro la responsabilidad de las decisiones que su propio cargo le demanda. O bien transmitiendo la culpa a un funcionario en especial de la situación en que se encuentra la Telesecundaria, no solo en la ciudad sino en el Estado: pues "...el profesor Ignacio Valdez [quien fungía como Director de Educación Media y Terminal] hacía y deshacía..." (RE 4, 2004-2005:169).

Regresando a la época en que surge la Telesecundaria es importante tomar como un espacio de análisis el referido al motivo de encontrar diferentes puntos y no uno solo en el que pudieran concentrarse todas las Teleaulas. Es posible que se haya debido a las condiciones que imponía la convocatoria dirigida a las localidades interesadas en el establecimiento de Teleaulas, de fecha 7 de agosto de 1968, que en tres de sus puntos determina:

2.- En cada Teleaula sólo podrán inscribirse 30 alumnos como máximo y 20 como mínimo.

3.- Los límites de edad de los estudiantes estarán comprendidos entre los 12 y 18 años.

4.- Personas mayores de 18 años también podrán estudiar la secundaria por televisión como alumnos libres en las condiciones que se les informará previa y oportuna solicitud, o formando Teleaulas de alumnos mayores de edad.

En cada localidad podrá haber una o varias teleaulas". (SEP, Agosto, 1968).

A raíz del establecimiento de las Teleaulas en la ciudad éstas comenzaron a trabajar en distintos inmuebles, la mayoría de ellos eran proporcionados por los patronatos— figura que cobró una singular importancia durante este tiempo y de los cuales se hablará más adelante— constituidos para apoyar el trabajo que realizaban los maestros, y en muchos casos eran facilitados por los sindicatos como del Seguro Social, de los Mineros, de los trabajadores Cinematografistas, e incluso del partido político hegemónico entonces, el PRI, aprovechando que sus agremiados podían acceder a cursar la secundaria, como se expresan en el siguiente fragmento:

"En los primeros años de Telesecundaria había gente mayor porque era para los mismos trabajadores. Teníamos como alumnos a los

trabajadores del Seguro Social, era gente ya grande" (RE 3, 2004-2005:110).

Situación que obligaba que en algunas Teleaulas se recibieran como alumnos a los trabajadores afiliados a los sindicatos, y que, como dice la maestra Estrella trayendo a colación los problemas que enfrentaron cuando iniciaron la empresa que significaba la Telesecundaria: "A mí no me fue tan mal, porque la gente ya era mayor, había gente que era bien necia y quería tener la razón" (RE 3, 2004-2005: 111).

La maestra consideraba que a ella "no le fue tan mal", en primer lugar, porque en su escuela tenían asegurada la inscripción de alumnos mínima requerida para que siguiera funcionando la Telesecundaria en ese lugar. Por otro lado no sufría los problemas a los que se enfrentaban otros maestros de diferentes Telesecundarias de la ciudad que se veían en la necesidad de recibir a los alumnos que eran rechazados por las otras escuelas, como refiere la maestra Gloria Fernández García que llegó a laborar a la Teleaula número 15, ubicada en la calle de cerrada de Victoria:

"Cuando yo dejo Ciudad Sahagún (...) este, me vengo a la ciudad de Pachuca, en Cerrada de Victoria, ahí junto a Teléfonos, pues un edificio que se estaba cayendo, peligroso para nuestros alumnos (...), cuando yo llego había dos maestros nada más, y conmigo éramos tres. Y aquí se topa uno con muchos problemitas: el alumnado es totalmente rechazado de las escuelas (...) técnicas o generales (...) y ahí es adonde empezamos a batallar con ellos" (RE 6, 2004-2005: 216-217).

Desde el sentido que los informantes le otorgan a este término, "batallar" significaba, entre otras cosas, lograr la aceptación de la Telesecundaria como una modalidad educativa que garantizaba el reconocimiento de los estudios realizados en ella; la aceptación de los padres de familia relacionada con la seguridad que suponía el hecho de que sus hijos estuvieran atendidos; que los alumnos se integraran al ritmo de trabajo que se demandaba, y que presentaba algunas variantes con los sistemas tradicionales, como ya se ha mencionado en un inciso anterior de este trabajo. Entonces para los maestros recibir a los alumnos que muchas veces eran rechazados por otras escuelas por problemas de conducta, significaba batallar "para

hacerlos entrar en razón", como también batallar significaba que los adultos que cursaban la secundaria en las Teleaulas dejaran atrás sus actitudes "necias" para no entorpecer el ritmo de trabajo que el maestro marcaba.

La existencia de varias Telesecundarias en la ciudad representaba una serie de situaciones que había que enfrentar y, a la vez que las demás escuelas, cumplir con las actividades de proyección, como lo era el participar en eventos cívicos y sociales, especialmente el "Desfile del 20 de Noviembre", actividad muy importante en la ciudad de entonces que servía como un escaparate para que la población advirtiera el trabajo que desempeñaban las escuelas, y que las entonces Teleaulas habían encontrado una estrategia para darse a conocer a la población:

"...cuando había por ejemplo ensayos para los 20 de noviembre, se juntaban todas [las Telesecundarias de la ciudad]. A mi me tocó ir a ensayar a un costado del Estadio Revolución. Todos nos encontrábamos allí, se formaban los contingentes, los maestros planeaban lo que se iba a hacer y nos poníamos a ensayar cada uno con sus respectivas escuelas" (RE 1, 2004-2005:5).

De tal suerte que para enfrentar algunos problemas, las pequeñas células en las que se habían convertido las Teleaulas, se agrupaban para formar un contingente mayor que les permitiera competir con los "monstruos de mil cabezas" en que se tornaban las escuelas de la "competencia".

Parece ser que esta necesidad de crecimiento cuantitativo, aunado a los problemas que enfrentaban las Teleaulas con los patronatos, que ya solicitaban la devolución de los locales en que estaban laborando las Teleaulas, orilló a una primera concentración, misma que se realizó en el más grande de los edificios: el ubicado en la calle de Bravo, y que para entonces albergaba a la Telesecundaria Número 35:

"Posteriormente las Telaulas del STIC, la del PRI y la de El Arbolito se fusionan con la 35 y los profesores que laboraron en la misma fueron: María Esther Santa María Hernández (Directora), Elvia Vega Monter, Irma Escorsa Butrón, Enrique Sánchez Badillo, María Bruna Cravioto García, Gregoria Frausto González, Roberto Calderón, Oswaldo Salazar, José Briceño Trejo, Raúl del Ángel Campos, Amado Bautista Pardo, Ma. Guadalupe Ángeles Rivera, Jesús

Naranjo Martínez, Miguel Ángel Santa María Hernández y María Isabel Rangel Bautista” (ESTV-01, 1998:49).

Así es como comienza a integrarse una Telesecundaria que va creciendo en dimensiones, pues en esta primera concentración se llegan a completar 12 grupos que convierten a esta escuela como la Telesecundaria más grande de la ciudad y, quizás del Estado.

En estas condiciones continúa el paso del tiempo para la vida de las Telesecundarias de la ciudad, hasta que en el año de 1980, se trasladan del centro de la ciudad hacia Venta Prieta, todas las escuelas de este tipo que venían funcionando “en condiciones deplorables” (ver anexo 3). Otro de los motivos que favorecieron esta segunda concentración, (a la que he denominado congregación) es el hecho de que ya se precisaba la devolución de los locales que habían prestado los patronatos que aún apoyaban a las Telesecundarias, así como la demanda por parte de gobierno del Estado por recuperar el edificio que albergaba a la Telesecundaria Número 35 pues “el gobernador Rojo Lugo iba a recuperar ese edificio [de la calle de Bravo] para hacer un museo e iba a reponer el local con lo que había sido el “Internado Hijos del Ejército” (RE 2, 2004-2005:32).

Es entonces cuando el Jefe de Departamento de Telesecundarias en funciones concertó la obtención del edificio que albergara hasta unos años atrás al “Internado Hijos del Ejército”, como lugar que diera asilo a las Telesecundarias: “El profesor Herbert hace gestiones ante la Secretaría de Educación para que nos unamos todas las Telesecundarias” (RE 6, 2004-2005: 218).

Esta concentración, a un edificio que para entonces se encontraba en las afueras de la ciudad —cuyos únicos puntos urbanísticos por ese tiempo eran el Instituto Tecnológico Regional de Pachuca, la colonia del ISSSTE y la clínica del ISSSTE— traería una serie de situaciones que, como se verá en otro apartado del presente trabajo, afectarían de manera sustantiva la vida de la Telesecundaria.

La decisión de concentrar todas las Telesecundarias en un solo punto, parece haber respondido a una decisión política tomada en la Dirección de Telesecundaria en la

ciudad de México, ya que por ese tiempo se encontraba en revisión el modelo pedagógico (véase tabla 1 correspondiente a los Modelos Pedagógicos que ha adoptado la Telesecundaria incluida en el presente capítulo) que se encontraba en operación y que se pretendía reformular, de tal suerte que las autoridades decidieron que la naciente Telesecundaria Número Uno se convirtiera en un centro piloto, que consistiría en:

“quitar a los Telemaestros, porque cuando se inició Telesecundaria, se le llamaba así al maestro que exponía la clase. Haga usted de cuenta era un maestro de secundaria directa. Entonces ese año se cambia la metodología y ya no hay el famoso Telemaestro; vienen ya los conductores, la escenificación donde ya se pierde el papel del Telemaestro, ¿para qué?, para que el alumno se integre más; al conocimiento, se le haga más propositivo, participe más y no nada más esté expectante a la clase. Y entonces pretendían que [esta escuela] fuera el centro piloto, porque aquí es donde se iba a manejar ese cambio. En eso consistía” (RE 2, 2004-2005:60).

Esta concentración de escuelas en un solo edificio dio a la Telesecundaria la posibilidad de contar con una gran cantidad de alumnos integrando un buen número de grupos, pues de acuerdo con los informantes se llegaron a contar hasta 26, trayendo como consecuencia que: “En Hijos del Ejército, por primera vez el alumno tiene unas instalaciones adecuadas a su educación” (RE 1, 2004-2005:11), considerando como “instalaciones adecuadas” el contar con un espacio que permitiera el libre tránsito de los alumnos por las distintas áreas del edificio.

Sin embargo, como se verá en otros apartados del presente estudio, fueron superadas algunas de las situaciones problemáticas por las que atravesaba la escuela, pero surgieron otras que no se habían presentado, se agudizaron otras más mientras que otras permanecieron en estado de latencia y se manifestarían años más tarde.

El nombre que recibió la escuela durante esa etapa fue “Centro Piloto de Telesecundaria Número Uno Margarita López Portillo”, mismo que al correr de los años se redujo a “Telesecundaria Número Uno”, quizás el cambio de nombre fue motivado por el descrédito que alcanzó el sexenio del presidente López Portillo y

parece ser que era necesario desaparecer cualquier rastro que lo recordara, o bien, se tomó tal decisión en concordancia con la disposición de que las Telesecundarias únicamente tomaran como dato distintivo el número que les correspondía de acuerdo con el catálogo oficial. Este último argumento parece no ser el más acertado toda vez que es muy común observar en la práctica que las escuelas Telesecundarias cuentan con un nombre que sigue al número de cada una de ellas, aunque el nombre oficial es el de “Telesecundaria”, seguido por el número que le corresponde a la escuela por la fecha en que fue creada.

Una de las constantes que ha padecido la escuela es la búsqueda de espacios en los cuales siguiera funcionando, su estancia en el edificio del “Internado Hijos del Ejército” no fue la excepción, ya que este edificio era propiedad de la SEP y había sido prestado a la Telesecundaria Número Uno para que realizara sus funciones, pero debido a la expansión de las oficinas que albergaban a los, en aquel tiempo denominados, Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Hidalgo y por disposición del entonces gobernador del estado Guillermo Rossell de la Lama se ordena la utilización de este edificio que acogería a las oficinas que habían rebasado la capacidad del edificio destinado para tal fin, y por lo que la Telesecundaria sería utilizada como un anexo de esas oficinas, que actualmente son conocidas como el “Edificio Naranja” y que da cobijo a dependencias como: la Comisión Mixta de Escalafón, la Comisión Paritaria de Carrera Magisterial, la Coordinación de Evaluación Educativa, la Subdirección de Educación Primaria, entre otras.

La situación anterior llevó a las autoridades a otorgarle un espacio fijo a esta escuela en el “Módulo Educativo Jaime Torres Bodet”, lugar que ocupa actualmente, y que no obstante tener ya un edificio propio no resolvió los problemas de la institución, más aún, los agravó como se verá en otro apartado de este escrito (ver anexo 3).

2.4 Trabajar con Muchas Carencias

En el apartado anterior he mostrado, tanto las condiciones en las que surge la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca como los motivos que orillaron a su creación en la capital del Estado. Ahora exploraré las condiciones en las que se encontraban las Telesecundarias que funcionaban en esta ciudad, así como los avatares a los que se enfrentaron y las soluciones que se dieron a las problemáticas que se originaron.

Para ubicarnos en el tiempo, procedo a hacer una división por momentos históricos coyunturales de la vida de la Escuela; la división temporal que propongo es arbitraria en cuanto que representa cortes realizados en atención a las características mostradas por la institución, que de ninguna manera podrán ser similares a otras escuelas, debido a que esta Telesecundaria ha tenido una existencia *sui generis*, en comparación con las demás del Estado de Hidalgo.

De ahí que los momentos en que he dividido la historia de la "Telesecundaria Número Uno" son los siguientes:

1. La diseminación de Teleaulas. Entiendo a esta etapa como la época de fundación de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca, en la que fueron creadas Teleaulas en distintos puntos de la ciudad, temporalmente corresponde a los momentos fundacionales, por los años 1968 y 1969.
2. La Concentración de Teleaulas. Este segundo momento se refiere al primer intento de ubicar en un solo punto a las escuelas que corrían el peligro de extinción por falta de espacios en los que se llevaran a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivada por la exigencia de devolver los edificios a sus dueños, tomando como base la información recabada es como la ubico durante el año de 1977, fecha que coincide con el momento crítico vivido a nivel nacional y que puso en grave riesgo la continuidad de la Telesecundaria en nuestro país.

3. La Congregación⁵³ de Telesecundaria. Se caracterizó porque son ubicadas en el mismo lugar todas las Telesecundarias existentes en la ciudad, logrando reunir un total de 26 grupos en un solo punto, acción que demandaba la existencia de únicamente un director y que los demás directores comisionados pasaran a ocupar las funciones de maestro de grupo. Esta congregación se llevó a cabo en dos etapas: el año de 1980 fueron trasladadas las Telesecundarias número 15, 33 y 35, y un año después lo hizo la 39. Es aquí cuando se modifica el nombre, convirtiéndose de Telesecundaria Número 35 a Centro Piloto de Telesecundaria Número Uno Margarita López Portillo. Este momento es reconocido por la Institución como el inicio de su historia, así lo confirma el hecho de haber celebrado su XXV aniversario el 31 de Marzo de 2006.
4. La Consolidación institucional de la Telesecundaria. Llamo así al período en que la escuela se traslada a un edificio propio que le permite un significativo crecimiento tanto en instalaciones como en equipo, y que no obstante no haber alcanzado el número de alumnos de la etapa anterior le ha permitido mantener relativamente estable la matrícula de estudiantes, hasta contar con un turno vespertino. La ubico a partir de 1987 hasta los momentos actuales.

Sin embargo, en cada uno de los momentos prevaleció un aspecto: la carencia, misma que se manifestó de distintas formas como veremos a continuación.

2.4.1 La diseminación de Teleaulas

Como ya se ha tratado en este escrito, la presencia de la Telesecundaria data desde los inicios, en que se transmitían las lecciones en circuito cerrado durante la etapa experimental (1965-1967), y en circuito abierto en el año de 1968, siendo el Estado de Hidalgo uno de los pioneros en la prestación de esta novedosa modalidad educativa, en donde se establecieron 28 Teleaulas, de las cuales un considerable número se ubicaron en la ciudad de Pachuca.

⁵³ El Nuevo Diccionario Ilustrado de la Lengua Española de la Editorial Grijalbo define a la congregación como la reunión de muchos monasterios de una misma orden bajo la dirección de un superior general.

Aunque el número de las Teleaulas era importante, los lugares en los que comenzaron a funcionar fueron variados, la mayoría de ellos eran adaptados para la prestación del servicio y muchos se encontraban en tales condiciones de deterioro, que los informantes han calificado como "trabajar con muchas carencias", baste tomar como ejemplo lo que sucedía en la Teleaula número 15: "Llegué a Cerrada de Victoria, junto a Teléfonos, un edificio que se estaba cayendo, peligroso para nuestros alumnos, donde había puntales para que no se cayera el techo. (RE 6, 2004-2005:216 y RE 3, 2004-2004:109).

La primera carencia que se advierte es la referida al aspecto material, pues uno de los requisitos a cubrir era precisamente contar con un local que permitiera el funcionamiento de la Teleaula en esos inicios de la modalidad, pero la convocatoria —a la que se ha hecho mención en este escrito— no mencionaba las características que habrían de tener tales locales, por lo que eran improvisados para tal efecto todos los lugares disponibles y a la mano, mismos que iban desde oficinas públicas, anexos de edificios sindicales, edificios escolares en desuso, e incluso casas habitación cuyas condiciones eran de tal descuido que estaban en condiciones de derrumbarse convirtiéndose en un constante peligro tanto para maestros como para alumnos. O como afirman algunos de los informantes "hasta en la cárcel tuvimos una Telesecundaria" (RE 3, 2004-2005:109).

Otra carencia percibida por los informantes se relaciona con los alumnos, pues el contar con el número mínimo requerido para el funcionamiento de cada Teleaula motivaba que los maestros aceptaran a todo aquel que solicitara su inscripción, por lo que la Telesecundaria se comienza a convertir en "un refugio"—como podrá desprenderse del presente trabajo, parece ser ésta una constante en la vida de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca— para los alumnos que eran rechazados de otras escuelas, las Secundarias Federales Uno y Dos, que para entonces, a inicio de la década de los 70's se encontraban funcionando y que debido a la alta demanda que tenían podían darse el lujo de implementar un proceso de selección de alumnos.

Asimismo se concibe como carencia, en el aspecto laboral, a la falta de condiciones que brindaran una seguridad y estabilidad en el empleo a los maestros coordinadores de Teleaulas, pues con el paso de la Dirección Federal de Educación Primaria a la Dirección de Educación Audiovisual, que aunque conservaban la clave de maestros de educación primaria, no eran reconocidos de la misma forma que los maestros de Educación Secundaria, como los de escuelas secundarias federales, y lo único a que tenían derecho, por ese entonces, era a la percepción de una compensación adicional de \$ 600.00 mensuales.

La situación anteriormente descrita motivó la deserción de un buen número de maestros pioneros, quienes buscaban mejores opciones laborales, por lo que acudían a solicitar su ingreso a las escuelas secundarias federales que se iban creando en la ciudad y que les ofrecían, entre otras posibilidades, mejores ingresos económicos y el prestigio de estar trabajando en escuelas de proyección, incluso a nivel nacional, como la Federal Uno.

Durante este tiempo no existía la figura del director; ya que cada uno de los maestros coordinadores de Teleaula eran los encargados de observar el buen funcionamiento de la que les era asignada. Posteriormente, con el aumento del número de Teleaulas (que no llegó a más de tres, salvo pequeñas excepciones como el caso de la Telesecundaria 35), uno de los docentes era “honrado”, al conferirle el puesto de “director comisionado”, mismo que no tenía más prerrogativas que ser el responsable directo del funcionamiento de la escuela; y, en los casos en que el número de grupos fuera mayor, se le retiraba la responsabilidad de atender a un grupo, para dedicarse de lleno a la función directiva⁵⁴.

⁵⁴ Retomo aquí la clasificación, propuesta por Alma E. Vite, de los directores de educación primaria, identificando dos tipos de ellos: los directores efectivos y los comisionados (Vite, 2004). Misma que puede ser trasladada a la modalidad de Telesecundaria, en los siguientes términos: Una gran cantidad de Telesecundarias, de las 756 que a mediados de la primera década del siglo XXI se encuentran funcionando en el Estado de Hidalgo, están localizadas en el medio rural —muchas de ellas además en lugares alejados de los centros urbanos y de difícil acceso— algunas de las cuales son atendidas por uno o dos maestros. Por lo que están a cargo de un director comisionado que desempeña tanto la función docente como la directiva. También es relevante el hecho que en las Telesecundarias que tienen tres grupos, pero ubicadas en las zonas escolares más cercanas a la ciudad de Pachuca cuentan con un Director efectivo, es decir con clave 21 dictaminada.

Sobre el número de grupos que constituye a la mayoría de las escuelas Telesecundarias que funcionan en el estado de Hidalgo, destaca el dato de que el promedio en el medio rural es de tres; sin embargo, se puede observar que en las "comunidades", en las poblaciones o en las ciudades, cuya matrícula de alumnos es de más de cincuenta por grado, aumenta el número de grupos, por lo que es común encontrar escuelas con grupos que llegan a alcanzar hasta 12 o 16, como en el caso que nos ocupa. Por este motivo, la mayor parte de las 756 escuelas Telesecundarias que funcionan actualmente, cuentan con un Director comisionado, tal y como sucedía en los momentos iniciales de vida de esta modalidad de educación secundaria.

2.4.2 La concentración de Teleaulas

No obstante el incremento de escuelas secundarias federales, para 1977 —fecha en que se da la concentración de las Teleaulas de la ciudad— se encontraban funcionando la Uno en la colonia Céspedes, la Dos en la prolongación de la avenida Juárez y la Tres a unas cuadras de la calle de Abasolo, el número de alumnos y de grupos en las Teleaulas iba en aumento, por esta razón los informantes afirman que los dueños de los edificios en los que se encontraban funcionando estas últimas, principalmente los sindicatos, solicitaban su devolución.

Sin embargo es de advertirse que para entonces, a casi diez años de estar funcionando la Telesecundaria en la ciudad, los agremiados a dichos sindicatos ya habían logrado concluir la secundaria. Por esta razón ya no era de su interés continuar apoyándola y una de las posibilidades que veían para dar por terminado el convenio signado con anterioridad era solicitar la devolución de los espacios que inicialmente habían facilitado para la instalación de las Teleaulas.

Este hecho coincidió con la crisis que afectó a la Telesecundaria a nivel nacional debido a la fuerza que logró el movimiento encabezado por la Comisión Nacional de

He encontrado en el Catálogo de Escalafón, emitido por la Comisión Mixta de Escalafón, que se encuentran incluidos 96 directores con clave 21 dictaminada; obviamente este número comparado con la cantidad de Escuelas que se encuentran funcionando, me lleva a advertir que alrededor de 660 escuelas están a cargo de un Director Comisionado que, no obstante desempeñar tanto la función docente como la directiva, no tiene otra prestación adicional que el reconocimiento social que pudieran hacer las autoridades para considerarlos como meritos antecedentes de una futura promoción.

Maestros Coordinadores que enfrentó distintas fuerzas, entre las que sobresale la representada hegemoníicamente por el SNTE, brazo importante del PRI, al que pertenecían los sindicatos, y que la decisión de éstos por recuperar sus edificios y dar por terminado el convenio con la Telesecundaria parece responder a presiones provenientes del propio SNTE.

Lo anterior puso en riesgo la continuidad de la Telesecundaria en la ciudad, razón por la que se toma la decisión de concentrar en un punto a las que se encontraban funcionando en diversos sitios de la localidad, es así como se trasladan a la Teleaula 35 ubicada entonces en la calle de Bravo # 200, las que hasta entonces se encontraban operando en el barrio de El Arbolito, la del STIC y la del PRI (ver anexo 2).

El edificio que ocupaba la Telesecundaria Número 35, como ha quedado apuntado anteriormente, había dado cobijo a la Escuela Secundaria Oficial; como señalan los informantes era un edificio viejo de dos plantas, muy incómodo, cerrado, en el que las aulas tenían que adaptarse y eran muy reducidas en tamaño. Su ubicación física, a espaldas de los baños públicos denominados “El Niágara” y teniendo tan cerca sus calderas ocasionaban que el calor emanado de ellas fuera un foco de malestar tanto para alumnos como para maestros.

Aunado a lo anterior se encuentra el hecho de que no se contaba con un espacio que permitiera a los alumnos desplazarse a la hora del receso y se carecía de áreas tanto para la práctica de deportes como para el desarrollo de las actividades de educación física y artística. No obstante los informantes reconocen que los alumnos de la escuela sobresalían en las competencias deportivas en las que participaban por aquel tiempo y que eran convocados por las autoridades tanto educativas como civiles.

De esa manera transcurrieron sus actividades cotidianas hasta que, como resultado de la visita realizada por el entonces gobernador del estado, Lic. Jorge Rojo Lugo, para “ver las necesidades de la escuela”, se anuncia la decisión de recuperar el

edificio que venía ocupando la Telesecundaria Número 35, cuyo destino sería su utilización como un espacio de difusión cultural.

Como puede desprenderse, es una época en que persisten las carencias en el plano físico y humano, pues las condiciones tanto de los alumnos como de los maestros no se modificaron sustancialmente de las señaladas en el inciso anterior.

Sigue, en este "momento de la concentración", prevaleciendo la práctica de nombrar como responsable de la escuela a uno de los maestros, de la misma forma como se procedió en el momento histórico previamente referido. No obstante, la Telesecundaria Número 35 al lograr atender 12 grupos, tuvo el privilegio de contar con un director⁵⁵ efectivo⁵⁶ (el primero en la historia de Telesecundaria, por lo menos en Hidalgo; y quien logra un ascenso, cuando se aplica el escalafón⁵⁷) y un subdirector⁵⁸ sin grupo.

⁵⁵ Es digno de mención que, derivado del análisis de la información, las mujeres han tenido una importante presencia en los movimientos de ascenso; al respecto puedo mencionar los siguientes ejemplos: una de las primeras claves de director de Telesecundaria en el Estado, si no es que la primera, fue obtenida por una maestra en el año de 1979, la misma persona que unos años después, en 1984, tuvo la posibilidad de obtener un ascenso como supervisora, quien por motivos familiares, (específicamente por la atención de sus hijos) —de acuerdo con su opinión— no aceptó; pero sin embargo, en el año de 1994 si acepta "ser supervisora".

Esta situación es desarrollada por Ma. Trinidad Montiel cuando sostiene que las mujeres supervisoras asumen una serie de estrategias centradas en la negación, una de las cuales la relaciono, en este caso, con la negación de lograr sus metas profesionales cuando la seguridad de sus hijos esté en riesgo (Montiel, 2005).

⁵⁶Obtener el dictamen para una clave implica participar en un proceso selectivo representado por el Reglamento de Escalafón que es concebido por Montiel como "un sistema simbólico en tanto que encarna un cúmulo de significados socialmente sancionados" (Montiel, 2005:104).

⁵⁷ El Artículo 1º del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública define al escalafón como "el sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas." (SEP-SNTE, 1974:7)

⁵⁸ Esta figura, no está contemplada dentro del organigrama correspondiente a Telesecundaria; no obstante, cuando las autoridades, de orden jerárquico superior al Director, cuando el juego micropolítico se impone, o bien cuando el sindicato opta por beneficiar a uno de sus allegados, se procede a crear un espacio en alguna escuela para incrustar a quien resulta favorecido.

Al igual que el director comisionado, el subdirector ostenta una clave 81 y en muchos casos lograron conseguir, durante el período de existencia del llamado Esquema Básico, las 6 horas de Fortalecimiento Curricular.

2.4.3 La congregación de Telesecundaria

La decisión del entonces gobernador del estado de recuperar un edificio⁵⁹, que hasta ese momento era un espacio que ofrecía la educación secundaria, para convertirlo en un lugar destinado para la difusión de la cultura trajo como consecuencia que la Telesecundaria Número 35 fuera trasladada a otro lugar, el que había sido el internado “Hijos del Ejército” ubicado en las afueras de la ciudad, en la convertida en nuestros días en colonia Venta Prieta y que, actualmente, aloja a una parte del enorme monstruo burocrático en el que se ha convertido la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo⁶⁰ (ver anexo 3).

Las Telesecundarias que se encontraban ubicadas en el perímetro del centro de la ciudad fueron trasladadas, en dos etapas hacia las instalaciones del ex internado “Hijos del Ejército” que se estaban adaptando para recibirlas. Este traslado ha dejado huella en la memoria de quienes vivieron la experiencia, quienes narran una serie de hechos vividos.

El año de 1980 fueron trasladadas hacia Venta Prieta las Telesecundarias 15, 33 y 35, como dato curioso los informantes recuerdan que los alumnos de la Telesecundaria 15 salieron un día jueves y al siguiente sábado se cayó el techo que estaba apuntalado para retardar su caída. Otro acontecimiento relacionado con el traslado de las escuelas es el que sucedió a la Telesecundaria 33, cuando el patronato del Seguro Social no permitió que salieran ni televisores ni mobiliario del edificio porque eran propiedad del propio patronato, por lo que a su llegada al “nuevo edificio” tuvieron que implementar una serie de acciones para resolver los problemas que se les presentaron.

⁵⁹ Durante los años de 1980 y 1981 dio inicio un programa de rescate urbano de Pachuca en el cual se colocaron macetones y toldos en balcones y ventanas de las casas de las diferentes calles tanto del centro como de los barrios de la ciudad para darle un toque provinciano; este proyecto incluía abrir espacios de difusión cultural, para lo cual se recurrió a la recuperación de los edificios que eran propiedad del estado, tal fue el caso del edificio ubicado en la calle de Bravo #200 (Menes, 2000).

⁶⁰ Como resultado de la política de desconcentración de la Secretaría de Educación Pública, en junio de 1981 se inauguraron las oficinas de la entonces Delegación de la Secretaría de Educación Pública en Hidalgo, en el lugar que se encuentra actualmente y muy cercano a la Telesecundaria Número Uno.

Por último, en 1981, se traslada la última Telesecundaria, la 39 que laboraba en la "Casa de la Mujer Hidalguense", con la que se llegaron a integrar 26 grupos en un mismo edificio.

Nuevamente se vuelven a presentar las carencias, pues aunque el edificio sufrió una remodelación para dejarlo en condiciones de ser utilizado, ésta fue paulatina y causó, entre otras molestias, que dos grupos con sus respectivos maestros compartieran un mismo salón en tanto se concluía la remodelación completa del edificio.

Asimismo, y debido a la lejanía del centro urbano, la escasez de postes para el cableado eléctrico obstaculizaba que la escuela contara con energía eléctrica⁶¹, factor esencial para poner en funcionamiento los televisores que eran, y siguen siendo, fundamentales en la prestación del servicio educativo que la institución tenía encomendado.

Esta ausencia de insumos necesarios para dotar de energía eléctrica indispensable para el funcionamiento de los televisores llevó a los directivos del plantel a buscar el apoyo de las autoridades gubernamentales, ya que la inversión para el tendido de postes rebasaba las posibilidades económicas de los padres de familia. Para tal fin aprovecharon la coyuntura que presentaba en esos momentos la realización de la "Feria del Caballo" en lo que actualmente es el Centro Cívico, lugar al que acudió el entonces gobernador del estado para hacer la declaratoria inaugural, y hacer presión para resolver el problema planteado.

Esta lejanía, aunada con un servicio de transporte público deficiente —pues cada una de las corridas de autobuses tenían un intervalo de tiempo de treinta minutos y el recorrido tardaba aproximadamente otros 35; para entonces el pasaje costaba \$ 1.50—, trajo consigo otro problema relacionado con el alumnado pues al año siguiente los padres de los estudiantes provenientes de barrios cercanos al centro de

⁶¹ Aún en la actualidad es muy común observar que se crean escuelas Telesecundarias en lugares que no cuentan con los servicios públicos indispensables, especialmente energía eléctrica, que sin embargo ha sido responsabilidad de las comunidades buscar fuentes alternas de generación, tales como las fotoceldas que utilizan la energía solar para convertirla en eléctrica o las plantas de generación de electricidad que utilizan como combustible diesel o gasolina.

la ciudad y los de comunidades ubicadas en la parte norte de la misma, optaron por buscar acomodo en escuelas más cercanas al centro de la ciudad, que era el lugar en el que se ubicaban inicialmente las Telesecundarias.

Lo anterior trajo como consecuencia la reducción de la matrícula y por consiguiente la salida de aquellos maestros que ya no justificaban su presencia en la institución, por lo que algunos de ellos fueron promovidos a otros puestos como supervisores, apoyos técnicos del Departamento de Telesecundaria, o bien comisionados en las diferentes instancias sindicales.

No obstante las condiciones adversas, pues a decir de los informantes el edificio estaba muy sombrío, sus aulas eran muy frías, los espacios más amplios —el tamaño de los salones superaron en mucho a los que habían tenido en los anteriores edificios— contaron con un patio amplio e incluso una cancha para la práctica del básquetbol. Asimismo, como consecuencia de haber sido la única construcción en ese lugar, los campos colindantes con el edificio escolar eran aprovechados para la práctica del fútbol.

La llegada a este edificio continuó con la costumbre de “conseguir edificios en préstamo” para que pudiera darse continuidad a la existencia de la Telesecundaria en esta ciudad de Pachuca, y que, cuando las autoridades lo dispusieran deberían ser reintegrados, como sucedió durante el sexenio siguiente, que fue solicitada la devolución del edificio del ex internado “Hijos del Ejército” para construir un anexo del entonces Instituto Hidalguense de Educación, por lo que se procedió a buscar un nuevo lugar para su establecimiento.

Ubicar en el mismo lugar todas las Telesecundarias existentes en la ciudad, logrando reunir un total de 26 grupos en un solo edificio demandó la existencia de un solo director, por lo que operativamente se optó que los demás directores comisionados pasaron a ocupar funciones de maestro de grupo. Esta situación da la posibilidad analítica para percatarnos que la centralización de escuelas, en particular en el aspecto directivo, trajo aparejadas una serie de problemáticas que debieron ser

enfrentadas por todos los integrantes del plantel, como nos relata la maestra Gloria Fernández, que vivió en carne propia dicha experiencia:

“EV. ¿Cómo se dio el cambio en la relación entre el Director y los maestros durante la concentración?

GLORIA: Pues todos, todos lo entendimos, es algo que (...) nos manejamos con la mentalidad de (...) ¿cómo le dijera? (...) con esa responsabilidad que cada uno teníamos. El respeto a una antigüedad, con respeto a una preparación [de] cada uno de los maestros. Entonces nos manejamos por un escalafón. Y al respeto a ese escalafón respetamos al Director que estaba entonces” (RE 6, 2004-2005:220-221).

De lo antes expuesto, puede advertirse que de hecho ocurre la aceptación de la autoridad emanada de la Directora como una autoridad impuesta, misma que favorecía su trabajo y la posibilidad de desempeñar sus funciones en medio de una aparente calma. Autoridad que encontraba su sustento en el reconocimiento logrado a través de una instancia legalmente determinada, como es el Reglamento de Escalafón.

En esta época el crecimiento de la escuela es muy importante, toda vez que de los 12 grupos que se encontraban bajo las órdenes de una sola persona, se incrementan a 26; por lo que, proporcionalmente crecen también los problemas. Uno de estos problemas a los que se enfrentaron los directores comisionados consistió en dejar de representar la autoridad que habían ostentado, para pasar a formar parte del personal docente de la escuela. Al respecto, las premisas de Max Weber permiten entender la manera en que se asumió este momento coyuntural, de solo aparente calma, a través de sus tipos ideales, específicamente la dominación⁶²; lo cual me lleva a intuir que los posibles problemas que enfrentaron los distintos sujetos involucrados en los acontecimientos fueron superados merced, a que la directora de entonces tenía a su favor un factor: contaba con la autoridad legal de la que era investida (Weber, 2002:172).

⁶² La connotación que se da al término de dominación es en el sentido de Weber “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de un determinado contenido entre personas dadas...sólo puede significar la probabilidad de que un mandato sea obedecido” (Weber, 2002:43).

2.4.4 La consolidación institucional de la Telesecundaria

Debido al gran crecimiento que se operaba en el aparato burocrático del Instituto Hidalguense de Educación, motivado en parte por los procesos de desconcentración de la Secretaría de Educación Pública, y por otro debido al otorgamiento de una serie de comisiones para que los maestros fueran trasladados a otras funciones distintas a las docentes, el edificio inaugurado en 1981, resultó insuficiente por lo que las autoridades educativas de aquél entonces decidieron recuperar el edificio de Hijos del Ejército, pues ya habían sido ubicadas algunas oficinas en él. Es por lo que la escuela Telesecundaria Número Uno vuelve a quedar en el centro de disputas hasta lograr su traslado hacia otro edificio, en este caso es reubicada a un costado de la entonces Glorieta Hidalgo —antes llamada “Glorieta 24 Horas”, nombre asignado debido a que fue construida precisamente en un día (Menes, 2000) — en lo que actualmente se ha convertido en el Centro Educativo Jaime Torres Bodet, (ver anexos 3 y 4).

Es así como en el año de 1987 fue inaugurado el nuevo edificio, por primera vez la escuela contó, desde el punto de vista de los informantes, con un edificio propio construido ex profeso para el servicio educativo, pues la obra fue encargada al CAPFCE para ser edificada con las características propias de los modelos de obra utilizados por este organismo.

Parece ser que la urgente necesidad de utilizar el edificio del ex internado “Hijos del Ejército”, obligó el traslado de alumnos, maestros, personal de apoyo y mobiliario de la Telesecundaria Número Uno al nuevo edificio que para entonces se encontraba, como han reconocido los informantes, en un terrenal tremendo porque era puro jal⁶³.

⁶³ Los residuos mineros conocidos como **colas** (tailings), **relaves** o **jales**; son generados durante los procesos de recuperación de metales a partir de minerales metalíferos después de moler las rocas originales que los contienen y mezclar las partículas que se forman con agua y pequeñas cantidades de reactivos químicos que facilitan la liberación de los metales. A manera de ilustración se menciona el siguiente ejemplo: un mineral típico puede contener alrededor de 6 por ciento de zinc y 3 por ciento de plomo, que al ser concentrados generan alrededor de 850 kilogramos de residuos sólidos y una cantidad equivalente de agua conteniendo cerca de un kilogramo de sustancias químicas residuales, por cada tonelada de mineral procesado. Al producto concentrado se le llama **cabeza** y al residuo se le denomina **cola** (Cortinas, 2006).

De tal manera, se vuelve a presentar la constante de las carencias, en particular en el aspecto material y de servicios públicos —agua potable, alcantarillado e incluso la señal área de televisión— como queda apuntado en el siguiente fragmento: “Nos venimos en malas condiciones porque hicieron la escuela en donde estaba la tierra de los jales, teníamos fosa séptica” (RE 2 y 3, 2004-2005:40, 122).

En comparación con el número de aulas con el que se contaba en el edificio anterior, y después de haber padecido las carencias a las que aluden los informantes, y sobre todo haber trabajado para superarlas, se observa un retroceso, pues vuelven a presentarse las carencias que caracterizaron la existencia de esta institución educativa.

Aunada a las carencias tanto materiales como de servicios, se enfrentó la relacionada con los alumnos, pues a decir de los informantes, una buena cantidad de alumnos optaron por solicitar su inscripción en la Escuela Secundaria Técnica Número 1, que para entonces ya estaba funcionando en el lugar donde se encuentra actualmente y de la cual eran casi vecinos. Es así que al nuevo edificio únicamente logran completar 13 grupos y por la falta de espacios, se ven en la necesidad de improvisar dos laboratorios como aulas didácticas y otro como dirección.

Es notorio el descenso de matrícula, pues de los 26 grupos que lograron reunir, para 1987 únicamente quedaron 13. Es posible que el número de escuelas secundarias generales y técnicas que para entonces habían incrementado su número en la ciudad hayan influido en este descenso en el número de alumnos presentado por la Escuela Telesecundaria Número Uno.

Como resultado de la explotación que se realizaba en las minas de la ciudad de Pachuca, surgió la necesidad de destinar áreas de terreno para la recolección de los desechos mineros; de tal manera que se conocen como “jales” a esos depósitos, los cuales se ubican al oriente y al sur de la ciudad. La escuela se ubica, junto con la Central de Autobuses, el Poliforum José Ma. Morelos, el estadio de fútbol Miguel Hidalgo y fraccionamientos residenciales en los terreros denominados “jales del sur”, como producto de la urbanización sufrida por la ciudad de Pachuca durante las últimas dos décadas. (Castañeda, 2002).

Los desechos mineros fueron removidos de esos terrenos que fueron propiedad de la Compañía Real del Monte y Pachuca y donados por el Gobierno Federal a favor del Gobierno del Estado en 1976 (Menes, 2000).

Aunada a las carencias descritas en párrafos anteriores se sumó la relacionada con las dimensiones del terreno, pues por la ubicación física de la escuela a un costado de los Bulevares Colosio y Felipe Ángeles, ha servido como una válvula de escape a las necesidades de ampliación de dichas vías de comunicación, que en dos de las numerosas remodelaciones que han sufrido, han ocasionado que se reduzca el terreno de la misma: "se construye por primera vez la Glorieta, nos recortan mucho terreno, ahí sufrió modificación la escuela. Nos han quitado terreno en dos ocasiones" (RE 2 y 5, 2004-2005: 41, 191). No obstante, la última remodelación permitió que como contraprestación la escuela "lograra" la construcción de la barda que comunica con el pasaje localizado entre la Telesecundaria y la General 7.

Modificar las condiciones adversas en las que llegaron maestros y alumnos al nuevo edificio escolar fue una empresa que implicó el trabajo de toda la comunidad educativa, pues se implementaron obras como la compra de tezontle y tierra extraída del desasolve del Río de las Avenidas, la construcción de la plaza cívica y la implementación de áreas verdes. En distintas épocas posteriores se construyeron cuatro aulas, la dirección, la biblioteca, una bodega, dos áreas destinadas para sanitarios de alumnos y alumnas y, por último, la Tienda Escolar (ver anexo 4).

Este breve recorrido por la historia de la Telesecundaria Número Uno da la posibilidad de entender el papel desempeñado por los sujetos en cada uno de los momentos vividos quienes enfrentaron una serie de avatares en cuya acción son recordados por los informantes como seres con características especiales que dan cuenta de lo que Sandra Nicastro denomina secuencia del guión heroico en el cual "el camino del héroe en las aventuras mitológicas va desde un mundo común hasta un mundo ignoto, donde se enfrentan generalmente a situaciones desconocidas con fuerzas fabulosas" (Nicastro,1997:83), y de los cuales los pioneros (fundantes) han marcado el camino a seguir por los herederos en la búsqueda del lugar ideal que ha de ocupar la Telesecundaria y que dista mucho del momento de la epifanía, debido al desapego que han manifestado los sujetos actuales de los mandatos de origen.

Por tanto, los informantes conciben que debido a las carencias que ha tenido la escuela, las autoridades educativas la perciben como "a cualquier escuela pero carente de muchas cosas" incluido el reconocimiento social.

2.5 Los Patronatos

El nacimiento de la Telesecundaria, como modalidad educativa, trajo aparejada la generación de una serie de normas que dieron origen a figuras importantes en el transcurso del tiempo, que como se ha visto en este documento, en la ciudad de Pachuca funcionó de una manera muy particular. Sin embargo es necesario conocer los planteamientos normativos para comprender su accionar.

Una de las figuras que nació junto con la Telesecundaria, la denominada "patronatos", es definida como "agrupaciones de particulares que coadyuvan con la Secretaría de Educación Pública a fin de satisfacer la gran demanda de Educación Básica en las áreas marginadas del medio urbano, suburbano y rural" (SEP s/f). La definición anterior pone de manifiesto el inicio de lo que actualmente conocemos con el nombre de consejos de participación social⁶⁴. Por tanto, es a través de los patronatos, como las comunidades se hacen responsables de poner a la disposición de la S.E.P., las instalaciones y mobiliario necesarios para poner en marcha un establecimiento de carácter educativo.

Asimismo, la convocatoria emitida por la SEP el 7 de Agosto de 1968 establecía las normas a las que se habrían de sujetar quienes solicitaran la fundación de Teleaulas, misma que en su primer punto se refiere a los patronatos:

- "1.- En toda localidad que se organice una teleaula, los vecinos formarán un patronato, el cual deberá:
- a) Proporcionar un local apropiado, con los muebles necesarios y un receptor de televisión.

⁶⁴ En el artículo 68 de la Ley General de Educación, promulgada el 19 de Agosto de 1992, se dispone que "las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos" (SEP, 1994).

b) Responsabilizarse del sostenimiento y aseo de la teleaula y dotar a ésta de los elementos materiales indispensables para su buen éxito (un librero, una pequeña biblioteca integrada básicamente con los libros de texto recomendados por los Telemaestros, las herramientas y útiles de trabajo)" (SEP, s/f).

La creación de la Escuela Telesecundaria forma parte de la idea de desarrollo educativo en nuestro país, que como afirman Juan Manuel Juárez y Sonia Comboni "el desarrollo educativo en América Latina se confundió con la idea de crecimiento de la infraestructura para la educación" (Juárez y Comboni, 2003:56), en la cual el gobierno traslada a las comunidades la responsabilidad de crear los espacios necesarios para la prestación del servicio educativo.

Es importante subrayar que el instructivo para la constitución y funcionamiento de los patronatos a que he referido en párrafos antecedentes, dan cuenta de "áreas marginadas", es de advertirse que la idea de "trabajar con muchas carencias", que ha prevalecido a través de la historia de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca, encuentre su punto de anclaje en esta disposición, y que se ha hecho cuerpo, tomando las palabras de Bourdieu, en los maestros que aún en la actualidad se encuentran laborando en la Telesecundaria Número Uno.

Es importante mencionar, también, que la existencia de los patronatos era momentánea, es decir, el objeto de su constitución concluía con la puesta en marcha formal de la Telesecundaria a que se refería, quedando disueltos una vez logrado el funcionamiento de ella, debiendo hacer entrega de todo lo relacionado a la Asociación de Padres de Familia.

No obstante lo dispuesto por la normatividad, parece ser que la existencia de los patronatos se encontraba de manera paralela a la función de la Asociación de Padres de Familia, pues como refieren los informantes, la existencia de las entonces Teleaulas, dependía en mucho del grado de interés que pusieran sus patronatos:

"En la Casa de la Mujer Hidalguense la esposa del gobernador era una de las figuras del patronato, por eso estaba muy bien. En el caso del Seguro Social, los médicos formaban parte del patronato. Estaban

al pendiente del funcionamiento de la Telesecundaria. (RE 3,6:113, 114,215).

Para los informantes "estar muy bien" se refería a contar con un espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, tener un aparato de televisión y una antena aérea que permitiera, aunque de manera deficiente, recibir la señal, así como la seguridad de recurrir a los patronatos en el momento en que se requiriera de su ayuda, principalmente económica, para la realización de sus actividades, tanto educativas como sociales.

Sin embargo, como se expresa en otras secciones del presente escrito, el compromiso asumido por los patronatos no fue constante y mucho menos en el mismo grado, pues como se verá, en algunos momentos sirvieron como barrera para el desarrollo de la misma Telesecundaria poniendo en riesgo, incluso, su existencia.

El presente capítulo ha permitido reflexionar acerca de la complejidad que encierran los hechos educativos, mismos que requieren trascender el aquí y ahora para su comprensión. De tal suerte que implantar un proceso de historización requiere, como sostiene Sandra Nicastro, el reconocimiento de la memoria "en tanto se da una trama de representaciones individuales y colectivas, de pactos y contratos previos, de mitos, ritos y leyendas, de vínculos, anhelos e ideales" (Nicastro, 1997:38). Memoria individual y colectiva que encierra una riqueza de contenido que nos permite encontrar huellas de rasgos característicos que hacen de los establecimientos educativos lugares singulares productores de una cultura institucional también singular.

La incursión en la historia de la Escuela Telesecundaria Número Uno, expuesta en el presente capítulo, permitirá comprender mejor las acciones que han desempeñado los sujetos así como las motivaciones e intenciones que han impulsado su accionar, enfocando la atención en una de las figuras centrales en la vida institucional, el director, pues quienes han desempeñado este rol han favorecido la creación de una serie de símbolos que forman parte de la vida cotidiana de la Institución. Por considerar a la acción directiva relevante en la conformación de la cultura

institucional, pues de ella han derivado una serie de prácticas y tradiciones, es que será analizada en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

“LA CUESTIÓN DIRECTIVA: UN FUERTE COMPROMISO POR ASUMIR”.

“El director cuenta con una versión de la historia de su escuela desde la cual organiza su desempeño. Interpreta, otorga significados y encuadra su tarea, conduce la escuela, coordina grupos y personas, gestiona con el afuera, toma decisiones, en parte en relación con los resultados del proceso de construcción e historización que realiza”.

Sandra Nicastro.

Adentrarme en el estudio de lo institucional me llevó a analizar, tanto las prácticas sociales que se han realizado a través de la historia de la escuela como las relaciones sociales que se establecen al interior de la misma; constituyendo un espacio en el que se despliegan y entrecruzan una serie de estrategias políticas, que dan paso a la elección significativa de tácticas administrativas y pedagógicas derivadas y/o demandadas por el trabajo cotidiano.

Esta labor analítica es de suma complejidad, ya que emprenderla me demanda la incursión a un vasto campo social y epistemológico, que encierra una diversidad de elementos, tanto teóricos como prácticos, necesarios para comprender el estado de cosas que es propio y característico de contextos, establecimientos, reglas y sujetos; sobre cuya base es posible proponer cambios e innovaciones indispensables (Garay en Butelman, 1999), vislumbradas como altamente posibles, en la transformación de la Escuela Telesecundaria Número Uno.

De ahí que en el presente capítulo, se identifique el papel desempeñado por el director en la vida cotidiana de la escuela, como uno de los puntos sustanciales para comprender el estado que guarda la institución, pues como se observa, derivado de la información empírica recopilada, "el papel del director es estar al tanto de lo que pasa en la escuela, de todas sus carencias, de todas sus necesidades; meterse a ver cómo trabajan los maestros, los alumnos" (RE, 4 2004-2005:154). De lo que se desprende una posible interpretación de la alocución "estar al tanto" que va más allá de la actividad administrativa que ha prevalecido entre los directores de Telesecundaria; misma que en todo caso, es un reduccionismo de apreciación que el creciente requerimiento del burocratismo y sistemas de información del aparato educativo con lo que se sobredemanda la actividad administrativa vía el llenado de formularios por parte de las autoridades directivas de la escuela.

Parafraseando a Freud el director es un personaje privilegiado pues tiene derecho a hacer lo que a otros, sus subalternos, les es inaccesible, pero esa libertad que se le concede está limitada por otros tabús que no pesan sobre los individuos "ordinarios" (Freud, 1981), como se muestra en el párrafo precedente, donde puede advertirse una dosis de control de todo cuanto es propio y sucede dentro del área de influencia del edificio escolar.

El control es referido tanto en el aspecto material, como en el administrativo e incluso en el técnico-pedagógico. Por supuesto que dicho control se manifiesta también en las relaciones políticas que ocurren al interior de la escuela y llevan a quien desempeña la función directiva a desplegar todas sus fuerzas; aunque son estas medidas de control político las que se enfatizan y las que conducen a la apreciación social de que el director cumple con una pretendida misión de omnipresencia.

Sus tareas lo obligan a estar en todos los rincones del establecimiento y en todo momento, como sostiene Ball: "...el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela, pero las posibilidades de la dirección se realizan

dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares” (Ball, 2001:92). De tal suerte que para explicar la función directiva sea necesario analizarla en situación, es decir tomando en cuenta los elementos que la hacen posible, no solo en un aquí y un ahora, sino como resultado, además, de un proceso de historización; lo que, en particular me obliga a remontar el análisis desde los propios inicios de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca.

En suma, en este capítulo se procura delimitar y ahondar el estudio en torno a la acción directiva, que ha prevalecido a través de la historia de la Telesecundaria Número Uno, como uno de los elementos que han dado vida a la institución. Tan es así que de la actuación directiva han derivado una serie de prácticas y tradiciones, de las cuales trataré de dar cuenta; a fin de entender el papel directivo así como la dinámica por la que ha atravesado esta escuela a través de su historia, misma que le ha dado la conformación actual.

Como podrá desprenderse del contenido del presente capítulo, quienes han desempeñado el rol directivo han favorecido la creación de una serie de símbolos que han permanecido a través del tiempo, en cuyo contenido es posible encontrar marcas de identidad que han podido afirmarse al vivir momentos coyunturales, mismos que han permitido seguir o ser condición para progresar o retroceder y en los cuales la acción instituyente de los demás sujetos no ha sido pasiva, todo lo contrario, con su accionar han marcado pautas para la acción del director.

Regresando un poco a nuestro punto de partida, que inevitablemente se convierte también en punto de llegada (la Escuela Telesecundaria Número Uno), he podido advertir la presencia y trascendencia de distintos personajes que han dirigido los destinos de las Teleaulas, en un principio, y de las Telesecundarias, ya conformadas como tales.

Durante los cuatro momentos histórico-coyunturales que se anudan entre sí y por los que ha transitado la historia de la Telesecundaria Número Uno (mismos que han sido tratados en el capítulo precedente), destaca el hecho referido a que la actividad directiva ha presentado algunas particularidades de género sustantivas;

pues, exceptuando la época de la disgregación (durante los tiempos fundacionales), la tarea directiva ha sido desempeñada por tres mujeres y un solo hombre; éste último lo hizo de manera interina, cuando la directora titular solicitó una licencia para separarse de su puesto directivo y así pasar a desempeñar las funciones docentes en un grupo de la escuela.

3.1 A Manera de Preámbulo: Tres Directoras, Tres Estilos de Dirigir

Una vez analizadas brevemente las condiciones históricas por las que ha transitado y desarrollado la función directiva, cabe la posibilidad de estudiar a grosso modo los estilos de dirección imperantes al interior de la institución. No sin antes reconocer que, como en la tipología de líder patológico propuesta por Otto Kernberg (Kernberg, 1999), los estilos de liderazgo no se presentan puros, pues la práctica directiva hace alusión a la multiplicidad de estilos y distintas formas de conducirse; ello de acuerdo con los momentos que requieran la emergencia de distintos estilos, por sobre, o en paralelo, del estilo dominante con el que se caracteriza una persona (Ball, 2001).

Pero, ¿qué se entiende por estilo de dirección? Para aclarar el panorama nos acogemos a la concepción de estilo de dirección que expresa G. H. Blumer, quien lo define en los siguientes términos: "Un estilo es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es eminentemente una forma de acción conjunta" (citado por Ball, 2001: 94). De tal suerte que cada uno de los directores le impone un sello personal a la actividad directiva dependiendo del lugar, el tiempo y los sujetos involucrados.

Es así como, debido al reducido número de directores (en su gran mayoría dominados por el sexo femenino), los cuales han desempeñado el cargo durante los 39 años de existencia de esta escuela; podemos asumir analíticamente haber

estado, microsocionalmente, en un mundo de prácticas adscritas bajo la dirección de un régimen matriarcal⁶⁵.

Lo anterior derivado del hecho observado donde los destinos de la institución han estado en manos de tres mujeres, quienes han colocado su toque particular a la función directiva y cuyas acciones permiten, además de distinguir huellas de ese régimen, reconocer la importancia asignada por ellas al resguardo del acervo cultural producido por el grupo pionero y que se ha ido ampliando a través del tiempo. En tanto, siguiendo la idea de Totemismo como sistema social sostenida por Freud consistente en “obligaciones de los miembros del clan entre sí y con respecto de otras tribus” (Freud, 1981: 1813), y que han sido generadoras de una serie de significados que han ido conformando una identidad propia de la institución a que se refiere el presente estudio.

Por tanto, me permito considerar que los estilos impuestos por las maestras María Esther Santamaría Hernández, Estela Hernández Aguado y María Lilia Rangel Bautista, en el estilo dominante de cada una de ellas, pueden ser categorizados como sigue:

⁶⁵ Se alude a este régimen como la contraimagen del patriarcado, en donde se manifiesta un poder absoluto por parte de la madre. En sociología oscilan las definiciones formales del patriarcado en razón de las realidades etnográficas de las que parten. Así tenemos como grado extremo de este régimen el que resulta de la traducción al femenino de las características del patriarcado acentuadas al máximo, que efectivamente se han dado en algunas sociedades. Según esa definición, la madre es la cabeza de familia; el padre no forma parte ni del organigrama de poder ni del funcional. La familia matriarcal no tiene padre propiamente dicho. Otras formas no tan extremas de patriarcado se han dado, teniendo como característica común que el parentesco (los apellidos) y la propiedad se transmiten por la madre, teniendo el padre un papel secundario. **Matriarca**: un término formado por la palabra latina *mater*, *matris*, que es la madre, y el griego *arjé*, que significa dominio, poder, autoridad, mando, es el poder de la madre. Tal es la variación de intensidades de este poder, que los sociólogos optaron por crear denominaciones distintas para los distintos grados de poder de la madre en la familia. Así llamaron matronimia, al régimen en que se traza la descendencia por la línea femenina; y ginecocracia al poder familiar y político ejercido por las mujeres. En muchas sociedades modernas hay huellas evidentes de un auténtico poder de la madre en la familia, un poder que si no se ejerce, se disuelve hasta desaparecer; el problema se presenta cuando se tiene un poder con unas competencias asignadas, y no se dispone de subordinados a los que cargarles el trabajo que comporta. Llevar la economía de la casa es una posición de poder, claro está, pero conlleva la servidumbre de tener que hacer la compra, si no se tiene a quién mandar. Y otro tanto ocurre con cada derecho que suele llevar aparejado un deber.

3.1.1 Autoritario-monárquico

La primera directora que tuvo la entonces Telesecundaria Número 35, antecedente de la Número Uno, fue la maestra María Esther Santamaría Hernández, quien derivado de la información empírica: "tenía mucha personalidad como Directora, agradaba mucho, nada más que tenía su círculo, ella tenía sus amistades y se dejaba influenciar mucho por ellas. Tenía su grupito muy cerrado y todo el personal se molestaba" (RE 5, 2004-2005:193).

En la alocución no queda claro el significado de "tener mucha personalidad", sin embargo parece dar cuenta de un estilo de tipo autoritario, similar al ejercido por los monarcas, cuya particularidad era desplegar control entre sus súbditos, así, en la vida palaciega como en la pública, se acompañaban por una corte de consejeros quienes les guiaban en todas las decisiones que debían tomar, incluso las de vital importancia, dejando de lado las súplicas y demandas de los demás súbditos del reino. Situación originadora de descontento, el cual regularmente era autoreprimido para evitar ser acreedor a una posible sanción.

El accionar de la Directora, expresado en el párrafo analizado, lleva a buscar en la categoría de poder propuesta por Niklas Luhmann, denominado Influencia, entendida como "la delimitación de que el poder produce en el comportamiento del otro ya una ganancia de poder" (Luhmann, citado en UPN, 2003:72), explicar su comportamiento, pues la relación que se aprecia en la influencia radica en el uso simbólico de la acción, en tanto que como forma simbólica hace su aparición como sanción negativa, toda vez que lo comunicado en la acción daba cuenta de una amenaza hacia la oposición a sus decisiones.

Por cuanto a las relaciones sociales se refiere, el párrafo que se analiza nos permite reconocer al menos dos tipos de bandos, circunscritos al interior de la escuela: por un lado, "el círculo de amistades de la directora", puede inferirse que era un reducido número, y por otro lado, los que se oponían a no ser tomados en cuenta en la vida institucional y que, derivado de lo no dicho en el texto, entre líneas se deduce ser el mayor número de los integrantes de la misma.

Parece ser que el juego que ejercían ambos bandos daba vida a la actividad y dinámica micropolítica de la escuela; lo que en mucho reflejaba la propia situación macropolítica imperante en nuestro país, por aquellos años en que el partido político hegemónico impulsaba a los gobernantes atendiendo a las fuerzas políticas al interior del partido, sin embargo la decisión última recaía en el Presidente, quien previamente había desplegado una serie de estrategias para favorecer el triunfo de las propuestas que él hacía en las distintas instancias del gobierno.

3.1.2 Autoritario-matriarcal

La segunda persona encargada de la función directiva fue la maestra Estela Hernández Aguado, quien al adquirir la clave de directora, por dictamen escalafonario en 1979, llegó a suplir a la entonces directora María Esther Santamaría. Ella, desde el punto de vista de los informantes, “entró sin experiencia como Directora, laboraba como maestra en la Telesecundaria del Seguro Social, y al llegar como Directora, le costó un poquito de trabajo, pero con el tiempo fue adquiriendo experiencia” (RE 5, 2004-2005; 194).

Al someter a análisis lo expresado en la cita anterior, es posible advertir la ausencia de indicadores⁶⁶, en el sistema de ascenso vertical, que permitan valorar la posesión de algún grado de experiencia en aquellos maestros aspirantes a obtener los puestos directivos, lo mismo aplica para quienes desean ocupar los puestos de autoridad jerárquicamente superiores —supervisores, jefes de sector—

⁶⁶ El sistema de ascenso vertical está regido por lo dispuesto en el Reglamento de Escalafón, mismo que se encuentra vigente desde el 14 de diciembre de 1973. En él se encuentran contenidos los cinco indicadores que se toman en cuenta en la evaluación del crédito escalafonario, y son: 1.- **Conocimientos** (comprenden la preparación y el mejoramiento profesional y cultural; la primera se acredita mediante el título, cédula profesional, certificado de estudios, diploma; el segundo se refiere a la posesión de título, grado académico, estudio de especialización, obras de trabajo de investigación científica pedagógica), 2.- **Aptitud** (disposición natural o adquirida que llevada a la acción se traduce en iniciativa, laboriosidad y eficiencia), 3.- **antigüedad** (el tiempo de servicios prestados en la Secretaría de Educación Pública), 4.- **Disciplina** (comprende la observancia de los reglamentos de trabajo, el acatamiento de órdenes superiores, fundadas en las disposiciones legales vigentes y la exactitud y el orden en el trabajo desarrollado) y 5.- **Puntualidad** (no es claro en este aspecto el Reglamento solo indica que se acreditará mediante formas adecuadas de registro), (SEP-SNTE, 1974:28 a 31).

motivo por el cual, quien asciende a un puesto de este tipo, se ve en la necesidad de aprender sobre la marcha.

A la maestra Estela tocó vivir dos períodos de transición: entre los momentos de Concentración y de Congregación, primero; y de los momentos de Congregación al de Consolidación, después. Al frente de la escuela estuvo de 1979 a 1994; y dejó la Dirección de la Escuela para pasar a ocupar una plaza de supervisora. Como dato destaca el hecho de ser la maestra que más tiempo ha permanecido al frente de la Institución, no obstante haber estado alejada de la función directiva durante año y medio, tiempo en que los subdirectores asumieron el cargo de manera temporal.

De acuerdo con el análisis aplicado a la información el estilo predominante durante esta larga época fue el autoritario-matriarcal, en donde se manifiesta un poder absoluto por parte de la directora, quien representa a la madre, y que como ha quedado establecido en otra parte del presente capítulo, ella es la cabeza de la familia. Así, el control que ejerció la maestra Estela jugó un papel importante en el proceso de adaptación, primero; y la proyección lograda por la escuela, después. Así se desprende de lo manifestado por los informantes:

"... [La cuestión directiva] se resintió un poquito porque las escuelas pequeñas obviamente era[n] más fácil de controlar. Entonces cuando ya se reúnen en una sola pues (...) las Directoras no, no hubo problema, ¿verdad? Se ubicaron como maestras de grupo. Pero pues sí era más difícil, nada más que, bueno, aquí ya se contó con la presencia de un subdirector que vino a ayudar a tener un mejor control...[sus funciones eran] de apoyo a la Dirección...más que nada era un apoyo administrativo y de disciplina" (RE 5, 2004-2005;189).

De lo anterior se desprende nuevamente la necesidad de mantener un estado de control, en donde el director asume el papel del fiscalizador que escruta todo lo que sucede al interior de la escuela y que mientras más pequeña sea ésta, mayores posibilidades de éxito tendrá en su empresa. Asimismo ubicar a los demás directores como maestros de grupo, era algo así como degradarlos, bajarlos a un nivel distinto del de privilegio que tenían en sus escuelas, en las que

gozaban de cierta autonomía y libertad en la toma de decisiones y que, a partir de ese momento, habrían de estar bajo las órdenes de otro.

Y es en ese contexto en que la directora requiere del apoyo subordinado de la figura masculina, no podía ser de otra manera en una sociedad en la que el régimen patriarcal ha caracterizado la regulación de las relaciones sociales, que le permita lograr reconocimiento por parte de los demás maestros, no obstante o a pesar de tener ella un “carácter fuerte”, que le daba la posibilidad de enfrentar los problemas cotidianos. Las figuras de directora y subdirector permiten traer a cuenta a quienes han formado una familia, que se complementan para dirigir la escuela. Este estilo de dirección tiene similitud con la dominación racional que propone Weber, porque su esencia radica en “la obediencia a normas por parte de los que están sometidos a un poder” y no en atención a la persona (Weber, 2002:753).

3.1.3 Un estilo amorfo, con una gran carga divina

La directora que se encuentra actualmente en funciones es la maestra Ma. Lilia Rangel Bautista, llegó el año de 1979 a formar parte del personal docente de la Telesecundaria Número 39, localizada en ese entonces en La Casa de la Mujer Hidalguense, y ha permanecido durante más de 11 años al frente de la escuela. Previa a su nombramiento, desempeñó la función de subdirectora y en la actualidad posee una clave de supervisora, misma que no ha sido obstáculo para seguir ejerciendo el mismo cargo.

He denominado a su estilo de dirección “amorfo con una gran carga divina”, porque su manera de concebir y desempeñar la función directiva a más de ser flexible es muy especial; en su práctica profesional puede advertirse la mezcla de una serie de estilos, mismos que parecen diluirse cuando, en su discurso, trae a cuenta la voluntad de un ser supremo como responsable de la forma en que su accionar es percibido por las personas con las que mantiene una relación, la cual puede trascender el plano laboral y llegar, incluso, al personal.

El párrafo siguiente es muestra de de la manera en la que esta maestra conceptualiza su estilo de dirección:

"He tratado de mediar situaciones en cuanto a las características de los diferentes modelos de directores que hay porque en la forma de pedir está la forma de dar, entonces hay que encontrarle el punto a cada persona para poder tratarla como requiere: un poquito de diplomacia más que de normatividad, porque si voy a estar con la normatividad en la mano, y se va a hacer esto porque el manual me lo indica, pues no sigo; a la primera de cambio vamos para afuera. Se viene el personal encima, nos echan a los padres, nos echan a los alumnos" (RE 2, 2004-2005:77).

Puede desprenderse de lo anterior, que "su tarea organizativa puede expresarse en términos de un enigma esencialmente micropolítico...debe lograr y mantener el control...mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión..."(Ball, 2001:93) pues cuando se alude a las frases "mediar situaciones", "en la forma de pedir está la forma de dar" y "hay que encontrarle el punto a cada persona para tratarla como requiere", da cuenta de la movilidad que el accionar de la tarea directiva requiere en la cotidianeidad de la maestra, pues en algunos momentos requerirá de la presencia de un estilo autoritario⁶⁷, mientras que en otros el trato maternal estará presente; ello manifestado desde la manera de hablar y dirigirse tanto a sus subalternos como a los demás integrantes de la institución, padres de familia y alumnos, como queda demostrado en otra parte del presente escrito.

Se puede advertir, asimismo, la importancia que para la maestra representa el tener un acercamiento personal hacia los que dirige; ello es considerado como fundamento y producto de la reforma educativa de 1993, en cuanto a gestión se refiere, de donde se originó un curso para directores y supervisores⁶⁸ y cuyo

⁶⁷ En otras secciones del presente escrito se han tocado aspectos del estilo de dirección que se advierten en el accionar de la maestra, en este momento se trata de dejar evidencia de la manera en que confluyen una serie de elementos característicos que dan cuenta de los diferentes estilos que pueden advertirse en la acción directiva que ella desempeña, estilo de dirección que sin embargo, desde mi punto de vista, adquiere una forma muy peculiar. De entre los estilos dirección que puedo mencionar aquí se encuentra la tipología propuesta por Stephen Ball, que es como sigue: estilo interpersonal, administrativo y político (este último en sus dos formas antagónico y autoritario) (Ball, 2001).

⁶⁸ El curso bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria contó con cuatro módulos: Educación de Calidad, Fundamentos Filosóficos de la Educación, Fundamentos Psicopedagógicos del Aprendizaje y Marco Jurídico de la Educación en

contenido se encontraba basado en los criterios de la “calidad total”, categoría promovida en el ámbito empresarial y de la que la maestra deriva su discurso y con lo que da cuenta de la manera en que realiza sus funciones.

En cuanto a la carga divina que advierto en el discurso de la maestra, me lleva a percibir que traslada la responsabilidad de sus actos hacia un ser supremo al que responsabiliza de las decisiones que, meditadas o impensadas, habrán de tener consecuencias en su vida futura; tal y como lo muestra el siguiente fragmento de la entrevista que sostuvimos: “Dios me ve con su misericordia porque no he tenido ninguna experiencia negativa. Los problemas que yo viví son mínimos en comparación con los que viven otros. Dios ha sido benévolo conmigo, no he tenido problemas fuertes” (RE 2, 2004-2005:75).

No obstante, reconoce que las acciones que realiza conscientemente habrán de redituarse beneficios, como lo es el hecho que representa “esta experiencia tan positiva que he tenido se debe a la forma en que se trate a las personas” (RE 2, 2004-2005:77). Así otra de las tonalidades que puedo advertir en su estilo de dirección es lo que podría asemejarse con la forma de gobierno republicana, representativa y popular, producto de los Estados Nacionales. Analogía que habrá de permitirnos advertir la influencia que tienen los aspectos de macropolítica en la manera en que cotidianamente vive una escuela particular, cuyo juego micropolítico está influenciado por aquéllos.

En esta analogía la directora representaría al poder ejecutivo; es ella quien administra, dirige y controla toda la vida institucional. El comité de padres de familia, los representantes de los diferentes grados y la subdirectora se refieren al poder legislativo; toda vez que son ellos los que marcan las pautas a seguir en sus determinados ámbitos de influencia, aunque requieren de la aprobación de la Directora para implementar las acciones que concibieron. Por otro lado, el poder

México (1917-1995), con el propósito de “elevar los niveles de eficiencia del servicio educativo...(a través de la difusión) de la corriente de pensamiento y criterios que propugnan por la “calidad total”, originada en el ámbito empresarial, de acuerdo con la cual todos los integrantes de una institución deben participar, convencidos y con entusiasmo, en una búsqueda continua para mejorar su eficiencia y la calidad de lo que la empresa produce: el servicio educativo” (SEP, 1996:7).

judicial estaría a cargo de los representantes de grupo, el comité de la sociedad de alumnos la subdirectora, la prefecta y la directora; pues son ellos los que conocen de las faltas al reglamento y sugieren las sanciones, aunque es nuevamente la Directora quien tomará la última palabra.

La presencia de la Directora puede advertirse en todos los órganos de gobierno, tal como sucede en los regímenes autoritarios. Mientras que la ciudadanía estaría representada por el grueso de los maestros, de los alumnos, de los padres de familia y de los trabajadores de apoyo a la educación, los que eligen a sus representantes y son informados a través de ellos de las acciones a realizar, pero siempre con la aprobación de la Directora.

Sería una República porque la comunidad escolar está agrupada en distintos sectores: en primer lugar alumnos, padres de familia, maestros, intendentes, secretarías; luego tendríamos otra agrupación compuesta por maestros, padres de familia secretarías por grado, y después ellos, a su vez, por grupo. Como sucede en la división política de nuestro país: entidades federativas, distritos, municipios, localidades. Sería representativa porque en cada uno de los sujetos electos, para desempeñar una función, se ha depositado simbólicamente la decisión del "pueblo", sean alumnos, padres o maestros. Mientras que por lo que se refiere a la característica denominada popular, para acceder a un puesto en el comité de padres de familia, en el de alumnos, o bien como representante de grado, previamente debe haber contado con un sufragio.

He expuesto brevemente, hasta aquí, las principales características de los estilos que he advertido referidas a la función directiva; a continuación daré paso a un breve análisis sobre la situación que guarda la organización de la escuela y, en torno a lo cual, es posible advertir el "fuerte compromiso que implica asumir la función directiva". Cuestión que sin duda está fuertemente signada por los momentos histórico-coyunturales de esta institución, así como por los estilos directivos que han predominado en la Telesecundaria Número Uno, entre otros aspectos sustantivos.

3.2 Buscamos la Mejor Manera de Resolver, ¿Disciplina o Control?

Una de las actividades realizada por la directora al interior de la escuela, está referida a la relación que establece con los alumnos; por ello el título de este inciso se construye sobre la base y producto de la recopilación empírica, pues el análisis permite reconocer una serie de elementos que habrán de permitir entender la dinámica impuesta sobre la relación con los estudiantes, así como sobre las concepciones prevalecientes entre y acerca de algunos de los personajes que actúan en el escenario institucional. A propósito de estas concepciones, se da cuenta de los siguientes datos.

Un mito importante que ha prevalecido en la historia de la Telesecundaria Número Uno es el referido al origen de los alumnos aspirantes a ingresar en esta escuela, el cual se define por lo general por la situación de marginalidad extrema que, como quedará manifestado, acompaña a los alumnos.

En promedio son 500 los estudiantes que acuden a esta escuela, provenientes de distintos puntos de la ciudad capital, por ese motivo la población es heterogénea; por tanto, puede observarse, de la información que se desprende del Plan de Trabajo 2004-2005, lo siguiente:

"Los alumnos que ingresan seleccionados por el programa Said Gama dependiente de la Dirección de Educación Básica...influye negativamente por ser los alumnos que obtienen el porcentaje más bajo en el examen de selección...los repetidores que manda la misma dependencia y que no se pueden rechazar, sin haberles dado la oportunidad de demostrar el interés o desinterés por el estudio; comprobando que la mayoría es gente apática, irresponsable y problemática que obstaculiza el desempeño general del grupo" (Plan de Trabajo 2004-2005 de la ESTV-01).

La Dirección de Educación Básica ha implementado un programa de ubicación para los alumnos que habrán de ingresar a la Educación Secundaria, el cual funciona en las principales ciudades del Estado y en las localidades consideradas conurbadas a las mismas. Por ser Pachuca la ciudad más grande y, por consiguiente, la que cuenta con diferentes escuelas secundarias de todos los tipos

(Generales, Técnicas, Telesecundarias y Particulares), las autoridades han implementado una serie de estrategias para ubicar a los alumnos aspirantes a ingresar a las escuelas secundarias públicas.

Por tanto, respondiendo a un criterio equitativo (el cual parece ser realmente un acuerdo inequitativo, por lo que se verá más adelante), han decidido tomar como principal indicador de ubicación el referido a "la escuela más cercana al domicilio del alumno", para lo cual como requisito primordial se solicita el comprobante de domicilio del padre o tutor.

Sin embargo, en una fecha cercana al finalizar el curso escolar, se aplica un examen a los alumnos de sexto grado y se les solicita anotar tres opciones de las escuelas secundarias de su preferencia. Es común observar, por esas fechas y cuando aparecen las listas de alumnos distribuidos en cada una de las escuelas que los padres de familia busquen el aval de algún funcionario de la SEPH para lograr el acomodo de sus hijos en la escuela que ellos pretenden, sin importar el incumplimiento del criterio antes mencionado.

Asimismo, una mirada escrutadora al transporte urbano, permitirá advertir la gran cantidad de estudiantes de educación secundaria, identificados por el uniforme que portan, que diariamente efectúan grandes recorridos para trasladarse de su hogar a la escuela donde han sido asignados.

Entre los maestros de la propia escuela permea la idea de que los alumnos de recién ingreso han sido ubicados en esta escuela, para cursar el primer grado, con el más bajo rendimiento del examen aplicado en sexto grado⁶⁹ y, además, son provenientes de lugares, colonias y/o barrios, considerados como conflictivos, tal es el caso de "La Raza", "Cubitos" y "El Arbolito", entre otros; y por lo tanto, son

⁶⁹ Esto se convierte en una realidad pues al momento de la recopilación empírica la directora expresa que el encargado del programa de asignación de alumnos sostiene "los alumnos enviados a la Telesecundaria Número Uno, son los que han obtenido el menor puntaje en el examen", además en las relaciones de distribución de alumnos es común observar una gran cantidad de nombres que mencionan a esta escuela como su tercera opción, y aún más la inconformidad de padres de familia cuando manifiestan que sus hijos no solicitaron esa escuela para concluir su educación básica. (RO, 2004-2005)

estigmatizados como alumnos “problemáticos”, quienes llevarán más complicaciones a la escuela. Se alude aquí a la categoría de estigma “para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (Goffman, 2003:13).

Otra característica relativamente cierta de algunos alumnos que asisten a esta escuela es que en sus antecedentes llegan a constar supuestos de haber sido “expulsados”⁷⁰ de otras escuelas; trayendo consigo una serie de problemas que afectan la disciplina que, irremediablemente inciden en el rendimiento académico; tal y como puede desprenderse del siguiente comentario:

“Ha influido mucho la disciplina con que llegan alumnos de otras escuelas...porque llegan a tener dos módulos y los muchachos están reprobados ¿qué es lo que sucede? los sacan y los van a dejar ahí [a la Telesecundaria Uno]...en la Cero Uno llegan jóvenes hasta de México, entonces llegan maleados” (RE 4, 2004-2005:165-166).

Es así como, desde estas situaciones características, se denota que la escuela se ha convertido en un refugio para algunos alumnos quienes han fracasado en su intento de estudiar en una escuela secundaria de tipo directo —es decir escuelas generales, técnicas, e incluso particulares—; y además, requieren de la aplicación de una serie de medidas disciplinarias que permitan enfrentar esas eventualidades, las cuales se encuentran contenidas en el Reglamento Escolar vigente, cuyos puntos principales son: “uniforme, puntualidad, asistencia, disciplina, calificaciones...” (RE 5, 2004-2005:196).

Acorde con el carácter formativo a lograr con la educación secundaria, el contar con un reglamento conteniendo las normas a las que han de sujetarse los alumnos aspirantes a ingresar a ella, parece ser una garantía de preparar individuos obedientes y sumisos a un orden jurídico institucionalizado, como sostiene Foucault trata de dominar al cuerpo por medios cada vez más sutiles, a la vez que

⁷⁰ El término “expulsión” parece ser un término que va siendo abandonado en el uso cotidiano de las escuelas para referirse a los alumnos que han sido acreedores a una sanción como respuesta a una falta considerada grave que amerita su separación de la misma, y que trae consecuencias legales en las que las autoridades educativas son denunciadas ante instancias como la Comisión de Derechos Humanos. En tal virtud se utilizan vocablos como “separación definitiva” o “suspensión” para referirse a una “expulsión”.

se convierte en un instrumento normalizador a través de la aplicación de operaciones tales como la comparación, la diferenciación, la jerarquización, la homogeneización y la exclusión" (Foucault, 2004).

Por tanto, con el uso de un uniforme, por parte de los alumnos, se pretende, entre otras cosas, transgredir el orden individual de los estudiantes en aras de la fuerza y del bien social, en donde todos son identificados por el tipo de vestimenta que utilizan y en donde a vista de una formación homogénea logran "verse de veras bonito" y dar la mejor de las caras a quienes visitan la escuela en fechas importantes. Recupero la categoría de fachada que en términos de Goffman se refiere "a la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo" (Goffman, 2004:34), para dar cuenta de la importancia que representa para la Institución proyectar una imagen que al exterior pretenda convencer acerca de la eficiencia y eficacia de las acciones que se realizan al interior de la misma.

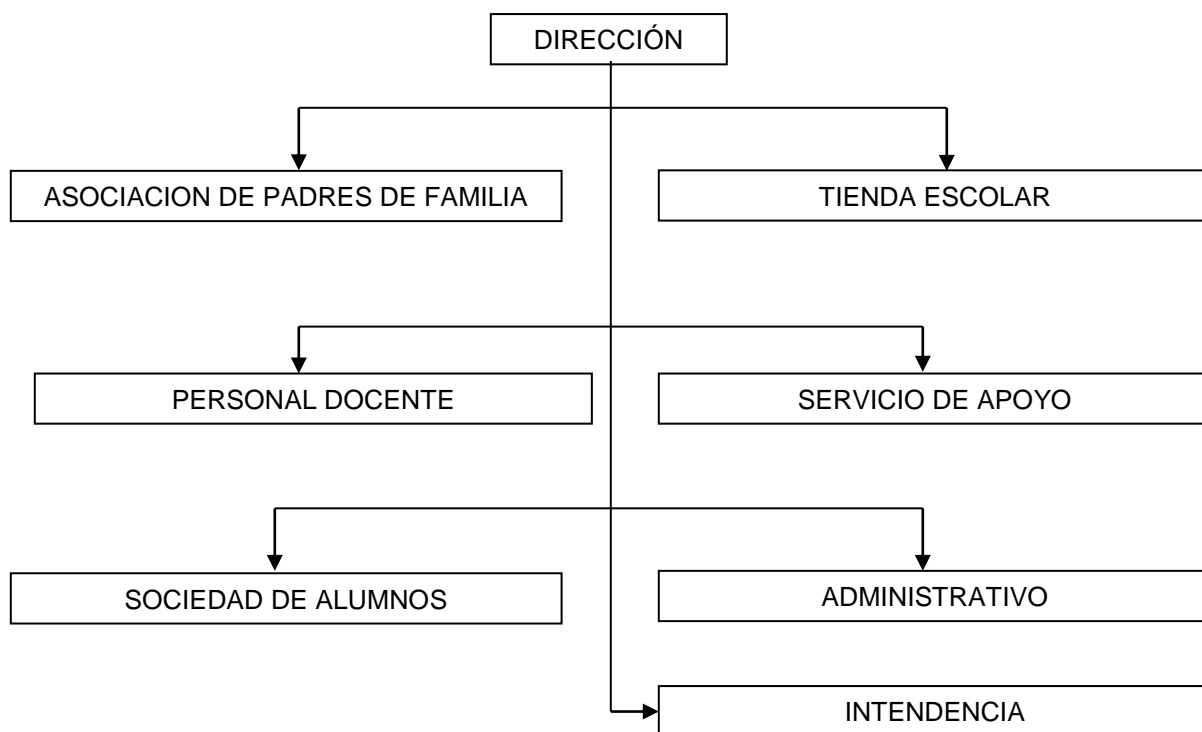
3.3 Estructura Escolar: Acercamiento a una "Dinámica" Institucional Tendencialmente Vertical

Como ya se ha mencionado, la escuela a que se refiere el presente estudio es una de las Telesecundarias más grandes del estado de Hidalgo, cuenta con 16 grupos; motivo por el cual muestra una estructura⁷¹ formalmente determinada, desde el plano prescriptivo, pero, paralelamente en el plano real, mantiene una distancia que trataré de explicitar a continuación. Para tal fin, comenzaré por auxiliarme del organigrama⁷² que físicamente se encuentra colocado en una de las paredes de la dirección y que se reproduce en la figura número 1 presentada a continuación:

⁷¹ La connotación dada al término estructura es el propuesto Aldo Schlemenson, el cual rebasa la concepción que ha prevalecido "...entendida como un conjunto de principios limitantes que ordenan los roles en una jerarquía gerencial, con una concepción mecanicista...puesto que las organizaciones, a diferencia de las máquinas...son diseñadas para cumplir con propósitos y metas." (Schlemenson, 2002:68)

⁷² La inclusión de este organigrama, así como el de puestos que se incluye más adelante, de acuerdo con lo señalado por Schlemenson representa la organización manifiesta; con ello se cumple el propósito de mostrar que, aunque existe una estructura formalmente establecida, en la práctica se consideran una serie de canales establecidos en forma paralela, para dar vida a la

FIGURA 1
ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA NÚMERO UNO



Fuente: el organigrama fue tomado fielmente del original que se encuentra ubicado físicamente en la Dirección de la Escuela.

La posición de los estratos del organigrama anterior nos da cuenta de una propuesta de diferentes status y roles, así como de una distribución de funciones jerarquizada de manera vertical, en la que la Directora ejerce una relación de mando directo, lo que indica un estilo de dirección centralizado y fundado en lo administrativo, el cual refuerza la idea de estilo categorizado como "amorfo con una gran carga divina" sostenida en el presente trabajo, si no en menoscabo, sí subordinando lo pedagógico-académico.

Ello implica, sin embargo, una organización escolar originada en las consideraciones y propósitos establecidos y/o reconocidos por ella; es decir,

dinámica institucional generada cotidianamente, dando origen a lo que este autor denomina "organización supuesta...que surge a partir de las percepciones y supuestos de funcionamiento que hacen las personas involucradas" (Schlemenson, 2002:71).

emanan de las características e intenciones de quien dirige, lo cual se evidencia en la manera en que asume su rol y desempeña su función; sin reconocer, como afirma Crozier, que su acción controladora está influenciada por las acciones de los demás actores de la institución, ya que "no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados, siendo los actores, en forma individual o colectiva, quienes dan vida a la organización" (Crozier, 2000: 25).

Asimismo, puede leerse como única forma de relación construida al interior de la escuela la jerarquía, dejándose de lado otras posibilidades, como la de comunicación horizontal por ejemplo, favorecedora de relaciones simétricas de los estratos entre sí de una manera distinta, que permita modificar las prioridades trasladándolas de lo administrativo a lo académico-pedagógico, por la naturaleza propia de la función educativa que la escuela debe favorecer.

Un aspecto a comentar es el referido a la manera en que el organigrama aludido considera a los actores⁷³ de la institución como espacio organizado, no como grupo ⁷⁴con intereses y fines comunes, atendiendo más al rol que la función les atribuye, y mucho menos como personas.

En la presentación de ese organigrama sobresale el hecho de aparecer en lugares jerárquicamente superiores al personal Docente tanto la Asociación de Padres de Familia como la Tienda Escolar, lo cual pareciera manifestar una importancia asignada a la intervención de los padres de familia en las problemáticas originadas por el funcionamiento de la institución, pero que sin embargo en la práctica no sucede así, como se verá más adelante. De la misma manera, la presencia de la

⁷³ Crozier enfatiza el papel del sujeto en la organización "los actores, en su totalidad, son quienes, dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone "el sistema", disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros. La persistencia de esta libertad deshace las reglas más sabias y hace del poder, en tanto mediación común de estrategias divergentes, el mecanismo central e ineluctable de regulación del conjunto" (Crozier, 1990:25).

⁷⁴ Por grupo ha de entenderse en este contexto "un conjunto de individuos cuyo efectivo es tal que les permite comunicaciones explícitas y percepciones recíprocas, en la prosecución de los fines comunes (Anzieu, 1997:112) pero que además "...entran en interrelación entre sí...fundamentalmente, el grupo es una sociabilidad establecida sobre el trasfondo de indiferenciación o sincretismo, en el cual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transitivismo permanente". (Bleger, 1996:70)

tienda Escolar en el lugar que ocupa dentro del organigrama, sugiere pensar en la importancia concedida a la posibilidad de obtener recursos económicos traducidos en recursos materiales para la escuela.

Otro de los puntos de observación se refiere, por la manera como se dirigen las flechas, a la aparente dependencia de todos los componentes de la estructura escolar hacia la toma de decisiones por parte de la directora. Esta forma de actuar parece oponerse a lo establecido por una serie de lineamientos normativos, los cuales prescriben en la actualidad un conjunto de acciones que desde lo reglamentado deben realizarse, y que, sin embargo, las prácticas materializadas parecen ignorarlas e incluso contradecirlas, como se verá en seguida.

A continuación procedo a presentar un análisis por estrato, en el que me permito poner de relieve la distancia existente entre lo formalmente establecido, marcado por el “deber ser”, derivado de la normatividad aplicable; y el “ser”, donde las prácticas operadas están influidas por una serie de elementos —concepciones, historias personales, entre otros— que le dan vida y que las favorecen.

Para tal fin me remontaré a la manera en que se presenta el organigrama en cuestión, comenzando por la parte superior; lugar en el que se encuentra la dimensión directiva, con el único propósito de seguir el orden centralizado y descendente del mismo.

3.3.1 La dirección.

El puesto de Director de Telesecundaria forma parte del personal escolar, como lo dispone el Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas Telesecundarias⁷⁵, en sus artículos 9 y 10; dicho puesto junto con el personal docente, administrativo y de intendencia, forman parte de la estructura "legalmente autorizada". Asimismo, en el artículo 14 del mismo ordenamiento se le considera como "la máxima autoridad dentro de la escuela Telesecundaria quien asumirá la responsabilidad directa e inmediata tanto del funcionamiento general como de cada uno de los espacios inherentes a las actividades del plantel". (SEP, s/f: 11).

Como se desprende de tal ordenamiento legal la omnipresencia, por parte de la directora, se advierte desde lo funcional y parece abreviar en éste; el cual conjugado con la historia personal de quien ejerce la dirección y las concepciones imperantes en la cultura escolar, encuentran un campo fértil que dan vida a las prácticas cotidianas.

La directora que actualmente se encuentra a cargo de la escuela es una mujer de 61 años de edad, de una estatura aproximada de 1.60 m, complexión regular y viste trajes consistentes en saco y pantalón —en ocasiones el pantalón lo sustituye por faldas largas— ambos de un mismo color, a menudo en tonos claros; normalmente utiliza zapatillas, en colores que combinan con el color del traje; y completa su vestimenta con chalinas o "ponchos", con los que cubre su espalda y hombros, aunque en ocasiones importantes suele utilizar mascaradas en forma de pechera para completar su atuendo. Esa forma de vestir le da una apariencia de formalidad con la que enmarca su recia personalidad, que también muestra a través de su comportamiento regular y característico.

⁷⁵ Este acuerdo fue suscrito por el entonces Secretario de Educación Pública Lic. Jesús Reyes Heróles "para dar a las Telesecundarias un ordenamiento jurídico que regule su funcionamiento", y contiene 7 capítulos y 2 artículos transitorios que enumero a continuación: Capítulo I Disposiciones Generales; Capítulo II Personal Escolar, Sección I Disposiciones Comunes, Sección II Personal directivo, Sección III Personal Docente, Sección IV Personal Administrativo, Sección V Personal de Intendencia; Capítulo III Alumnos; Capítulo IV Asociaciones; Capítulo V Evaluación; Capítulo VI Documentación Escolar; Capítulo VII Disciplina Escolar (SEP, s/f)

Ella realizó sus estudios docentes en la entonces Escuela Normal Urbana Federalizada “Benito Juárez” y, al concluirlos, ingresó al servicio magisterial, en el año de 1966, fue adscrita en la escuela primaria unitaria localizada en Lomas de Ohuila, Municipio de Cuauhtepic, en donde atendía tres grados y al año siguiente rehusó la comisión de la dirección en una escuela de organización completa, porque “no se consideraba con la capacidad suficiente para estar al frente de la escuela”; por tal razón fue comisionada a la primaria de San Lorenzo Sayula, en el mismo municipio, como maestra de grupo.

Un año después, en 1968, a invitación de una amiga suya para irse a Telesecundaria; “hablamos con el inspector, él hizo las gestiones y posteriormente nos comunicó que podíamos irnos a México” (RE 2, 2004-2005: 24); y en octubre del mismo año recibió el curso de inducción para maestros coordinadores de Telesecundaria en la capital del país. Concluido dicho curso, recibió sus órdenes de adscripción y fue comisionada como maestra de grupo en la Telesecundaria de Santa María Nativitas⁷⁶, en donde duró tres años y “saqué la generación completa, la maestra Aída [así se llamaba la maestra encargada de la dirección] me hizo favor de dejarme primero, segundo y tercero con los mismos alumnos” (RE 2, 2004-2005:26).

Posteriormente, a solicitud de ella, fue trasladada a la Telesecundaria Número 29, en la ciudad de Tulancingo, ahí laboró hasta el mes de septiembre de 1979; su paso por esta escuela es recordado por ella como una época de mucho trabajo, como se desprende del texto siguiente:

“...comenzamos a subir mucho el nivel de Telesecundaria porque no nos importaba ahí el tiempo. El profesor Javier era una persona muy capaz, muy responsable; tenía mucho don de gente, de mando. Como a los dos o tres años de que se inició Telesecundaria ahí en Tulancingo se creó la Federal Número Uno, pero no hizo mella en nosotros porque todo el personal de ahí le dábamos el apoyo al profesor y sacábamos todos los trabajos adelante.” (RE 2, 2004-2005:30).

⁷⁶ Por ese tiempo estaba vigente el calendario escolar tipo “B” al que correspondía el estado de Hidalgo, en dicho calendario escolar se establecía que las actividades escolares comprendían los meses de febrero a noviembre de cada año.

El contenido anterior nos proporciona, sin duda, una rica información; no obstante, para los efectos que se persiguen en este momento, me limitaré a comentar lo concerniente a la relación que estableció esta maestra con su director; de donde se desprende que el director ha de tener un "Don de mando", traducido en la capacidad para involucrar a los maestros en todas las actividades realizadas tanto al interior como al exterior de la escuela, algunas de las cuales requieren, incluso, la dedicación de tiempo extra y que se proyecten a la comunidad.

Sin embargo, deja entreverse la fuerza que poseían los maestros, fuerza que favorecía u obstaculizaba la labor que el director en turno pudiera implementar⁷⁷. De esta forma, se puede afirmar que la maestra reconoce un juego micropolítico, en el cual se advierte que las decisiones tomadas por la dirección han de contar con la aceptación del grueso de los maestros, a fin de lograr mejores resultados; y no, como se alcanza a desprender del organigrama puesto en situación de análisis, que pareciera ignorar tal posibilidad, tomando a los distintos actores únicamente como receptores y ejecutores de tales decisiones.

Otro aspecto al que la maestra da una gran importancia es el referido a la disciplina en los siguientes términos: "Yo siempre fui muy disciplinada con mi director y lo que él me decía, si era para bien del sistema, yo acataba las disposiciones." (RE 2, 2004-2005:29). Lo anterior nos muestra cómo la maestra, aún en su situación de subordinada, reconoce tener la facultad de elección y optar por el cumplimiento de las disposiciones valoradas como buenas, pero no necesariamente estaba obligada a seguir a pie juntillas todo lo que su director le exigiese, sino solo aquello que era, desde su perspectiva, "para bien del sistema".

Es así como nos da la posibilidad de mirar que no todas las decisiones tomadas desde la dirección son acertadas para la vida de la organización, sino que algunas, incluso, pueden poner en riesgo su estabilidad; por lo que veladamente

⁷⁷ Al respecto Crozier al analizar el poder como fundamento de la acción organizada, sostiene que éste implica la posibilidad, para algunos individuos o grupos, de actuar sobre otros y que, por lo tanto, "reside en el margen de libertad de que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder"(Crozier, 1990:58)

reconoce la importancia que reviste el hecho del trabajo colectivo para analizar las diferentes opciones que se pueden tomar en cuenta previa a una toma de decisión, misma que desde los hechos parece no adquirir relevancia en las prácticas cotidianas realizadas actualmente.

A su vez, destaca el hecho de que este sentido de disciplina que la maestra reconoce haber asumido, es el que demanda de quienes están bajo sus órdenes; y sobre el cual, desde su punto de vista, permite una mejor posibilidad de funcionamiento de la escuela.

Del propio discurso de la maestra se advierte que hay personas que le han signado de manera especial, tal es el caso del profesor Javier quien como director le ha dejado una huella profunda en su vida profesional y personal; lo cual se remarca entre líneas de su conversación, pues de los directores que tuvo posteriormente en la ciudad de Pachuca, lugar al que llegó en 1979, se refiere sólo para hacer mención de la temporalidad que estuvieron en la Dirección de la escuela.

Asimismo, su discurso da idea sobre la ausencia de requerimientos y del perfil indispensable para ocupar los espacios formalmente establecidos y que permitan o exijan tener una preparación inicial para quienes desempeñarán la función directiva; por lo que, sin embargo, ésta se va adquiriendo sobre la práctica. Al respecto, es importante mencionar que esta maestra ocupó el cargo de subdirectora de la escuela de 1989 a 1994, el cual abandonó para ascender a la Dirección de la misma escuela, función que hasta la fecha continúa desempeñando, no obstante poseer la clave de supervisora otorgada y dictaminada por la Comisión Mixta de Escalafón, a partir del año 2004, para cumplir las funciones de supervisora escolar en alguna de las 44 zonas escolares del Estado de Hidalgo.

Partiendo de la noción de formación, definida por Gilles Ferry como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades...de sentir de actuar, de imaginar, de comprender, de utilizar el cuerpo...” (Ferry 1990:51) es

posible cuestionarse cuál es la concepción que tiene la Directora acerca de la formación, pues en estos momentos, y como resultado de la política pública, se ha generado toda una serie de medidas institucionales, que teóricamente tienden a garantizar, vía el docente, una mayor calidad en la educación.

Derivado de su discurso, se desprende que el proceso de formación seguido por ella, parece un simple medio para alcanzar fines, sin que se comprometa realmente con él. Puedo afirmar que las necesidades⁷⁸, que la impulsan a continuar en su proceso son fundamentalmente cuantitativas es decir, los intereses que predominan son derivados de criterios pragmáticos y utilitaristas, donde puede notarse una notable ausencia de necesidades cualitativas por satisfacer.

Como ejemplo se menciona lo siguiente: como consecuencia de la puesta en marcha del programa de escalafón horizontal denominado Carrera Magisterial⁷⁹ y motivadas por los beneficios que pudieran acarrearles, desde el punto de vista económico, un grupo de seis maestras de la Telesecundaria Número Uno, entre las que se encontraba la maestra Lilia, decidieron trasladarse a Ciudad Madero⁸⁰,

⁷⁸ La connotación que se da al término necesidad se refiere al propuesto por Ágnes Heller quien reconoce dos tipos: las cualitativas —aquellas necesidades superiores del ser humano, cuyas satisfacción está estrechamente relacionada con la liberación del tiempo del trabajo para el cultivo de las capacidades humanas— y las cuantitativas —las que hacen referencia a los requerimientos de poder, de dominación, de posesión, en general a las manifestadas en el mercado y que se son hegemónicas en la sociedad capitalista—. (Heller, 1998).

⁷⁹ El programa de Carrera Magisterial surgió como una de las estrategias de la Reforma Educativa, implementada en el año de 1993, de manera retroactiva a septiembre de 1992 —con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica—; y establece como uno de sus objetivos generales: "mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de educación básica" (SEP, 1998:7). Asimismo el sistema de evaluación contempla cinco factores: Antigüedad (con un valor máximo de 10 puntos), Grado Académico, (con un valor máximo de 15 puntos, de los cuales por estudios de maestría terminada o con grado obtenido proporciona un puntaje de 12 puntos), Preparación profesional (corresponden 28 puntos máximo), Cursos de Actualización y Superación Profesional (17 puntos de los cuales 12 son por acreditación de cursos nacionales y 5 referidos a los cursos estatales), Desempeño Profesional (10 puntos máximo), Aprovechamiento Escolar —para primera vertiente, que corresponde a maestros frente a grupo— (hasta 20 puntos), Desempeño Escolar —para segunda vertiente que corresponde a personal directivo y de supervisión— (hasta 20 puntos), Apoyo Educativo —para tercera vertiente, es decir maestros que están comisionados en actividades de apoyo técnico-pedagógico— (hasta 20 puntos). Asimismo, se consideran cinco niveles: A, B, C, D y E y cada uno de ellos representa un despegue salarial con relación al nivel anterior; el nivel más alto es el E.

⁸⁰ Con la puesta en práctica del Programa de Carrera Magisterial, surgen a nivel nacional una serie de Instituciones de Educación Superior que ofertan estudios de posgrado, específicamente

en el estado de Tamaulipas, para estudiar la Maestría en Educación durante tres cursos de verano, al término de los cuales obtuvieron el grado.

Haber cursado una maestría trajo consigo que esta maestra se ubicara en una situación de privilegio al interior de la institución, pues le sirvió como punto de anclaje para ubicarse como Directora a la salida de su antecesora, situación que actualmente posee, no obstante haber conseguido una clave de supervisora dictaminada por la Comisión Mixta de Escalafón, como ya se ha apuntado.

3.3.2 La asociación de padres de familia

Como se desprende del organigrama, la Asociación de Padres de Familia, aglutinante de quienes representan jurídicamente a los alumnos de la escuela, son personajes poco tomados en cuenta—aún cuando esquemáticamente se le presente en un nivel jerárquico de privilegio (ver figura 1)—, en la práctica ocupa un espacio formal que es considerado como un apéndice de los puestos que están bajo el mando de la Dirección; no obstante, el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia⁸¹ dispone, en su artículo 6º, las atribuciones que les corresponden las cuales “...se ejercerán en forma coordinada con los directores de las escuelas...y requerirán de su acuerdo expreso para toda actividad que se comprenda entre las funciones y responsabilidades exclusivas de las que las citadas autoridades tienen a su cargo” (SEP, 1999:268-269).

De tal suerte que el papel de esta Asociación, como sostienen Rosa María Torres y Emilio Tenti, se reduce al carácter contributivo y no participativo⁸², en el que la

maestrías, por la demanda de los maestros con la esperanza de lograr puntos adicionales que les permitiera alcanzar los puntajes requeridos para lograr una promoción.

⁸¹ El Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia que se encuentra vigente fue promulgado el 31 de marzo de 1980, por Fernando Solana, entonces Secretario del ramo y siendo presidente de la república José López Portillo cuando se inicia el proceso de descentralización de las dependencias gubernamentales, y en el caso de la Secretaría de Educación Pública se crean las Delegaciones Generales en cada uno de los estados que integran la República Mexicana.

⁸² Al respecto Rosa María Torres y Emilio Tenti sostienen que en América Latina las Asociaciones de Padres de Familia, por lo general, presentan tres características básicas: “a) sólo movilizan a una minoría de padres y madres de familia; b) tienen una racionalidad “cooperadora”, es decir, contributiva y no participativa en los principales procesos escolares; c) generalmente ocupan una posición subordinada frente al poder que detentan las autoridades escolares” (Torres, 2000:15).

directora no solo toma parte como asesora en las asambleas de padres de familia, sino "se ha dado el lujo de regañarlos" porque no dan todo el apoyo. Esta falta de apoyo, a decir de ella, se refiere tanto a la contribución económica en las obras de mantenimiento de las instalaciones, mobiliario y equipos con los que la escuela cuenta como a la participación en las actividades que la institución emprende, y en la que intervienen directamente los alumnos⁸³.

Por tanto esos "regaños" han sido fructíferos, pues "les sirvió de escarmiento" porque "con el Comité que tengo ahorita ya empezamos a trabajar en el aula de medios con los muchachos; se compraron ocho computadoras, ya tenemos 18. Se contrató a una química laboratorista para que conduzca las prácticas de laboratorio. Todo ello con el apoyo total y decidido de los padres de familia" (RE 2, 2004-2005:77).

En lo anterior queda de manifiesto el sentido ambivalente, vertical-maternal de la maestra, pues su accionar cotidiano presenta matices que permiten interpretaciones que parecen contradictorias. Es decir, dependiendo la situación, trata a los alumnos con calificativos como "hijo" y brindándoles muestras de afecto tales como un abrazo, una caricia. En otras ocasiones asume su rol de directora ordena, grita y regaña a quienes no han cumplido con lo que les ha demandado, trato que es por igual para maestros, administrativos o intendentes, y aún a los padres de familia, haciéndoles sentir la fuerza derivada del rol que desempeña.

No obstante, el trato que establece con la Asociación de Padres de Familia como una colectividad; en paralelo, la Directora, la Subdirectora, la Prefecta, los maestros de cada uno de los grupos e incluso el personal administrativo, tienen relaciones de comunicación con los padres en forma particular, para tratar asuntos relacionados con la situación escolar de sus hijos; asuntos que van desde lo académico, hasta lo disciplinar, pasando por lo social y personal. Al respecto, es

⁸³ La escuela promueve, entre otras, las actividades conocidas con el nombre de institucionales y son las que se han planeado a nivel central por la Unidad de Telesecundaria; entre ellas se mencionan los días de demostración de lo aprendido, de vinculación escuela-comunidad y perspectivas del camino recorrido.

importante reconocer el tipo de relación que se establece entre los intendentes y los padres de familia, ya que aquéllos parecen mantener un trato estrecho, que sirve como canal informal y les permite estar al tanto del trabajo que se realiza, tanto al interior como al exterior de las aulas, convirtiéndose en uno de los canales informales más eficaces.

Al observar detenidamente el ingreso de papás al edificio escolar, puede advertirse que son los intendentes los encargados de permitir o impedir su acceso y son ellos los primeros que informan a los padres de familia acerca de la conducta de sus hijos. Asimismo en ocasiones en las cuales se realizan actividades extraclase es posible encontrarlos en charlas amenas en los patios de la escuela.

3.3.3 La tienda escolar

Desde lo que se aprecia en el organigrama citado, sucede lo mismo que con la Asociación de Padres de Familia, se encuentra esquemáticamente en un lugar jerárquico de privilegio pero bajo las órdenes de la dirección; sin embargo, desde lo normativo y las prácticas que se realizan formalmente, esto está lejos de suceder, porque si bien es cierto que la dirección de la escuela mantiene una comunicación constante con este organismo, es el Departamento de Tiendas Escolares quien determina las normas a las que habrán de sujetarse, elige a los concesionarios y les asigna el monto que habrán de aportar mensualmente a una cuenta bancaria a nombre del Instituto Hidalguense de Educación.

Como sucede dentro de los márgenes de cada establecimiento escolar, la función de la directora se reduce a sugerir los horarios en los cuales habrá de funcionar la tienda escolar y destinar los espacios necesarios para su funcionamiento. Asimismo, tiene la posibilidad de solicitar al Departamento de Tiendas Escolares la cantidad de dinero motivo de las aportaciones realizadas por el concesionario, y que le corresponde a la escuela para destinarla a los fines que el mismo reglamento establece.

De esta forma, en el año escolar 2004 – 2005 se construyó el local ex profeso para la tienda escolar, con los recursos económicos que el propio departamento de Tiendas Escolares determinó; fue esta dependencia la que contrató los servicios de la constructora a cuyo cargo estuvo dicha edificación.

Esta es una obra arquitectónica que sobresale de los demás módulos, tiene forma de pentágono irregular, cada uno de sus lados mide aproximadamente 4 metros de largo, en cuatro de sus lados los muros miden, más o menos, 1 metro de alto; y, a partir de ahí, se encuentran ventanas que completan dichos muros; la decoración de las paredes es en ladrillo; el otro muro restante es completo. Dentro de esta construcción se encuentra una plancha de concreto que separa un espacio mayor de otro menor; en la extensión mayor se encuentran cuatro mesas de plástico, con cuatro sillas cada una; las mesas miden aproximadamente 0.60 x 0.60 x 0.90 m. el área menor (RO 1, 2004-2005: 12). (Ver anexo 4).

A propósito de las intenciones que comprenden las políticas públicas, contar con un espacio que reúna las condiciones mínimas de higiene en el que los alumnos puedan adquirir y consumir sus alimentos, parece no ser una prioridad de las autoridades educativas; así lo demuestra el hecho de que, a casi veinte años de haber sido construida esta escuela, sea hasta el curso escolar 2004-2005 se puso en marcha este módulo destinado para tienda escolar.

También es cuestionable que las dimensiones de la misma tienda escolar son insuficientes para albergar a los casi quinientos alumnos que asisten al turno matutino y que únicamente tienen veinte minutos (tiempo que dura su receso) para tomar sus alimentos, mismos que en muchas ocasiones son el primer alimento que ellos consumen durante el día.

Para completar los espacios destinados a la adquisición de productos de la tienda escolar por parte de los alumnos se encuentra instalado, a unos pasos de esta construcción un puesto móvil de lámina de 3m X 2m x 2m pintado en color blanco y con la leyenda de "sprite", marca de refresco que cuenta con la concesión, por parte del Instituto Hidalguense de Educación, para expender sus productos en

todas las escuelas del estado de Hidalgo; en su interior se incorpora la comercialización y consumo monopólico de sólo algunos productos, pues se expenden productos de la marca “sabritas”.

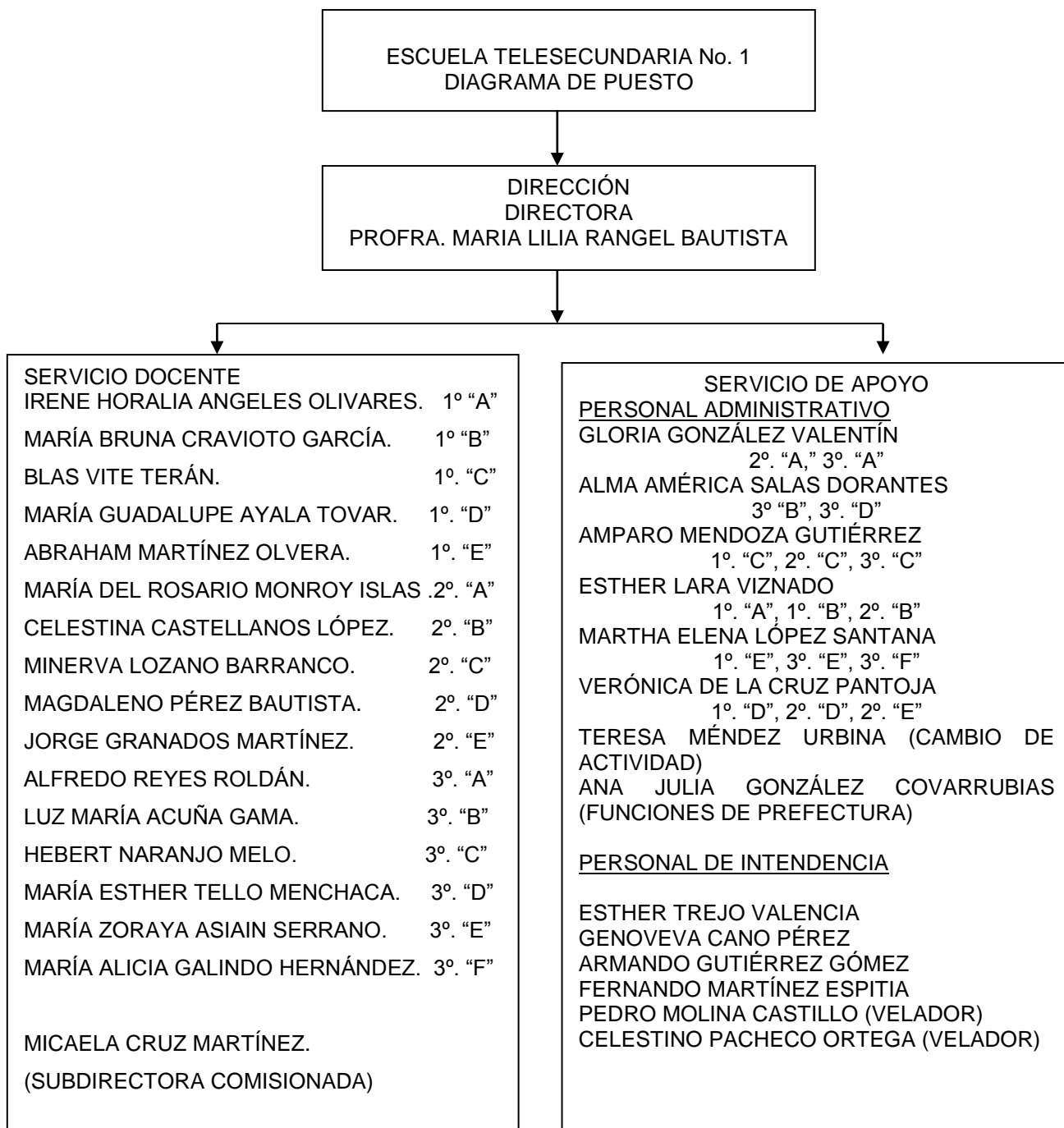
Ello destaca de manera singular porque aunque en esta tienda se expenden una serie de alimentos variados, (como tortas, tacos, fruta en rebanadas o picada, agua embotellada, gelatinas, pastes, entre otros) se puede apreciar el poder de penetración que en la población mexicana tienen las marcas expendedoras de los conocidos “alimentos chatarra” y la preferencia que tienen los adolescentes acerca de estos productos; en parte motivada por la permanencia en los medios de comunicación masiva de las estrategias de mercadotecnia que despliegan; y en parte porque son los que mantienen una presencia más constante en casi la totalidad de los comercios, desde la tienda más pequeña de la colonia o barrio en que viven los alumnos, hasta los grandes centros comerciales.

3.3.4 El personal docente

Junto al organigrama anteriormente referido de manera reiterada, también, se encuentra colocado en una de las paredes de la oficina que ocupa la Dirección de la escuela, otro organigrama denominado “Diagrama de Puesto”; en el cual se contempla el nombre de quienes desempeñan las distintas funciones. Este diagrama parte de la Dirección y pueden leerse los nombres de cada uno de los maestros y el grupo que le es asignado, los nombres de cada una de las auxiliares administrativas y los grupos que se encuentran a su cargo; también se incluyen los nombres de la prefecta y de quien goza del beneficio de un “cambio de actividad”. Asimismo se encuentran los nombres de quienes desempeñan las funciones de intendencia. (Véase la Figura 2).

Resulta interesante observar que en la parte inferior, y separado del personal docente, se encuentra inscrito el nombre de quien desempeña la función de subdirectora, puesto que ha tenido un lugar trascendente en distintos momentos de vida de la Institución.

FIGURA 2
DIAGRAMA DE PUESTO DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA NÚMERO UNO



Fuente: tomado de su original que se encuentra físicamente en la Dirección de la Escuela.

En este organigrama de puestos se encuentran representados los contenidos en el capítulo II del Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas Telesecundarias, director, profesor de grupo, administrativo y de intendencia. Debido a que ya fue tratado lo relacionado con el puesto de Director, a continuación procederé a comentar el referido al “servicio docente”, como indica este organigrama.

En específico el Artículo 16, del Acuerdo señalado en los párrafos que anteceden, define al personal docente de Telesecundaria en los siguientes términos: “... [el personal docente está] formado por un profesor por cada grupo que atiende el plantel y será responsable de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el plan y los programas de estudio, los contenidos y métodos educativos aprobados”. En términos del dato duro, la Escuela Telesecundaria Número Uno se encuentre integrada por 16 profesores; de los cuales 10 son mujeres, cuyas edades van de los 40 a los 72 años; y 6 son hombres, cuyas edades oscilan entre los 38 y 61 años. La edad promedio de las mujeres es de 49 y de los hombres de 51 años; por lo tanto, la edad promedio de docentes es de 50 años.

Por lo que respecta a los años de servicio que han cumplido las mujeres van de los 16 a los 42 años, mientras que los hombres oscilan de los 11 a los 38; con ello, el promedio de años de servicio en las mujeres es de 27, mientras que en los hombres corresponde a 28; y, por tanto, en promedio los años de servicio del personal docente oscila en los 27. Tres hombres y cuatro mujeres han cumplido la antigüedad requerida para solicitar su jubilación, pero solo una mujer rebasa la edad mínima requerida por la ley, 65 años, para lograr ésta por edad avanzada.

De acuerdo con los datos anteriores, considerando las edades promedio (50) y los años de servicio promedio (27), los docentes en servicio denotan una madurez tanto física como laboral, que permitirían un desempeño profesional sobresaliente. Sin embargo, en esta escuela sobresalen las consideraciones de mito, pues a decir de sus integrantes, ésta es vista desde el exterior como “una escuela de

viejos". Tal calificativo parece denotar que la labor desempeñada no alcanza tal nivel, porque a esa edad parecieran ya pesar los años que han mermado la disposición de los maestros.

En cuanto a la preparación académica, dos mujeres tienen estudios de maestría, mientras que el resto de profesores tienen estudios de licenciatura o normal superior, y solo un maestro cursó la licenciatura en Telesecundaria. Atendiendo al grado de estudios alcanzado por los maestros podrá advertirse que los procesos de formación parecen no ser una prioridad para ellos, pues apenas cuentan con la preparación mínima requerida para el ingreso a Telesecundaria, y solamente prevalece la preocupación por la acreditación de los cursos de actualización derivados del Programa Nacional de Actualización para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), cuya acreditación proporciona un puntaje que es tomado en cuenta en el proceso de evaluación de Carrera Magisterial.

Lo anteriormente expresado toma como sustento el hecho de que en el programa de Carrera Magisterial 8 mujeres están dentro del programa (3 en el nivel A; 2 en el nivel B; 2 en el nivel C; y 1 en el nivel D), mientras que 4 hombres han ingresado al programa y se encuentran ubicados en el nivel A. Paradójicamente resulta que en el catálogo de Escalafón vigente no aparece nombre alguno de los maestros que laboran en la escuela.

Quince de los docentes cuentan con las clave E2781, que corresponde a la clave inicial de profesor de Telesecundaria, y E2792 correspondiente a 6 horas de fortalecimiento curricular que otorgó el esquema básico el año de 1988. La maestra que no cuenta con esas claves tiene en propiedad una clave E2725 correspondiente al puesto de Director, pero sin embargo, se encuentra desempeñando la función de profesora de grupo.

Lo expuesto denota que, contrariamente a lo que sucede en otras escuelas, la casi totalidad de los maestros han obtenido los beneficios de contar con seis horas adicionales a las treinta que representa la clave inicial de maestro de

Telesecundaria, por lo que sus ingresos se ven incrementados; lo que los hace estar en una relativa situación de privilegio que contrasta con lo que sucede con maestros que laboran en otras escuelas, desempeñando la misma función.

No obstante lo mostrado con los organigramas que se hace mención en este capítulo, destaca el hecho interactivo, en tanto que los maestros tienen comunicación directa en diversos sentidos entre sí: con los del mismo grado, con los vecinos del mismo módulo o con quienes los une algún lazo afectivo (familiar o de amistad). Asimismo los maestros del mismo grado entran en relación para realizar distintos trabajos juntos, tales como: planeación de actividades extraordinarias (como de Demostración de lo Aprendido, Vinculación Escuela-Comunidad, y otras que han sido producto de una planeación por parte de la Directora); elaboración de Exámenes de Núcleo Básico; sanción de faltas cometidas por los alumnos, entre otras.

También destaca que durante el tiempo que dura el receso (aproximadamente 20 minutos); los maestros suelen reunirse en grupos para tomar su desayuno, algunos lo hacen en la biblioteca, otros en la cocina de la tienda escolar y algunos más, se quedan en su salón de clases. Los que desayunan en grupo suelen entablar charlas, que van desde los comentarios acerca del estado del tiempo hasta ventilar los problemas que se han suscitado tanto al interior de los grupos como de la escuela; y, en ocasiones, los que tienen alcances de zona escolar.

Es pertinente mencionar la manera en que se representa a quien ocupa la función de subdirectora, aunque se le muestra dentro del conjunto de los docentes, pareciera estar relegada a una posición marginal—incluso no aparece en organigrama representado en la figura 1— separada de ellos y hasta el final, lo cual denota una forma de neutralizar a quien podría disputar el poder absoluto de la toma de decisión a la directora de la escuela, pues en las ausencias de esta última por atender asuntos que implican la representación de la autoridad que ostenta y al quedar en su lugar la subdirectora, ésta no toma ninguna decisión sin antes haberlo consultado con la directora.

Esta situación parece tener su origen en la ausencia de disposiciones normativas relacionadas con el puesto de subdirector en Telesecundaria⁸⁴, que en esta escuela se ha considerado como una "comisión" que habrá de recaer en el de mayor antigüedad⁸⁵ en ella. Pareciera que esta determinación ha sido consensuada⁸⁶ entre el personal y que, sin embargo, ha sido germen de conflictos graves que han puesto en riesgo la estabilidad institucional; tal y como se verá en el capítulo 4.

⁸⁴ Tales lagunas normativas se advierten incluso en documentos en los que se han designado los mecanismos, organización y funcionamiento de las escuelas Telesecundarias. Al respecto vale la pena consultar el Acuerdo por el que establece la Organización y funcionamiento de las Escuelas Telesecundarias, específicamente el capítulo II referido al personal escolar, no contempla el puesto de subdirector de Telesecundaria, aunque en forma económica y dependiendo del número de grupos que integran una Escuela de este tipo, se nombra a uno de los maestros, y en muchas ocasiones la responsabilidad recae en el que tenga mayor antigüedad en la escuela.

⁸⁵ Puede inferirse que, aunque se presenta como un acuerdo consensuado, la manera en que se presenta ante la plenaria lo hace ver como una imposición: "Posteriormente sale la maestra Miriam [cubría la comisión de subdirectora y es comisionada como directora en otra escuela] de aquí y ya cuando quedó la maestra Mónica lo hicimos de la siguiente manera: mandé a traer a todos los compañeros y les dije: tengo las funciones, el puesto me da la libertad de escoger a quien es la persona que me puede apoyar en la Dirección. Pero como yo no quiero ya problemas de ninguna índole; que se piense que tengo al consentimiento o que es la persona que a mí me conviene y que estoy lesionando derechos, les propongo lo nombremos por antigüedad, como fueron llegando, o lo nombramos de acuerdo a como yo les diga. No estoy imponiendo criterio".

"Por derecho le corresponde a la maestra Blanca, pero como Blanca tiene clave de Directora no puede estar en la Dirección, debe estar en grupo forzosamente, porque no podemos estar dos claves en la Dirección. La que sigue es la maestra Mónica, ¿qué dicen?, ¿que sea la maestra Mónica? Y todos contestan "pues que sea". (RE 2, 2004-2005:47)

⁸⁶ Aunque pareciera que es una decisión que ha sido ampliamente discutida, de fondo refleja la necesidad de hacer sentir la influencia de la directora en los acuerdos trascendentales para la vida institucional. A este respecto Anzieu y Jacques refieren que "Blake pone de relieve que (instituir un turno de mesa obligatorio) reposa en dos postulados: por una parte, el acuerdo solamente se realiza si cada uno de los miembros ha hablado; por otra parte, ningún miembro tiene derecho a permanecer silencioso. Semejante presión ejercida sobre los miembros es capaz de engendrar hostilidad y resentimiento. En otros casos, se emplean procedimientos mecánicos de decisión, fundamentalmente recurriendo al escrutinio mayoritario cuando el grupo parece dividido en dos tendencias casi iguales. Conviene observar en relación con esto que semejante procedimiento cristaliza las oposiciones reforzando a cada uno en su propia actitud. Además, implica que los oponentes se sometan a la ley de la mayoría; si es verdad que esta aserción se justifica racionalmente, no es menos verdad que, en el plano afectivo, los minoritarios pueden nutrir un resentimiento que repercutirá, más pronto o más tarde, sobre la eficacia del trabajo del grupo". (Anzieu, 1997:124-125). En este aspecto de análisis se profundizará en el siguiente capítulo, en el cual se hace referencia a un momento coyuntural en la vida institucional originado por el nombramiento de un subdirector.

3.3.5 El servicio de apoyo.

Otro de los puestos formales que se observan en el organigrama de referencia antes citado es el relacionado con la función de prefectura⁸⁷, el cual es desempeñado por una mujer de alrededor de 40 años de edad, de estatura alta (aproximadamente 1.70 m) complexión regular (su peso es de alrededor de 80 Kg.); quien en su comportamiento y al tratar con los alumnos lo hace de una manera enérgica que permite advertirse en la influencia que ejerce sobre ellos al cumplir sus mandatos; es portadora de las llaves de la entrada de la escuela y sirve de filtro, tanto para quienes pretenden ingresar a los distintos módulos de la misma como salir de las instalaciones de la escuela.

Por la manera como se conduce, tanto con los alumnos, como con los maestros y los padres de familia, puede advertirse que asume su rol como vigilante, aplicador y sancionador del orden institucional; de tal manera que hace sentir su recia presencia, pues, por ejemplo, cuestiona a los alumnos acerca de los motivos por los cuales no están dentro de su salón en horas de clase, informa a los maestros acerca de las faltas al reglamento cometidas por los alumnos a su cargo dentro del salón y fuera de él, atiende a los padres de familia cuya presencia llega a ser requerida porque su hijo ha cometido una falta⁸⁸. Es la encargada de tocar el timbre para anunciar el cambio de rutinas (la hora de entrada a clases, la salida al receso, la conclusión del mismo y la culminación de la jornada del día), así como de suplir las ausencias⁸⁹ de los maestros, quienes por diversos motivos faltan a sus labores.

⁸⁷ Tal como sucede en el caso del subdirector, el puesto de prefectura no está considerado dentro de la estructura del personal escolar, que contempla el artículo 10 del Acuerdo y en donde se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Telesecundarias. (SEP, s/f)

⁸⁸ Esta acción vigilante, producto de la acción disciplinaria impuesta por la escuela es, como sostiene Foucault, uno de los "dispositivos que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican". (Foucault, 2004:175) Es así como esta función de prefectura se convierte en un medio fiscalizador tanto para los alumnos como para los demás integrantes de la comunidad escolar, que son objeto de la "mirada" de la directora materializada en los ojos de quien ejerce la función de prefectura.

⁸⁹ Es común que la escuela cuente con una persona supla las ausencias de los maestros, en este caso el maestro que solicita permisos a la Dirección, paga a esa persona para que atienda a su

A la hora de entrada a clases es ella la encargada de revisar que los alumnos asistan puntualmente y vistiendo el uniforme correspondiente, los días lunes, miércoles y viernes el uniforme oficial, y el deportivo los días martes y jueves. Quienes llegan después del toque del timbre que señala la hora de entrada, las 8:00 horas, se hacen merecedores a un reporte y quienes lo hacen después que la reja ha sido cerrada no pueden entrar a la escuela ese día. Asimismo, los alumnos que asisten vistiendo un uniforme distinto al del día que le corresponda, son anotados en una lista que está bajo el cuidado de la prefecta; la cual posteriormente llega a ser tomada en cuenta para la aplicación de medidas disciplinarias, tales como realizar el aseo de distintas áreas de la escuela, como prados, patios e incluso sanitarios.

Del análisis de las tareas emprendidas y realizadas esta mujer, puede desprenderse que cumple con una labor titánica, pues mientras que en otras modalidades de secundaria, con una estructura similar e incluso menor que esta escuela, la función es desempeñada incluso hasta por tres personas, por ejemplo una por grado. Se muestra aquí un ejemplo de inequidad a los cuales es sometida la escuela en cuanto a la distribución de recursos de todo tipo y que, no obstante el bajo costo que representa su funcionamiento con relación a las otras modalidades de secundaria, no es atendida en sus mínimos requerimientos, como se evidencia en las tareas diversas y amplias que cumple esta persona.

A su vez es paradójico que aunque dentro del organigrama se le considera en el desempeño de funciones de prefectura, en la Plantilla de personal⁹⁰ se le ubica como personal administrativo; además, es de hacer notar que su preparación

grupo. Por referencia de las personas entrevistadas, estos pagos anteriormente los hacían los padres de familia, y se ha impuesto la costumbre que sea el maestro que requiere el permiso que haga dicho pago.

⁹⁰ La Plantilla de Personal por Centro de Trabajo es un documento de naturaleza administrativa, requerido por el I.H.E. y que tiene como función llevar un control del personal adscrito en las distintas escuelas del estado de Hidalgo. Incluye los siguientes datos: clave de centro de trabajo, localidad, municipio y zona escolar a la que pertenece la escuela; Número progresivo, Nombre, filiación, Clave(s), función que desempeña; número de alumnos que atiende, grado y grupo (si es docente); especialidad, titulado o pasante; último grado de estudios cursado; personal de base o interino; fecha de ingreso a la SEP, fecha de ingreso a la Rama; Nivel de carrera magisterial (si es personal docente o directivo). Este documento se elabora regularmente al inicio, a la mitad y al final de cada curso escolar (RD 4, 2004-2005).

académica es de carrera comercial y es personal de nuevo ingreso, pues en septiembre de 2004 se integró al personal dependiente de la SEP.

Es pertinente comentar que no obstante que otras secretarías que tienen una preparación de licenciatura, por haber cursado la Normal Superior, se encuentran cumpliendo las funciones administrativas, aún contando con el perfil requerido para desempeñar las funciones de prefectura —en otras modalidades de educación secundaria— e incluso de profesor de grupo de Telesecundaria.

Otra de las funciones consideradas como de apoyo es la que realiza la auxiliar administrativa, quien logró un cambio de actividad; ella es una mujer de 58 años de edad, que cuenta con 20 años de servicio; su labor se basa en atender la biblioteca de la escuela. En específico, las actividades que realiza consisten en proporcionar material bibliográfico a quien lo solicita; así como entregar “los libros de conceptos básicos”⁹¹ a los alumnos de todos los grupos y recibir los que devuelven; entregar las guías de aprendizaje que utilizarán los alumnos durante todo el curso; también, bajo su encargo está una máquina fotocopidora y ella es la encargada de realizar trabajo de fotocopiado que le demandan tanto los alumnos, como el personal docente, la dirección de la escuela, e incluso personal ajeno a la institución acude a solicitar trabajo de fotocopiado. Cada una de las fotocopias tiene un costo de 50 centavos.

Adicionalmente atiende a un grupo de alumnos, que integran el taller de manualidades⁹², los días martes y jueves de una a dos de la tarde, como parte de las actividades de desarrollo que se implementan en Telesecundaria.

⁹¹ En Telesecundaria se ha implementado un programa denominado “Libros en Propiedad de la Telesecundaria” que consiste en entregar los “libros de conceptos básicos” a los alumnos para su utilización durante aproximadamente dos meses que dura un volumen de los cuatro que integran el paquete, seis para tercer grado; mismos que deben ser devueltos en buenas condiciones para su utilización en años siguientes, por otros alumnos.

⁹² En Telesecundaria se ha determinado que las actividades de desarrollo sean: educación física, expresión y apreciación artísticas y educación tecnológica, las cuales han de desarrollarse en un horario específico: educación física martes y jueves de 13:00 a 14:00; Expresión y Apreciación Artísticas martes y jueves de 12: a 13:00 horas y educación tecnológica los lunes, miércoles y viernes de 13:00 a 14:00 horas.

Ella era la encargada de realizar algunas de las actividades que actualmente realiza la prefecta como llevar el control de los alumnos.

3.3.6 La sociedad de alumnos

La Sociedad de Alumnos está contemplada en el organigrama como un apéndice de los órganos que integran la organización escolar y, sin duda, con una fuerte dependencia de control por parte de la Directora.

Cada año, durante los primeros meses, se emite una convocatoria que contiene las bases sobre las que se ha de sujetar el proceso de elección de esta representación estudiantil; y cuyos requisitos principales son: "Tener buena conducta, buenas calificaciones, no interrumpir las clases para hacer propaganda, hacer un plan de trabajo" (RE 2, 2004-2005:5).

De lo anterior se desprende que para acceder a un cargo de representación en la mesa directiva de la sociedad de alumnos es requisito "tener buena conducta", lo cual puede traducirse en la obligación de mantener una actitud dócil ante la autoridad, actitud que permita mantener un mejor control ante las posibles situaciones de indisciplina que pudieran suscitarse como producto de una actividad propagandística; restricción que, sin embargo, puede olvidarse el día de la elección en que se permite llevar a cabo una tardecada, al darse a conocer el resultado de la votación emitida por los alumnos y que culmina una semana de proselitismo.

Al tratar de aplicar una analogía, ocurre en micro un proceso de socialización macropolítico, pues la forma en que los alumnos eligen a sus representantes es, en cierta medida, un reflejo de lo que sucede en la elección de representantes populares en nuestro país: un organismo representado por tres maestros emite la convocatoria, vigila el proselitismo y el proceso de elección y, posteriormente, da a conocer los resultados. Concluido el proceso electoral, uno de los maestros es nombrado como asesor; y es el encargado de "coordinar" las actividades que habrá de desarrollar la mesa directiva.

De tal suerte, que el verticalismo y sumisión ante autoridades superiores (“supremas”) opera en toda su magnitud, pues el plan de trabajo al que se alude como requisito para quienes aspiran a tal cargo de elección, es producto de la dirección de la escuela, y su ejercicio está copado por lo que indica la “superioridad”, a través del maestro asesor; con lo que se marginan las necesidades sentidas y vividas por los alumnos. Tal situación se puede confirmar al revisar el Plan de Trabajo de la Escuela, mismo que no contempla lo relacionado con las acciones que podría implementar la Mesa Directiva de la Sociedad de Alumnos.

3.3.7 El personal administrativo

El acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas Telesecundarias en su artículo 19⁹³, atribuye al personal administrativo la responsabilidad de la prestación de los servicios de oficina y derivados de ella, se aprecia que es el Director de la escuela, como su jefe inmediato, la única persona con la que mantiene una relación de dependencia.

En la práctica real esta situación inevitablemente trae conflictos entre el personal administrativo y el personal docente, ocasionadas por lo que estos últimos consideran “incumplimiento” a los trabajos que les encomiendan. La inoportuna entrega de escritos, tales como exámenes y citatorios para los padres de familia, son algunas situaciones que requieren de la acción arbitral por parte de la Directora, quien interviene como mediadora de tales conflictos y quien finalmente resuelve. Con ello se reproduce el proceso al que se ha aludido en el presente escrito, referido a una madre sancionadora.

⁹³ Este artículo establece: Corresponde al personal administrativo:

- I. “Prestar los servicios de oficina que se requieran para el correcto funcionamiento del plantel.
 - II. Acordar regularmente con su jefe inmediato los asuntos técnicos relativos al ámbito de su competencia.
 - III. Ejercer las demás funciones que se establezcan en este ordenamiento, en otras disposiciones aplicables o que le asignen las autoridades superiores del plantel, de conformidad con la naturaleza de su cargo”. (SEP, s/f:19)
-

El personal que realiza las funciones administrativas, está integrado por seis mujeres cuyas edades van de los 29 a los 45 años de edad, siendo 39 años la edad promedio; y la antigüedad en el servicio va de los 0 a los 20 años, haciendo un promedio de 15 años de servicio. En contraste con lo que sucede con el personal docente, como se puede advertir, el personal administrativo es más joven.

En cuanto a la preparación académica, dos de ellas tienen la licenciatura en Español y las demás han cursado una carrera comercial.

Es de llamar la atención la manera en que en el Diagrama de Puestos se observa la distribución de los grupos que le corresponden a cada una de las secretarías, pues con excepción de dos personas que tienen a su cargo dos grupos, las demás tienen 3 grupos cada una, sin embargo, son aquéllas quienes auxilian en la documentación requerida por la Dirección para su remisión a las distintas dependencias a las que la escuela rinde información.

3.3.8 El personal de intendencia

Por último, el personal de intendencia es el encargado de “velar por la seguridad y conservación del edificio escolar; controlar la admisión de personas ajenas al plantel y cuidar que no sean sustraídos materiales, equipo y demás bienes propiedad de la escuela” (SEP, s/f: 20).

De lo anterior se desprende la actividad de vigilancia especializada que desempeñan, misma que en la práctica se extiende a mantener una extensión de la mirada de la Directora, quien se hace presente por todos los lugares, que se alcanzan a cubrir con su campo visual propio o mediante el que le aportan otros agentes institucionales, como en este caso ocurre con el personal de intendencia.

Aunque es la prefecta quien sirve de filtro, como ya se mencionó, los intendentes mantienen una relación de estrecha comunicación con los padres de familia, sirviendo como un canal informativo informal acerca de lo que sucede tanto al

interior como al exterior de las aulas, por la cercanía que tienen con los alumnos; quienes los tienen al tanto de los sucesos y quienes le dan su versión personal, dependiendo la forma en que les afecten tales hechos.

En esta escuela el personal de intendencia está dividido en dos tipos: por un lado, quienes se encargan de las labores propias del puesto (aseo de los patios y pasillos, aulas, sanitarios, cuidado de las áreas verdes); y las cumplen durante la jornada de trabajo escolar, cubriendo un horario de lunes a viernes de 7:00 a 15:00 horas; y, por otro lado, quienes realizan funciones de velador que trabajan de forma alternada, una jornada cada uno, en un horario de las 20:00 horas (tiempo que concluye el lapso para al turno vespertino) y 7:00 horas del día siguiente (hora en que inicia la jornada para los intendentes). Quienes desempeñan la función de intendencia, son dos mujeres y dos hombres; las mujeres tienen 65 y 57 años de edad y una antigüedad de 22 y 16 años de servicio respectivamente; mientras que los hombres cuentan con 62 y 45 años de edad y 18 y 19 de servicio.

De entre ellos uno es quien sobresale en su trabajo, el más joven, pues desempeña labores incluso ajenas a la función para la que está contratado: es entrenador del equipo de fútbol que representa a la escuela, tiene a su cargo la Banda de Guerra, prepara a la Escolta Oficial de la escuela, se encarga de trabajos de mantenimiento de mobiliario, soldadura de las estructuras metálicas que sufren algún daño, y llega a convertirse en el portavoz de las órdenes de la directora para los demás intendentes.

Las dimensiones de la escuela y la cantidad de alumnos que atiende comparada con el número de personas que se dedican a las labores de intendencia, aunado a la edad avanzada, 65, 62 y 57 años, y el estado de salud de la mayoría de ellas permiten advertir que representan una gran carga que no alcanzan a cubrir y que quedan evidenciadas en el estado de descuido que presenta la misma, como lo demuestra la basura que colma los botes contenedores que se encuentran

distribuidos en los patios y corredores, principalmente concluido el receso y la salida de clases.

Otra de las funciones que desempeñan es la de vigilar el cumplimiento de las sanciones impuestas por la prefecta a los alumnos que se hicieron acreedoras a ellas, mismas que van desde la limpieza de las áreas verdes, arrancar la hierba de la parte colindante con la Secundaria General Número 7 e incluso el aseo de los sanitarios.

Respecto a quienes desempeñan la función de veladores, son dos hombres de 46 y 38 años de edad, el primero con 19 de servicio y el segundo se acaba de integrar. Debido al horario destinado al desempeño de su trabajo, mantienen poco contacto con los demás integrantes de la escuela y únicamente rinden cuentas a la Directora, quien al dirigirse a ellos deja sentir el rigor de su estilo y trato, por la manera autoritaria y vertical en que lo hace.

No obstante, es paradójico que aún con la existencia de este tipo de personal, la escuela ha sido motivo de actos de robo, como el ocurrido en el curso 2002-2003, en el cual fueron extraídos dos televisores mediante la ruptura de los candados que aseguraban las puertas de las aulas en que se encontraban.

3.3.9 Trabajamos con un representante por grado

Paralelamente a las relaciones que pudieran desprenderse de la organización manifiesta, en términos de Schlemenson, existe la organización supuesta⁹⁴, en la que aparecen los "representantes de grado", como interlocutores entre los maestros de cada uno de los tres grados y la directora y subdirectora. Esta figura ha nacido por la necesidad sentida en la institución toda vez que: "nosotros trabajamos aquí con un representante por grado porque en Pachuca hay muchas actividades imprevistas. Aquí todo el tiempo nos están convocando el D.I.F. Presidencia Municipal, la Comisión del Agua; son actividades que hay que ir

⁹⁴ Siguiendo a este autor se considera a la organización supuesta "aquella que surge a partir de las percepciones y supuestos de funcionamiento que hacen las personas involucradas" (Schlemenson, 2002:71)

integrando y para no citar a todo el personal, se maneja a través de los representantes de grado” (RE 5, 2004-2005:198-199).

Lo antes expuesto nos lleva a considerar que existe una fuerte necesidad por cumplir con los compromisos extrainstitucionales, cuya participación de la escuela en los distintos eventos habrán de redundar en el logro de una presencia que le permita asirse a un prestigio que le posibilite un lugar entre las instituciones educativas del mismo nivel e influya en un reconocimiento tanto social como de las autoridades educativas y civiles.

Asimismo, parece ser que las actividades “planeadas” no son motivo de discusión, sino producto de lo que la Directora ha determinado al inicio del ciclo escolar cuando, incluso, ha distribuido tanto los grupos como las comisiones que se desempeñarán durante todo el curso escolar y que no escapan a su control.

La forma en que se nombra a estos representantes⁹⁵ sigue el mecanismo descrito a continuación: al inicio del curso escolar se reúnen los maestros que atenderán el mismo grado, durante el curso escolar, que son cinco de primero y segundo respectivamente, y seis de tercer grado. Posteriormente, eligen la mecánica para proponer candidatos y votan por quien consideren pueda desempeñar el mandato durante ese período. La función que desempeñan los representantes de grupo es la de servir como intermediarios entre la Dirección y los maestros del grado que les corresponde.

Esta forma de nombrar a los representantes de grupo es asumido por los maestros como un pretexto para hacerlos sentir que son tomados en cuenta, y por lo regular apoyan el trabajo de grado. Sin embargo, en ocasiones los

⁹⁵ En este mecanismo de nombrar a los representantes de grupo puede advertirse la influencia del ejercicio político que prevalece en el nivel macrosocial. No podía ser de otra manera pues viviendo en un Estado cuya forma de gobierno es republicano, representativo en el que los ciudadanos ejercen su derecho al voto soberano, libre y secreto para elegir a quienes habrán de representarlos en los distintos niveles de gobierno, y siendo la institución educativa atravesada por un sinnúmero de instituciones, es posible encontrar semejanzas en la manera en que se ejecuta la micropolítica con lo que sucede en el universo macropolítico (Fernández, 1994).

representantes son vistos como "espías" de la Directora, lo cual trae conflictos que ella tiene que resolver.

De tal suerte que en la escuela no es común la realización de reuniones de todo el personal, sino a juicio de la Directora: "cuando yo considero que no hay información suficiente para reunirlos a todos, mando a traer a los responsables, les doy la información y, a su vez, ellos la multiplican a sus compañeros, no es necesario que la den a todos juntos" (RE 2, 2004-2005:54).

De lo antes expuesto; nuevamente se desprende la importancia que tienen los canales informales para mantener enterados a los maestros de las disposiciones que se toman en la Dirección, misma que no concede valor a las reuniones generales de personal, como un espacio para ventilar las problemáticas que se enfrentan en la vida cotidiana de la escuela. Al mismo tiempo que "informar" da cuenta del papel de los maestros como receptores de las decisiones que se toman en otro lugar, pues en la supervisión escolar es donde se informa acerca de las actividades que deberán ser realizadas en las escuelas y que han sido organizadas por las distintas dependencias de la SEPH. Así, las reuniones de maestros por grado son utilizadas como espacios de planeación de actividades conjuntas y de análisis de problemas comunes, pero que se encuadran en lo que previamente ha determinado la directora.

Asimismo, para que los representantes de grado puedan ejercer su cometido de "informadores", buscan el momento oportuno, el cual no necesariamente requiere la reunión formal de ellos, sino que lo hacen incluso en los lugares cercanos a sus salones y en los momentos en que se realizan las transmisiones de los programas de televisión correspondientes a ese grado y uno a uno. De este modo, la existencia de la figura de representantes de grado favorece la creación de distinciones entre los maestros, pues quienes desempeñan tal función a menudo son vistos como incondicionales de la directora y, por lo tanto, alejados de los intereses de los demás.

Trabajar con representantes por grado implica una aparente delegación de funciones, pues ellos se convierten en “líderes” de los grados en los que se encuentran laborando y son, además, portavoces de las quejas de los maestros de grupo para informar a la Directora del estado que guardan cada uno de los tres grados.

3.3.10 Sabemos el trabajo de cada uno: el subdirector

Como ha quedado anotado en el capítulo II, la historia de esta escuela ha transitado por una serie de acontecimientos que han marcado, en gran medida, su presente. Es así como aparece la figura de subdirector, creada en los tiempos en que comenzaron a crecer el número de grupos en las incipientes Teleaulas, como un apoyo administrativo y de control disciplinario pues “las escuelas pequeñas eran más fáciles de controlar” (RE 5, 2004-2005:189); y como la Telesecundaria Número 35, ubicada en la calle de Bravo, tenía 12 grupos requería de un auxiliar que permitiera a la directora tener un mejor control.

Con el paso del tiempo y el crecimiento sostenido del número de alumnos en los momentos histórico-coyunturales de congregación y consolidación de la escuela, la figura del subdirector va cobrando mayor importancia, motivo por el cual quien desempeñaba esta función era separado de la responsabilidad de atender un grupo para pasar a cumplir la tarea de apoyo de la Dirección. Es así como el primero en ocupar este puesto fue el profesor Jesús Naranjo Martínez quien se desempeñó en la entonces Telesecundaria Número 35 y posteriormente en la Número Uno, en el edificio del ex internado Hijos del Ejército, hasta que fue nombrado supervisor escolar de la zona número 1, con cabecera en Pachuca.

Con el traslado, en 1987, de la escuela al edificio que hoy ocupa lo que se ha concebido como “necesidad de control” se agudiza debido a que el Centro Educativo Jaime Torres Bodet había sido proyectado por las autoridades como un complejo educativo en el que convivieran las instituciones que lo conformaban y pudieran compartir instalaciones tales como espacios deportivos. Por tal motivo, el edificio escolar carecía de bardas que delimitaran su terreno.

De la misma forma, debido a las grandes dimensiones del terreno original y al crecimiento de la hierba, "la escuela se descuidaba mucho" y los alumnos utilizaban los arbustos para esconderse en la parte trasera de la escuela con la intención de no entrar a los salones de clases.

Las condiciones de aquel tiempo requerían la implementación de una serie de medidas disciplinarias que el subdirector habría de ejercer, por lo que este personaje recobró mayor importancia al interior de la vida escolar. La necesidad de ejercer un control sobre los alumnos se extiende, a su vez, hacia el personal que labora en la escuela:

"Tenemos que ver todo lo que pasa en la escuela: que los maestros cumplan con el horario en los grupos, que se trabaje"
(RE 4, 2004-2005:157-158).

Como se podrá advertir los mecanismos derivados de la estructura administrativa del sistema educativo nacional tienen una naturaleza controladora, que requiere de mecanismos sutiles de espionaje, de modo que den cuenta a quienes desempeñan funciones directivas, de lo que sucede en el perímetro de su competencia. Por tanto, es importante para ellos estar al tanto de lo que sucede al interior de la escuela y de las aulas, por lo que los mecanismos que los mantienen informados permiten afirmar "Sabemos el trabajo de cada uno".

En este capítulo he tratado de mostrar la estructura subyacente al interior de la escuela, misma que presenta una distancia con lo dispuesto desde el punto de vista normativo, y ha sido un espacio propicio para el despliegue de una serie de prácticas que en su esencia entrecruzan las dimensiones personal e institucional.

De igual manera, se ha puesto en situación de análisis la acción directiva, pues quienes han desempeñado esta función en el plantel, han permanecido períodos de tiempo relativamente largos y, además de haber puesto su toque personal, han sido generadoras de una serie de símbolos conservados en forma de tradiciones a las cuales los sujetos, maestros, alumnos, secretarias, intendentes y padres de familia, se han abrazado de distinta manera y en distinto grado.

En el contenido de esas tradiciones es posible encontrar marcas de identidad, que si bien es cierto no han sido contraídas de la misma manera por todos los miembros, les ha permitido encontrar puntos de anclaje que los hacen sentir parte de la institución.

Por tanto, el presente capítulo permitirá tender un puente analítico para comprender las prácticas actuales, en donde la aparente prescripción ha dado funcionalidad a la institución pero encubren, también, esbozos de cultura y tradición, que serán analizadas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

“LAS COSTUMBRES SE HACEN LEYES: ENTRE LO SUBJETIVO Y LO OBJETIVO”.

“Sin cultura propia no existe una sociedad como unidad diferenciada. La continuidad histórica de una sociedad es posible porque posee un núcleo de cultura propia, en torno al cual se organiza y se reinterpreta el universo de la cultura ajena. La identidad contrastante, inherente a toda sociedad culturalmente diferenciada, descansa también en ese reducto de cultura propia”.

Guillermo Bonfil.

En los capítulos precedentes he tratado de mostrar la existencia de elementos conformadores de la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, los cuales la han configurado en el transcurrir del tiempo y hacen referencia, no obstante la complejidad de su representación demandante de un esfuerzo analítico, a componentes relacionados con lo histórico y lo social.

Esos elementos, al manifestarse reflejados en la cotidianeidad, lo han hecho de distintas maneras; unas veces mostrándose y otras ocultándose, pero, sin embargo, han sido parte fundamental en la construcción de sentidos, valores, expectativas, formas de concebir a la sociedad y al “sí mismo”, es decir, configurando una identidad propia que ha permitido a los sujetos asumir a la institución a la vez que asumirse como parte sustancial de ella, no obstante haberlo hecho de manera diferenciada dependiendo el rol desempeñado en un momento determinado.

Lo anterior permite reconocer a los sujetos como sujetos en circunstancia, donde la relación dialéctica entre la "mismidad" (considerando entre otros aspectos la historia personal) y la "otredad" (incluidos los factores estructurales) confluyen y por tanto responden de distinta manera a hechos cotidianos aparentemente similares (Ricoeur, 2003).

En el presente capítulo denominado "**Las costumbres se hacen leyes: entre lo subjetivo y lo objetivo**", intento exponer que la aparente prescripción ha dado funcionalidad a la Institución pero, a la vez, detrás de ella pueden advertirse esbozos de cultura y tradición escondidos, en donde se presupone una formación normativa que, sin embargo, lleva a tomar decisiones, en no pocas veces, al margen de la norma pero que encuentran sustento en apreciaciones subjetivas de quienes se encuentran en condiciones estratégicas en esa toma de decisión.

La importancia que encierran los sujetos en su interacción lleva a hurgar en esas apreciaciones subjetivas las intenciones y motivaciones que impulsaron su accionar pues fueron parte importante en las valoraciones, tanto al interior como al exterior, que de la propia Institución se han generado, y que, invariablemente, han incidido en la configuración de una identidad colectiva. De esta forma recobra importancia el papel desempeñado por los sujetos pues la manera en la que han convergido las decisiones tomadas es que terminan instituyéndose.

Por tanto se hace necesario conocer la dinámica social en la que se generó la toma de decisión así como la respuesta de los distintos protagonistas de la institución en la puesta en escena de un juego micropolítico en el cual, como sostienen Crozier y Friedberg, todos los actores realizan una apuesta en los envites que participan y en los cuales, no obstante la competencia a la que se someten, todos salen ganadores, aunque de distinta manera por lo que la inversión realizada en la apuesta se verá materializada no en la inmediatez para todos, sino que para algunos lo será a mediano o largo plazo (Crozier y Friedberg, 1990).

4.1 La Toma de Decisiones, Basada en Estimaciones Subjetivas, de una Voluntad Jerárquicamente Superior

Como ha quedado establecido en el capítulo anterior, las prácticas sociales realizadas en la Escuela Telesecundaria Número Uno han determinado, en gran medida, las decisiones "colectivas" que en determinados momentos históricos se han tomado. Entre las intenciones de tales decisiones han estado las que tratan de cubrir lagunas normativas existentes, así como las orientadas a atender las necesidades de organización y administración que históricamente ha ido demandando la compleja dinámica institucional.

Una de las lagunas normativas es la que se refiere a la indefinición del puesto de subdirector, misma que se ha tratado de resolver mediante estimaciones subjetivas y delimitando perfiles y requisitos. De este modo el personal de esta Institución ha considerado a tal puesto como una necesidad real de la estructura organizativa y cuyo ejercicio debía de cubrirse con la propiedad de una comisión; la cual en consecuencia habría de ser desempeñada por uno de los docentes adscritos a la propia escuela, quien, para cumplirla a cabalidad, requirió ser separado de sus responsabilidades como profesor frente a grupo.

Dentro del marco de dicha indefinición normativa, que en los hechos (y ya como usos y costumbres) ha sido resuelta bajo consideraciones singulares del "colectivo" de docentes; se ha visto desfilar a ocho subdirectores (contando a la actual subdirectora); lo cual contrasta con el número de Directores (pues únicamente han existido tres directoras y un director interino, como ya se señaló en los capítulos 2 y 3, de este mismo escrito).

Por estas circunstancias, entre los propios docentes de esta Telesecundaria, se concibe al puesto de subdirector como una posición de "mucha inestabilidad"; sin embargo, al analizar la información disponible se evidencia que este movimiento relativamente "constante" de subdirectores ha sido ocasionado por diferentes razones coyunturales, menos debidas a conflictos internos y sí por utilizar este puesto como trampolín de promociones superiores.

Como ejemplo de esas razones coyunturales se mencionan las siguientes: el ascenso que han logrado algunos subdirectores para ocupar puestos de supervisión (como es el caso de los profesores Jesús Naranjo y Fernando Segovia), de igual forma debidas al ascenso para asumir la dirección de esta Institución (como ocurrió con la maestra Ma. Lilia Rangel Bautista), o bien para asumir la dirección de otras instituciones (situación que enfrentaron las maestras Oliva López Pelcastre y María Guadalupe Ángeles Rivera —esta última es actualmente Directora del Turno Vespertino—); así como para quien ha tenido que atender una comisión sindical (tal es el caso del profesor Ofelio Cortés); o también por renunciar a la así considerada comisión de subdirector, por ejemplo, exponiendo motivos de salud (como lo hizo la maestra Ma. Isabel Rangel Bautista).

También es significativo que la designación y nombramiento de quien ocupará el cargo se ha dado de diferentes maneras, aunque ha prevalecido la voluntad jerárquicamente superior: el nombramiento ha provenido, en algunas ocasiones por parte de la directora de la escuela; en otras oportunidades ha sido por votación del personal, pero ha prevalecido el nombramiento decidido por el supervisor, quien es la autoridad responsable de emitir las órdenes correspondientes; de tal suerte que tales maneras de definir al subdirector se fueron convirtiendo en una costumbre al margen de cualquier normatividad y que no ha dado pie a oposición alguna.

En este sentido, resulta pertinente tener en cuenta que la voluntad cupular es determinante; por lo que esa forma jerárquica y suprema de accionar del supervisor nos obliga a buscar posibles explicaciones en la categoría de dominación racional acuñada por Max Weber en tanto los maestros, en su calidad de subordinados, obedecieron en atención al orden impersonal (la norma personificada en el supervisor) y dentro de la competencia limitada, racional y objetiva otorgada por ese orden.

Por lo que, la posibilidad asumida por los sujetos singulares de encontrar esos recovecos lleva a reconocer, como lo han sostenido Michel Crozier y Erhard Friedberg, que "no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados" (Crozier y Friedberg, 1990) sino que, haciendo una analogía con lo sucedido a nivel molecular, la posibilidad que tienen las moléculas de unirse o repelerse unas de otras toma en consideración la carga electrostática que poseen, siendo la interacción social la que da cuenta de esas fuerzas de adhesión o de repulsión pues los sujetos singulares asumidos como actores son quienes despliegan una serie de estrategias dentro del margen de libertad impuesto por lo instituido, generando un movimiento micropolítico al interior de la Institución.

No obstante, históricamente el cambio de subdirector no ha estado del todo ajeno a situaciones de conflicto⁹⁶, pues no han dejado de crearse expectativas e inconformidades, sobre todo entre aquellos maestros que se han considerado con los derechos suficientes para lograr ese nombramiento. Por tanto, explorando en lo no dicho me lleva a comprender a la subdirección como un lugar jerárquicamente superior al de los demás integrantes, sin incluir a la Directora por supuesto, visto por ellos como un espacio propicio para influir de manera directa en la vida institucional.

Bajo esas consideraciones, en uno de los relevos más recordados se originó un severo conflicto, mismo que ocurrió con la salida la maestra Oliva López Pelcastre, quien dejó la subdirección al "adquirir" la clave de "Directora" que debió cumplir en la Telesecundaria Número 448 de Nopalillo, en el municipio de Epazoyucan. Este hecho coyuntural marcó un compás de espera, por un lado entre los docentes de la Telesecundaria Número Uno y, por otro lado, con la Directora en funciones, quien a su vez esperaba que la Supervisora tomara la decisión correspondiente e hiciera el nombramiento respectivo, tal y como era costumbre, y sin embargo ello no ocurría; manteniéndose el conjunto del personal a la expectativa de lo que

⁹⁶ El Diccionario de Sociología del Fondo de Cultura Económica define al conflicto como "proceso-situación en el que dos o más seres o grupos humanos tratan activamente de frustrar sus respectivos propósitos, de impedir la satisfacción de sus intereses recíprocos, llegando, incluso, a lesionar o destrozar al adversario" (F.C.E., 1987:60).

sería el resultado de dicha decisión: "Yo, por desconocimiento, no me da pena confesar mi ignorancia, pensé que mi supervisora me iba a decir quién se iba a quedar como subdirectora" (RE 2, 2004-2005:45).

De lo anterior, resulta comprensible cómo es que entre el personal de esta escuela se fue privilegiando una coincidencia en torno al perfil del subdirector; ello sustentó la consideración de asumir tal proceso como una de las necesidades de formación⁹⁷ de quien ejerce la función Directiva. La formación puede ser entendida como uno de los atributos específicos del perfil de director y, en rigor, como correspondiente a "la dinámica de un desarrollo personal" (Ferry, 1997), misma que requiere proporcionar elementos imprescindibles para una toma de decisiones debidamente sustentada donde se reconozcan las posibles contingencias que puede propiciar una decisión incorrecta.

En estricto, dicho requerimiento de todo director implica un conocimiento amplio, tanto de las disposiciones normativas como de los elementos teóricos y empíricos, que permitirían vislumbrar y/o prevenir eventualidades y, con ello, tomar medidas pertinentes. No obstante, de manera adicional a la importancia de la formación, también se consideraba sustantivo la necesidad de "tacto", para asegurar un manejo del personal desde una perspectiva humanística y con la que se advierta y reconozca a los "subalternos" como sujetos y no como objetos de la Institución.

En algunas de las situaciones de relevo de subdirector quedó, también, manifiesta la tendencia de la directora de desviar esa toma de decisión hacia otro puesto superior, en este caso la supervisora; ello, no necesariamente para congraciarse con una autoridad superior, sino por advertir que dicha responsabilidad de decidir podría acarrear serias consecuencias en la vida interna de la escuela. Ello propició que fuera la supervisora quien resolviera los problemas ocasionados de tal decisión y, en su caso, en un ámbito de competencia de la propia directora. Tal

⁹⁷ Se alude a la concepción de formación profesional que sostiene Gilles Ferry que es un proceso que lleva a "ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone...conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar de la profesión que va a ejercerse. La concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar..." (Ferry, 1997:54).

precaución probablemente pudo reducirle conflictos internos al momento de tomar dicha decisión, pero el costo mayor pudo provocar reducción o pérdida de autoridad y con ello, otro tipo de conflictos.

En estricto, lo que en realidad ocurrió es que con la combinación de las situaciones comentadas en párrafos anteriores, se generó un conflicto colectivo y varios problemas entre los distintos actores; algunos de los cuales, que evalúan esa situación, la califican de "tremendísima división del personal", en tanto que "eran todos contra cuatro", porque "todo mundo quería la subdirección"⁹⁸. De tal suerte, esa situación llevó a vivir "un año de conflicto" en el que tanto la directora como la supervisora manifestaron actitudes de incompetencia para resolver dicho problema, por lo que tuvieron que acudir a instancias superiores.

En tal proceso de conflicto, analíticamente es importante apuntar el tratamiento que se otorgó a las minorías; así, se expresa que "eran todos contra cuatro", con lo cual se denota un grado de descalificación hacia quienes se opusieron a las decisiones; por tal posición se llegó al extremo de que esos "cuatro" fueran tratados como enemigos del sistema instituido, al argumentar que ponían en riesgo el **statu quo** y ello motivó a que debían ser señalados y neutralizados. En términos literales, la expresión "todos", se generaliza y, a su vez, escuda a personalidades específicas; en cambio, al decir "cuatro", se focaliza a individuos que debían ser considerados como opositores al sistema.

Es significativo que, en esos álgidos momentos, ocurrió la aparición de un personaje clave, el Director de Educación Media y Terminal, a quien "le llegaron" noticias de los sucesos acontecidos en la Telesecundaria Número Uno; noticias promovidas por distintas vías y con diversas posibilidades de interlocución: la Directora de la Escuela, la Supervisora Escolar y los maestros inconformes, cada

⁹⁸ Lo anterior es una manifestación de lo que Stephen Ball ha denominado *micropolítica de escuela* atendiendo a lo que Hoyle ha definido como micropolítica: "las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses" (Hoyle citado por Ball, 2001:35).

vertiente contando su propia versión de los hechos y, por supuesto, incorporando por delante los argumentos e intereses que apoyaban su dicho.

Como resultado de las entrevistas con cada una de las distintas partes y aprovechando que durante ese período se encontraban en trámite dos solicitudes de Licencia Prejubilatoria, el Director de Educación Media y Terminal decidió infiltrar en la escuela a dos maestras que, más adelante, se supo eran de "su absoluta confianza" para que recopilaran y le llevaran información que, en su oportunidad, él estimó como de lo más verídica de lo acontecido al interior de la misma.

Es decir, según el testimonio de los informantes aprovechó las circunstancias y su rol privilegiado de autoridad superior para realizar acciones de espionaje, a fin de mantenerse enterado de la situación que se vivía en la Telesecundaria. De este modo, recibido el "informe confidencial", este personaje clave hizo acudir a la directora de la escuela a sus oficinas, en el entonces Instituto Hidalguense de Educación, con el pretendido objetivo de sostener una charla y, sin embargo, fue la oportunidad precisa de prescribirle (¡ordenarle!) a la directora, lo concerniente a sus atribuciones; al mismo tiempo, a fin de decidir el nombramiento de subdirector, se lo indicó en los términos siguientes:

"...ahí no hay atribuciones de la supervisión, es cierto que las costumbres se hacen leyes, pero el único que tiene la función de nombrar a la persona que le va a ayudar es el Director. ¡Nadie más! Cuando le salga la necesidad de decidir otra subdirección, la única que tiene la facultad de nombrarla es usted, de acuerdo como usted lo considere lo puede hacer" (RE 2, 2004-2005:47).

Lo anterior pone en claro-oscuro la existencia de una confusión de funciones y, en consecuencia, de decisiones; lo que provocó, como resultado, un conflicto entre autoridades y, sobre todo, puso a la directora en una posición difícil. Porque aunque desde la consideración e interpretación de autoridades superiores se le reconoció la facultad de nombrar a sus colaboradores, en realidad esa misma facultad no era vigente, ni mucho menos amplia, ni tampoco se encontraba del todo explicitada, ni respaldada en la normatividad formal, sino que derivaba de

haberse ajustado a una serie de circunstancias contextuales, coyunturales y colectivas, en donde se había delimitado su accionar.

Una de las limitantes que se reconocen es la relacionada con la aparente autonomía suprema de la directora en la toma de decisiones, ya que como quedó expresado en este conflicto, el personal subordinado a ella también cuenta en los rejugos del poder micropolítico de la propia Institución; al ser los agentes que ponen en tela de juicio las prácticas instituidas e instituyen nuevos ordenamientos que se van haciendo costumbre, llegando al punto de convertir problemas de decisión en conflictos de una duración relativamente amplia.

Asimismo, es significativo advertir cómo desde las posiciones jerárquicas derivan distintas ponderaciones axiológicas, tal y como lo ejemplifica la concepción de los mandos superiores (en este caso el Director de Educación Media y Terminal), desde donde se considera la función de subdirección como un simple auxiliar de la directora; por lo que la fuerza y poder que pudiera concentrar en su persona estaría supeditada a lo que ella permitiera.

No es infrecuente que bajo estas consideraciones de peso jerárquico, en la cotidianeidad se llegue a observar que la subdirectora es una figura que se presenta siempre a la sombra de la directora, dando la impresión (como ha sido referido en el capítulo anterior), que tiene una presentación, función y actividad sumamente marginal, siempre en el centro de la mirada escrutadora de la Directora. Y, sin, embargo esta posición es codiciada por los maestros y su nombramiento puede ocasionar conflictos como el narrado en párrafos precedentes.

No obstante, es paradójico que a pesar de las consideraciones de peso jerárquico y la participación activa y estratégica del Director de Educación Media y Terminal (instalando en estrategias de "espionaje"), el conflicto citado y originado por la necesidad de designar a la subdirectora tuvo una duración de un año sin resolver, colectivamente, quién iba a asumir la responsabilidad de la subdirección. Por lo que dicho conflicto hizo necesaria la participación de otras instancias,

oficiales como sindicales, para llegar a su solución: "vinieron el Secretario de Conflictos de Telesecundaria, la Jefa del Departamento, la Supervisora, la Secretaria de la Delegación y aquí se trataron todos los problemas" (RE 2,2004-2005:47).

El conflicto hasta aquí referido permite advertir que también es una costumbre, que permea en el ámbito magisterial, dar solución de manera bipartita (SEP-SNTE) a los problemas que se presentan en el contexto educativo; es decir, los conflictos generados al interior de las instituciones, y cuando han alcanzado dimensiones que complican su solución, obligan a atenderlos bajo un tratamiento político, en el que participan autoridades de las instancias oficial y sindical, a fin de resolver las pugnas.

Pugnas que han aparecido en otros tiempos pero que han encontrado el momento propicio para manifestarse cuando los maestros miden su fuerza con la fuerza de la Directora y tratan de obtener algún provecho.

No obstante, ante los resultados de esa participación que se juzga como "democrática" y en la que cada uno de los actores ha expuesto sus argumentos relacionados con el asunto en cuestión, los conflictos micropolíticos no son sino en gran medida el reflejo de una centralización de decisiones desde y exclusivamente la autoridad (como ha quedado expuesto en el capítulo anterior), en donde se suele pretextar que los canales formales de comunicación resultan insuficientes para entablar un diálogo previo y conciliador y, con ello, evitar el conflicto. Pues como sostiene la directora: "a mí nunca me dijeron lo que querían, si me hubieran dicho, hubiéramos mediado con la supervisión" (RE 2, 2004-2005:48).

En consideraciones de este tipo queda de manifiesto la actitud velada de las intenciones por parte de los actores así como la existencia de una relación de poder; aquí, por ejemplo, la Directora parece no reconocer o pretextar la ineficacia de los canales de información que funcionan al interior de la escuela, pero que, sin embargo son utilizados por ella como una fuente de poder (Crozier y Friedberg, 1990).

De tal suerte que prevalece la desconfianza hacia su persona por parte de los maestros interesados en buscar el puesto de subdirector; por otra parte, los profesores interesados, en lugar de demandar el diálogo, optan por la generación del rumor como medio de defensa⁹⁹ en contra de lo que consideran un acto de preferencia hacia una persona que respaldará incondicionalmente las acciones de la directora; tal rumor es un mecanismo que se utiliza como instrumento de presión para ser tomados en cuenta en sus demandas.

Como todo conflicto que se suscita al interior de una organización social; el referido al cambio de subdirectora trajo consigo una alteración de la vida cotidiana, prolongada durante una larga época, misma que es considerada por los informantes como un año de fuerte presión; en el que, además de enfrentar las problemáticas habituales, había que estar alerta a los sucesos que ocurrían, prestando especial cuidado a los posibles ataques. Tal y como en las grandes batallas militares, en las que se concibe al enemigo de manera polar y dicotómica; y con ello, estar atento a las tácticas y estrategias indispensables para llevar al éxito los propios intereses y, en contraste, neutralizar las acciones e intereses del enemigo.

En suma, la situación aquí referida signó los significados vigentes en el colectivo de esta escuela, en tanto que se generó un clima de desconfianza de tal magnitud que trastocó las relaciones interpersonales caracterizadas desde épocas pasadas, a tal grado que incluso una vez solucionado el conflicto ya no se ha logrado recuperar el "compañerismo" que antes se tenía", tratando de ver en los otros el motivo de ese rompimiento, sin reconocer que, como en toda relación social, todos los actores tuvieron su participación, aunque como en las grandes obras algunos asumieron el papel protagónico, mientras que otros permanecieron en un accionar encubierto, que no es lo mismo que pasivo, en las acciones de los demás.

⁹⁹ Michel Crozier y Erhard Friedberg sostienen que una relación de poder es una relación de negociación en la que los actores invierten una "fuerza de la cual cada uno puede sacar más ventaja que el otro, pero en la que, del mismo modo, el uno no está totalmente desvalido frente al otro...[por lo tanto] el poder reside en el margen de libertad de que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder (Crozier y Friedberg, 1990,58).

4.2 Los Ascensos se Dieron por Dedazo

En el inciso anterior se ha aludido a la ausencia normativa relacionada con el puesto de subdirector para el nivel de Telesecundaria, cuya designación ha dado origen a una serie de prácticas basadas en la costumbre y ha sido motivo, a la vez, de serios conflictos.

Pues bien, otra de las lagunas normativas, en los inicios de Telesecundaria, consistió en la ausencia de una reglamentación ex profeso para asegurar los ascensos de personal, los cuales quedaban a juicio del entonces Jefe de la Oficina de Educación Audiovisual y Divulgación quien imponía los criterios atendiendo a su provecho o bien los que consideraba, desde su propia perspectiva, razonables para todos y, con el transcurrir del tiempo, fueron convirtiéndose en costumbre, misma que ha trascendido el tiempo y el espacio, perviviendo, incluso, a la par con un marco normativo encargado de regular los movimientos de ascenso para los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública: el Reglamento de Escalafón¹⁰⁰.

Esta práctica implementada por el Jefe de Oficina dio como resultado movimientos de ascenso, los cuales han sido calificados por los informantes como "ascensos por dedazo", donde las relaciones personales jugaron un papel trascendental, pues la amistad se convirtió en "moneda corriente" utilizada por los maestros como instrumento de tránsito que habría de favorecer el paso de profesor de grupo a supervisor escolar, sin haber obtenido previamente el nombramiento de director¹⁰¹.

Estos nombramientos fueron debido, por una parte a la ausencia de plazas de director, y por otra como una estrategia¹⁰² desplegada con el fin de obtener lealtad

¹⁰⁰ El Reglamento de Escalafón fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de diciembre de 1973, y de acuerdo con el segundo artículo transitorio entró en vigor un día después. (SEP-SNTE, 1974).

¹⁰¹ En el Artículo 5º del Reglamento de Escalafón se considera como ascenso a "todo cambio a una categoría superior", se le ha dado la interpretación que se refiere a la categoría inmediata superior, por lo que se ha considerado que para obtener una clave de supervisor necesariamente se debe transitar por una clave de Director.

¹⁰² El término estrategia es concebido por Michel De Certeau como "el cálculo (o la manipulación) de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una

entre sus subalternos al otorgar comisiones que, posteriormente, fueron dictaminadas¹⁰³ aplicando la normatividad con discrecionalidad y respondiendo siempre a los intereses del propio Jefe de Oficina¹⁰⁴.

El "nombramiento por dedazo" que caracterizó los primeros ascensos en el estado de Hidalgo permitió que del grupo de los iniciadores de Telesecundaria surgieran los supervisores, algunos de ellos actualmente se encuentran todavía en servicio ocupando las mismas plazas. Estos nombramientos fueron resultado, también del auge que comenzó a tener la Telesecundaria, materializado en el crecimiento cuantitativo de la matrícula, y, por consiguiente, el incremento del número de escuelas que llegaron a ubicarse en la casi totalidad del territorio estatal y nacional, las cuales requerían de la presencia vigilante de la Secretaría de Educación Pública, y que traería consigo la formación de un complejo y diversificado aparato burocrático.

Actualmente, año 2007, el número de Telesecundarias en el Estado de Hidalgo asciende a 760, las cuales son dirigidas por 664 directores comisionados y 96 directores efectivos, y están distribuidas en 44 zonas escolares, cada una a cargo de un "Inspector de Zona", que a su vez se distribuyen en 6 Jefaturas de Sector bajo la responsabilidad de un "Inspector Coordinador de Sector".

empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable...postula un lugar susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad* de metas o de amenazas" (De Certeau, 1996:42)

¹⁰³ Aunque el capítulo IV del Reglamento de Escalafón contiene disposiciones relacionadas con los dictámenes escalafonarios, no define lo que es un dictamen, sin embargo, es posible afirmar que es un documento emitido por la Comisión Mixta de Escalafón, con plena validez que obliga al titular de la SEP a su debido cumplimiento a fin de conceder el ascenso a que se refiere a quien haya reunido los requisitos y calificado para tal fin.

¹⁰⁴ Derivado del análisis de una serie de documentos entre los que se mencionan el Manual de Organización del Departamento de Telesecundarias (1996), el Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria (1987), el Catálogo de Escalafón (2004) se encuentra que se adjudica un uso indistinto a los vocablos "inspector" y "supervisor" para referirse a quien ejerce las funciones de supervisión en las escuelas; así el Manual de Organización del Departamento de Telesecundarias define la plaza de "inspector de zona [a la] persona que debe supervisar, orientar el trabajo que se desarrolla en las Telesecundarias de una zona determinada" (Manual de Organización. Departamento de Telesecundarias, 1996). Por su parte el Manual del director del Plantel de Educación Telesecundaria hace referencia al supervisor de zona como la "persona cuyo puesto tiene asignadas funciones de orientación y verificación técnico-pedagógica, así como enlace y coordinación entre los órganos encargados de dirigir la operación del servicio de educación telesecundaria y los centros de trabajo que los proporcionan dentro de la zona escolar" (SEP, 1987:120).

Estas cifras dan cuenta del crecimiento cuantitativo que ha sufrido esta modalidad educativa y al hacer una triangulación entre lo referido por el Catálogo de Escalafón vigente y la relación de supervisores y jefes de sector, emitida por la Subdirección de Telesecundaria, se observa que existen nombres de supervisores ostentando clave de director, y por consiguiente, desempeñan funciones distintas a la naturaleza de su nombramiento.

Asimismo, puede observarse, también, que los nombres de los directores, quienes se encuentran desempeñando funciones de supervisión sin contar con la clave correspondiente, no concuerdan con los que están contenidos en los primeros lugares de dicho Catálogo de Escalafón, lo que permite advertir que se continúa la costumbre de otorgar nombramientos atendiendo a otros criterios distintos a los contenidos en el Reglamento de Escalafón, manteniéndose éste únicamente como un sistema simbólico cuya regulación normativa "pasa por la lógica de las relaciones cotidianas, se inscribe en el ámbito de la cultura magisterial y deja ver que como todo simbolismo está lleno de intersticios" (Montiel, 2005:100), intersticios que facilitan la acción de los sujetos y permiten dar a la norma una interpretación tal que justifique el accionar de los propios sujetos.

La acción de los sujetos, favorecida por esos recovecos que muestra la normatividad, da cuenta, como ha sostenido Pierre Bourdieu, de una eufemización en la que "hay que ocultar el hecho de que las acciones contravienen las dicotomías y las antinomias representadas por el sistema de símbolos" (citado por De Certeau, 1996:63), pues a partir del inicio de vigencia del Reglamento de Escalafón, se ha hecho alusión a él para justificar los ascensos que se han otorgado, como se verá a continuación.

A diez años de creada la modalidad de Telesecundaria, el año de 1978, fue otorgada una de las primeras claves de Director de Telesecundaria en el Estado de Hidalgo a la maestra Estela Hernández Aguado, quien se desempeñaba como maestra de grupo en la Telesecundaria Número 33 y pasó a ocupar la dirección de la escuela que contaba con el mayor número de grupos de la ciudad, la

Telesecundaria Número 35. El argumento esgrimido fue que ocupaba el primer lugar en el escalafón, motivo por el cual le correspondía estar al frente de la escuela "más grande" de la ciudad de Pachuca. Este nombramiento trajo como consecuencia que la maestra María Esther Santa María (quien se encontraba desempeñando la función en forma comisionada) saliera de la escuela para así dar cumplimiento a la disposición normativa.

El acontecimiento narrado en el párrafo anterior parece dar cuenta de la aplicación de la norma que traería aparejado el abandono de prácticas basadas en la costumbre y la discrecionalidad de autoridades educativas de mandos altos y medios; pues dos años más tarde, en 1980, se recibió la visita, en esta ciudad de Pachuca, del Profr. Leonardo Vargas Machado, quien desempeñaba el cargo de Director de la Unidad de Telesecundaria en el país, para hacer entrega de nombramientos de Supervisión a distintos maestros que habían logrado la dictaminación de las claves que ostentaban, y que, para entonces ocuparían los más altos puntajes en el Catálogo de Escalafón vigente.

Sin embargo, lo sucedido en la realidad distaba mucho de tal apreciación, toda vez que el ejercicio de poder por parte del Jefe de Departamento de Telesecundaria se hizo presente al implementar una serie de tácticas intimidatorias con el propósito de desalentar a aquellos maestros que ocupaban los primeros lugares del escalafón y favorecer a quienes habían sido nombrados por él y eran garantes para respaldar las decisiones que en el futuro impusiera.

Designar a las maestras a las zonas más alejadas del estado fue un ejemplo de esas tácticas intimidatorias, el argumento que se esgrimió se refirió a la situación prevaleciente, pues los maestros que se encontraban desempeñando la función de supervisión "tenían más derecho" a ocupar los lugares más cercanos a la ciudad.

Las tácticas intimidatorias desplegadas por el Jefe de Departamento combinadas con la situación familiar de las maestras, fueron obstáculo para cumplir debidamente con lo dispuesto por la normatividad, como puede desprenderse de

lo sucedido a una de ellas, quien tenía una estatura escalafonaria que le favorecía y la hacía ser candidata a lograr el ascenso, pues ocupaba el segundo lugar del catálogo de escalafón —curiosamente el primer lugar lo ocupaba también una mujer—; sin embargo rechazó la oportunidad porque “cuando dieron las supervisiones me tocaba estar en Actopan y no me fui. Mis hijas estaban chicas y mi hijo tenía como cuatro años, les dije que querían que me fuera a una supervisión y no quisieron” (RE 3, 2004-2005:120-121).

De la cita anterior se desprenden dos hechos motivo de análisis, el primero relacionado con las frases “dieron las supervisiones” y “querían que me fuera a una supervisión”, pues dan cuenta del reconocimiento de una facultad absoluta que tiene la autoridad para designar libremente a quien habrá de ocupar los puestos vacantes, misma que podría traducirse en un “nombramiento por dedazo”.

No obstante los maestros, al participar en un proceso de selección que se inicia en el momento de entregar los documentos con valor escalafonario a la Comisión Mixta de Escalafón, mantienen viva la ilusión de ser considerados en los movimientos de ascenso; para lo cual se sujetan voluntariamente a las medidas disciplinarias que “buscan generar hábitos, valores y predisposiciones a partir de propiciar la vigilancia y la distribución de sanciones en concordancia con una moral tradicional que se impone ‘desde afuera’” (Montiel, 2005:107). Esta sujeción voluntaria al reglamento de escalafón que manifiestan los maestros permite advertir lo que ha denominado Michel Foucault tecnologías de poder “que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1996:48).

Por otro lado, la alocución “[mis hijos] no quisieron [que me fuera a la supervisión]” permite advertir el predominio dado al sentido de entender a la feminidad ligada con el sentido de lo doméstico, a colocarse al servicio de los otros, confirmando así que el destino de la mujer es ineludiblemente la maternidad y la

maternalidad¹⁰⁵, situación que se ve reflejada tanto en la maestra Estela como en las maestras Ma. Isabel y Ma. Lilia —esta última refleja sus sentimientos maternales hacia sus sobrinos, a quienes considera como hijos propios—, ellas, en 1986, fueron enteradas que ocupaban unos de los primeros lugares en el catálogo de escalafón y por consiguiente habían sido tomadas en cuenta para concursar en el boletín de claves sin titular, pero dejaron pasar las oportunidades de crecimiento profesional en aras de salvaguardar el bienestar de sus hijos.

De tal suerte, renunciaron a la posibilidad de obtener una clave, de supervisora en el primer caso y de directora las otras dos manifestando fuerte sentimiento maternal. Este sentimiento de la maternalidad combinado con las decisiones “arbitrarias” de quienes, en ejercicio de la autoridad que el puesto les confiere, permiten observar, también, la aparente marginación que han sufrido las mujeres en los movimientos de ascenso, mismo que no se ahondará en este momento por estar alejado de los fines de este trabajo, y que son reflejo de la situación a la que históricamente han tenido que enfrentar las mujeres en nuestro país.

El “nombramiento por dedazo” ha traído aparejada la manera en que los directores y supervisores comisionados, desde el punto de vista de los informantes, se han conducido en las escuelas y zonas escolares suponiéndose “sus dueños” y oponiéndose a cualquier disposición tendiente a separarlos de la función representativa de privilegios, entre los que destaca el ejercicio del poder, disputados por personas ajenas poniendo en riesgo la posición ventajosa en que se encontraban, como se desprende del siguiente fragmento:

“Nos mandó a traer el profesor Herbert y nos daba las órdenes; a la maestra Chave le tocaba Acayuca y a mi me mandaba a San Pedro Huaquilpan...por aquél entonces los maestros que estaban comisionados en esas Telesecundarias se consideraban dueños de las mismas, aunque no fueran directores efectivos, muy

¹⁰⁵ Hierro sostiene que “la primera es función procreativa y la segunda se refiere al encargo exclusivo del cuidado de los infantes y niños, en función de una actitud que llamo ‘maternalidad’ y que convierte a las mujeres en ‘seres para otro’ no ‘para sí’ es decir: seres sin vida propia dedicados al servicio de los demás. Fomentando la actitud de abnegación (“ab-negatio”, negación de sí), que constituye el rasgo de carácter típicamente femenino.” (Hierro, 1997:99 citada por Montiel, 2005:28)

molestos porque perdían el derecho a ser Directores. Entonces yo le dije a la maestra Chave no vamos a buscar problemas al profesor Herbert, ni tampoco vamos a ir ahí a que nos hagan cualquier problema con los padres de familia. Entonces se lo dejamos a Dios. Dios tiene el momento propicio para cada quien y verás que no nos va a ir mal" (RE 2, 2004-2005:37).

Como puede desprenderse de la cita anterior, el sentido de propiedad que prevalece entre el ámbito magisterial materializado en las maneras en que tanto maestros como directores y supervisores se conducen en los ámbitos laborales de su acción, han llegado a formar parte de un imaginario¹⁰⁶ en el cual se considera a la escuela como una extensión del hogar, y su administración se asemeja a una dirección de tipo doméstico, como es posible apreciar en el hablar cotidiano donde se refieren a los distintos sujetos de la institución en términos de propiedad, así utilizan los calificativos de "mis alumnos", "mis maestros", "mis padres de familia" o bien a los distintos espacios y bienes materiales con que la escuela cuenta, "mi salón", "mi dirección", "mi escuela", por citar sólo unos ejemplos.

Esta forma de administración doméstica que caracteriza a la gestión escolar en nuestro país, se aprecia especialmente en los maestros que han sido nombrados de manera comisionada, y por consiguiente provisional, atendiendo a la voluntad de las autoridades superiores y que, no encontrando mejores argumentos para mantenerse en la comisión, toman a los padres de familia como un instrumento para perpetuarse en las direcciones de las escuelas a las que han accedido de una manera discutible pero con la esperanza de que algún día pudiera legitimarse su situación y lograra materializarse en un nombramiento definitivo la "confianza" puesta en su persona.

De la cita relatada en párrafos anteriores pude desprenderse, también, la manifestación de expectativas, mismas que marcan rutas de futuro y se "abren" al pasado marcado por la costumbre, pero expresan, a la vez, en cierta medida, un

¹⁰⁶ Aludo aquí a la categoría de imaginario acuñada por Cornelius Castoriadis, quien sostiene que los individuos pertenecen a la sociedad "porque participan en las significaciones imaginarias sociales, en sus normas, valores, mitos, representaciones, proyectos, tradiciones, etcétera, y porque comparten (lo sepan o no) la voluntad de ser de esta sociedad y de hacerla continuamente. (Castoriadis, 1997:28).

anhelo de conservar la tradición; pues la esperanza de tiempos mejores es advertida como el aliciente que habrá de servir de antídoto para superar las situaciones adversas.

Se refleja, también, el anhelo referido a la intervención de un ser todopoderoso para aligerar las penas y allanar los caminos tortuosos por los que transitaron las maestras a las que aludo en este análisis; pues nunca dejaron de lado el deseo de obtener una clave de nivel jerárquico superior a la que ostentaban, aguardando con aparente tranquilidad, durante casi ocho años de haber renunciado al derecho que les asistía de obtener un ascenso, pues la voluntad de ese ser supremo se materializaría en el "apoyo" tanto del jefe de departamento como del supervisor y del secretario general de la delegación, como sucedería posteriormente.

Su deseo se vio realizado el año de 1994 cuando se volvió a presentar la oportunidad, toda vez que se incrementaron las claves de supervisión y dirección para el estado de Hidalgo, debido, entre otros aspectos, al auge que continuó manteniendo el crecimiento de la Telesecundaria a nivel nacional, y las tres maestras obtuvieron los puntajes necesarios en el Catálogo de Escalafón para acceder a una de las claves de nueva creación.

Aunado a lo anterior, y a diferencia de lo sucedido años atrás, ahora sí contaron con el aval de quien para entonces había cubierto el relevo del Jefe Departamento. De tal suerte que por la "falta de espacios para ser ubicada como supervisora", la maestra Estela es comisionada como Supervisora Adjunta en la Zona Escolar Número 1, a la cual había pertenecido desde los tiempos iniciales de Telesecundaria, mientras que a la maestra Ma. Lilia le otorgaron el nombramiento definitivo que le permitiría desempeñarse como Directora de la Escuela Telesecundaria Número Uno en sustitución de la Maestra Estela (puesto que hasta la fecha, 2007, continua ocupando no obstante contar con una clave de supervisora dictaminada por la Comisión Mixta de Escalafón), y a su hermana, Ma. Isabel, la designaron como directora de la Escuela Telesecundaria de Tolcayuca,

ambas pertenecientes a la misma zona escolar, y para entonces las escuelas más grandes de la misma.

Resulta interesante observar que estos tres personajes lograron posicionarse de lugares estratégicos tanto por su ubicación geográfica como por la fuerza que representaban en las relaciones de poder que se llevaban a cabo en el juego micropolítico, ahora a nivel zona escolar. Sin embargo, haber logrado esta posición no es asumida como una situación lograda por la constancia, dedicación y despliegue de estrategias de "buenas relaciones" invertidas para tal fin, sino que es considerada como un "premio" otorgado por un ser supremo, pues desde la percepción de estas maestras: "Dios nos premió, porque en aquél entonces nadie de los Directores quiso venirse aquí...mi supervisor y la Delegación sindical me dejaron aquí...ningún problema, ningún enojo, ninguna represalia, ningún pleito con nadie (RE 2, 2004-2005:39).

Puede advertirse la importancia que representa el contar con el consentimiento de quienes representan autoridad, el supervisor y la delegación sindical, personificada esta última en el secretario general, pues esos personajes se encargaron de sanear el ambiente álgido que pudiera ocurrir como consecuencia de la "imposición" de una directora, en la que era considerada, y lo sigue siendo en la actualidad, como una de las escuelas más importantes en su género.

Asimismo ponen en alta valía las disposiciones de las autoridades superiores, supervisor y delegación sindical, como representantes de la estructura formalmente establecida, que tienen la posibilidad de brindar el apoyo a determinadas personas al desplegar el capital¹⁰⁷ simbólico que poseen en la consecución de sus fines, siempre y cuando en un futuro próximo puedan ser retribuidos en la inversión (Bourdieu, 2002) que hicieron.

¹⁰⁷ Pierre Bourdieu llama capital simbólico "a cualquier especie de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando es percibida según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas clasificadores, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras...la distribución del capital en el campo considerado." (Bourdieu, 2002:151).

En este sentido Bourdieu sostiene que "...tras la apariencia de piedad, virtud, de desinterés, hay intereses sutiles, camuflajeados..." (Bourdieu, 2002:155) y en este sentido parece que tanto la supervisión como el secretario general, tenían interés en que estas maestras se insertaran en esos espacios, porque en algún momento habrían de realizar acciones de contraobsequio al obsequio que habían recibido (Bourdieu, 2002), como ocurrió en el respaldo a las decisiones que tomaron y que contaron con el apoyo incondicional de las maestras mencionadas y que se vio reflejado en el impulso que recibió el entonces secretario general de la delegación al obtener el nombramiento de delegado al congreso estatal en el que se eligió el Comité Ejecutivo de la Sección XV, llegando a posicionarse en la Secretaría de Conflictos de Telesecundaria y sirviendo como trampolín para acceder a otro tipo de puestos, ajenos a la función docente, que a la fecha se encuentra desempeñando.

La costumbre imperante en la designación de quienes habrían de ocupar los puestos de nivel jerárquico superior al de profesor de grupo y que fueron calificados como "nombramientos por dedazo", favoreció la creación de una red de relaciones y de compromisos que permanecerían latentes pero que aflorarían en un momento en que los sujetos consideraron como propicio, como se verá a continuación.

4.3 Tengo Compromiso con él, porque me Apoyó

El número de integrantes del personal que labora en la Telesecundaria Número Uno, como puede desprenderse del análisis de la plantilla de personal que registra 32 elementos¹⁰⁸ —incluido personal directivo, docente y de apoyo—, así como la ubicación de la escuela en la capital del estado, son factores que influyen en la manera polisémica, y hasta paradójica, en que es percibida esta escuela por distintos sectores de la población.

Pero, tratándose específicamente del magisterial, como se ha mencionado el capítulo 2 del presente trabajo, actualmente las plazas de Telesecundaria, concretamente las docentes, son altamente valoradas por las autoridades encargadas de la contratación de personal. Por este motivo buscan insertar en esta modalidad educativa, y en las escuelas mejor ubicadas territorialmente, como es el caso de la que nos ocupa, a sus “protegidos”.

Se le aprecia como un espacio de “privilegio”, pues la manera en que son asignados los recursos humanos parecen responder al tendido de redes de relaciones y de compromisos, a los que pueden calificarse de “buenas relaciones políticas”, y a los cuales ya se ha hecho mención en el punto anterior. Situación que da cuenta de la respuesta obtenida al apoyo brindado por algunos de los integrantes de la propia escuela a autoridades, oficiales y sindicales, que tienen la posibilidad de participar en la asignación de esos recursos.

Considerar a la Telesecundaria Número Uno como una escuela de “privilegio” ha respondido a prácticas basadas, en buena medida, en esas “buenas relaciones políticas”, como es posible advertir de la percepción que tienen los trabajadores de

¹⁰⁸ En los momentos de redactar este informe y, producto de charlas informales que he sostenido con algunos integrantes de la escuela, es posible advertir que el número es mayor, pues han sido adscritos a esta Institución otros elementos para cubrir comisiones como las referidas a maestro responsable de Educación Física y maestro encargado del aula de medios. En el primer caso, ha sido designado un maestro como resultado de un conflicto suscitado en otra escuela de la propia zona escolar y su ubicación en la Telesecundaria Número Uno respondió a la posibilidad de dar solución a ese conflicto. Esta ubicación da cuenta del manejo de relaciones políticas que se analiza en este capítulo.

la propia escuela pues sostienen que "es tan grande que casi siempre hay varios integrantes en la Delegación Sindical" (RE 5, 2004-2005:202), pues el número de sus elementos la hacen aparecer como una fuerza política de considerables dimensiones, en las decisiones tomadas en forma "democrática", mismas que son derivadas de lo establecido en los estatutos de la propia organización sindical (SNTE) y que, tendiendo una red de negociaciones con otros centros de trabajo, ha logrado posicionar a algunos de esos elementos en situaciones importantes en la toma de decisiones, como es el caso de la Delegación Sindical que ha tenido la posibilidad de insertar a algunos de sus integrantes en determinados Comités Seccionales.

Tomando como punto de análisis las negociaciones sostenidas por la Delegación Sindical en momentos electorales, entonces, es posible traer a cuenta la importancia que adquiere la atención que se le brinda en cuanto a la demanda de elementos para cubrir las necesidades para su funcionamiento, pero que sin embargo, esta demanda no es atendida destinando a ella a cualquier elemento, sino aquéllos que han efectuado una inversión y que de esta forma son retribuidos.

Por tanto, el ingreso de los elementos, sean directivos, docentes o de apoyo, ha de ser avalado por la organización sindical, por lo que es frecuente escuchar el reclamo, entre la base magisterial, en el sentido que "la parte sindical premia a los elementos negativos" (RE 3 2004-2005:132), pues da cuenta de la continuidad de la costumbre de favorecer a quines atendiendo a indicadores relacionados con esas buenas relaciones que, poco o nada, tienen que ver con el desempeño profesional, entre otros factores que en parte son requeridos, al menos en lo prescriptivo, por el Reglamento de Escalafón o los Lineamientos de Carrera Magisterial, por citar solo dos ejemplos, (mismos que tienen el claro propósito de evaluar a los maestros y así asignarles estímulos económicos derivados de dos sistemas escalafonarios; vertical, el primero, y horizontal, el segundo).

Es así como la inversión efectuada, en un momento anterior, es una de las posibilidades que tienen los sujetos para lograr ser tomados en cuenta tanto en la ubicación en su centro de trabajo como para la obtención de un posible ascenso, en donde, como ya se dijo, se retribuye, en algo, el "apoyo" brindado en su oportunidad y que es tomado en consideración en un momento posterior.

No obstante recurrir a prácticas encubridoras en las que tanto las autoridades oficiales como sindicales asumen los argumentos referidos a la "defensa de los derechos de los trabajadores" para justificar su accionar, se recurre al chantaje para buscar el apoyo de quienes han "obtenido algo por compromisos adquiridos" (RE 2004-2005:180). En ese complejo entretejido de "buenas relaciones" que lleva a los sujetos "comprometidos" a reconocer una actitud sumisa, en apariencia, ante las decisiones de sus superiores y a éstos darles un trato preferencial con relación a los demás pues en ambos casos la afirmación "tengo el compromiso con él porque me apoyó" parece dar cuenta de una "relación tormentosa" donde queda subsumida una relación de poder en la que ambas partes se encuentran en "un estira y afloja" enmarcando el accionar del otro.

Es en este aspecto donde las ideas de Michel Foucault, referidas al análisis del poder, permite advertir que éste no es un atributo de los sujetos, sino una relación de poder manifestada a través del enfrentamiento de estrategias en el cual se expresa una resistencia que evidencia una forma de dominación específica, por lo que es pertinente reconocer que lo que implican las resistencias va más allá de estar en contra de la autoridad (Foucault, 1986). De tal forma que la autoridad se ve en la necesidad de desplegar estrategias cada vez más sutiles en el afán de conseguir dominar al otro, mientras que los sujetos en desventaja buscarán contrarrestar el efecto nocivo de aquéllas, sometiéndose, en apariencia, a tales designios, pero buscando el momento idóneo para manifestar su oposición.

Es así como se va configurando el mapa relacional de la Institución, que como se verá a continuación, y tomando como punto de partida la voz de los informantes, se asemeja a un mapa orográfico de una región en el cual se aprecian elevaciones

y depresiones, que en el caso de las relaciones sostenidas al interior de la institución no han sido únicas, ni mucho menos estables.

4.4 Altos y Bajos en las Relaciones Sociales

Los encuentros "cara a cara" de los sujetos en la vida cotidiana permiten conocer la manera en que éstos se relacionan entre sí, y es en la vida diaria donde el individuo forma y conforma su identidad, misma que es producto de la acción social (Berger y Luckmann, 2005), la cual trasciende el "aquí" y "ahora".

Por tanto, se hace necesario determinar las características que muestran las relaciones sociales para comprender la influencia que han tenido los mitos generados en torno a la construcción de la identidad de la Telesecundaria Número Uno, donde situaciones como las hasta aquí analizadas, llevan a reconocer que las relaciones sociales entre el personal que ha laborado en la escuela, históricamente, no han sido lineales, sino que han pasado por distintas etapas, calificadas por los informantes en los términos siguientes: en ocasiones eran "muy buenas", a veces "llevaderas" y hubo unos períodos en que fueron "malas". Los cambios en las relaciones, entonces, fueron determinados, en gran medida, tanto por los movimientos constantes de personal como por la propia inercia del juego micropolítico que, en la búsqueda y/o mantenimiento del ejercicio de poder, los actores impusieron.

Es así como retomaré aquí los momentos histórico-coyunturales vividos por la escuela para dar cuenta del tipo de relaciones que se han presentado, pues como Berger y Luckmann afirman, las relaciones sociales no sólo se refieren a los asociados y contemporáneos, sino a los antecesores y sucesores (Berger y Luckmann, 2005) de las que se obtienen "reservas de sentido socialmente objetivado y procesado...«mantenidas» en depósitos históricos de sentido y «administradas» por instituciones (Berger y Luckmann, 2002:43) que se ven materializadas en las maneras en que los individuos se relacionan.

De ahí que, las interpretaciones, erróneas o no, de los significados producto de las situaciones cara a cara fueron campo fértil en el que germinaron serios conflictos, mismos que llevaron al personal, incluso, a enfrentamientos que influyeron, necesariamente, en la vida institucional.

De tal suerte que dar cuenta, analíticamente, del tipo de relaciones que se han establecido en la escuela requiere hurgar en lo subyacente de tales relaciones, en las que los informantes a veces dan cuenta de motivos y otras argumentan razones que dieron origen a tales relaciones.

4.4.1 La diseminación

Los momentos fundacionales de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca se caracterizaron, por la existencia de un solo maestro en cada una de las Teleaulas que se iban abriendo, razón por la cual no se daba la oportunidad de relación con sus pares, puesto que para que ésta sea susceptible de realización se requiere de la existencia, por lo menos, de dos sujetos en interacción.

Esta forma de trabajo en solitario, que ha caracterizado la acción docente de Telesecundaria es determinada, en gran medida, sistémicamente, y ha permeado, o como señala Bourdieu, ha hecho cuerpo en los maestros que actualmente se encuentran laborando en la institución, pues encerrados en las cuatro paredes del salón de clases desempeñan su labor cotidiana, relegando a segundo plano el trabajo "en colectivo", producido únicamente cuando la directora de la escuela "considera que hay suficiente información procedente de la supervisión". De ahí que el espacio de trabajo en colectivo se haya convertido en un lugar informativo en donde las disposiciones emanadas de las autoridades educativas de niveles jerárquicos altos son transmitidas a los maestros "para su cumplimiento".

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas, derivadas de la metodología institucional propia de la modalidad, son altamente valoradas por los maestros pues se han convertido en "prácticas rutinarias", dejando poco quehacer a la innovación, como pude advertirse al observar el trabajo diario dentro de los salones de clases,

donde las prácticas se asemejan, en mucho, a esos tiempos iniciales, y cuyos cambios pueden apreciarse, preferentemente, en las aplicaciones de los adelantos científicos y tecnológicos empleados en educación.

No obstante, con el paso de los años fueron aumentando el número de grupos y por consiguiente el de maestros requeridos para atender a cada uno de esos grupos, sin embargo los problemas que representaba la captación de alumnos y la lucha por el reconocimiento de la población pachuqueña por la naciente modalidad de educación secundaria, entre otros, mantenía ocupada la atención de los maestros (pues debían unir sus esfuerzos para formar una barrera protectora hacia el exterior), por lo que rara vez se originaron problemas entre ellos, y los que pudieron generarse por los nombramientos de responsables de las Teleaulas en el mismo edificio eran resueltos tomando como argumento el criterio de antigüedad, mismo que a la fecha sigue prevaleciendo cuando se requiere otorgar una comisión, o bien cuando se alude a los derechos laborales del personal de la escuela.

Este criterio que se toma al considerar que la antigüedad es sinónimo de experiencia parece no reflejar la situación real pues es frecuente, al revisar las prácticas de los sujetos de esta institución, que en algunos casos se han convertido en "sujetos problemáticos" debido a que no asumen su rol docente con la intensidad que se les demanda y que han sido calificados por las autoridades escolares como "malos maestros".

En este último punto resulta importante traer a cuenta una contradicción en el discurso de los sujetos, pues por un lado hacen referencia a los momentos fundaciones como los "tiempos de gloria vividos" en donde los maestros pioneros desempeñaron acciones "heroicas" con el fin de lograr la permanencia de la modalidad educativa naciente, mientras que por otro lado se alude a "malos maestros" refiriendo la falta de compromiso por parte de determinados maestros que también fueron fundadores del sistema.

Una situación desalentadora de conflicto al interior de las entonces Teleaulas se refiere a que el responsable no tenía otra prerrogativa más que la de coordinar las actividades, toda vez que las Teleaulas gozaban de una autonomía interna; pues las únicas autoridades a las que debían rendir cuentas eran las encargadas de supervisar su función tanto a nivel estatal como a nivel central, así como ser un puente informativo entre la Teleaula y los Patronatos, pues eran éstos quienes debían asumir los compromisos contraídos al solicitar la puesta en funcionamiento de la Teleaula, y que han sido expuestos en el capítulo II.

4.4.2 La concentración

Cuando son concentradas las Teleaulas del STIC, del PRI y del Barrio de El Arbolito en la 35, asume la dirección de la escuela la maestra María Esther Santa María Hernández, quien hasta ese momento fungía como directora de esta última Teleaula, y debido al crecimiento que se observó, pues llegó a contar con 12 grupos, inició un momento de formación de pequeños bandos al interior de la misma, ocasionada entre otros motivos por la manera de accionar de la directora y que los maestros daban por sobreentendido como de trato preferente hacia aquellos que ella tenía cierta inclinación y que los demás miraban como "el círculo de amistades de la directora", a quienes consultaba en las cuestiones que le permitieran tomar una decisión, trayendo como consecuencia molestia en los demás.

Esta situación, por consiguiente, ocasionaba algunos enfrentamientos entre el personal, quienes mantenían una relación "llevadera", misma que no cambió cuando hubo relevo de Directora, pues, desde el punto de vista de los informantes, su inexperiencia en el puesto y su procedencia de otra Teleaula, la hacía aparecer ante los demás como una persona extraña y ajena por completo a las problemáticas que la escuela enfrentaba, por lo que para mantener mejor controlada la escuela requería el auxilio de la figura masculina, personificada en el subdirector, que durante esta época fue el tamiz por que debía pasar toda

información importante así como el "brazo ejecutor" de las sanciones que habrían de imponerse a los alumnos que infringieran el reglamento escolar.

4.4.3 La congregación

Durante esta etapa de vida de la institución, en que llega a congregar hasta 26 grupos, más del doble de los que se atendían en la Telesecundaria Número 35, en un mismo lugar, dicho crecimiento aparentemente traería como consecuencia la generación de una serie de problemáticas entre el personal, sin embargo la lejanía del centro de la ciudad, aunada a la existencia de un servicio de transporte público deficiente y la fundación de nuevas escuelas secundarias federales y técnicas, ocasionó la reducción de grupos al año siguiente.

Esta situación favoreció el acercamiento del personal y así cerrar filas para protegerse de las adversidades que enfrentaban y en aras de la búsqueda del reconocimiento social y académico, que aun en la actualidad parece lejano alcanzar, por parte no solo de los padres de familia y de la sociedad en general, sino de las mismas autoridades educativas.

De tal suerte que se conformaba una especie de barrera hacia el exterior, en donde, como sostiene Lewis Coser las instituciones tienden a desplegar una serie de mecanismos de adhesión de sus miembros a los que presentan una imagen atractiva para reducir los conflictos originados por las expectativas ajenas de los sujetos desviantes, quienes optan por huir de esos espacios (Coser, 1978).

En este panorama hostil, la institución optó por asumir una actitud de cohesión hacia el interior en la que: "el personal docente nos llevábamos muy bien, era un ambiente muy bonito, no había ningún problema" (RE 2, 2004-2005:44) y el papel desempeñado por la Directora y el Subdirector favorecieron esa percepción.

Se advierte del párrafo anterior un sentido de pertenencia a un grupo de iguales, en donde un clima laboral de fraternidad pretende ser un antídoto para aminorar los efectos nocivos que atentarían poner en crisis la estabilidad misma de la

institución. Asimismo se colocan en una jerarquía menor los posibles desacuerdos que con motivo de las actividades cotidianas pudieran surgir, ya que las prioridades estaban ubicadas en un lugar diferente.

No obstante reconocer la búsqueda de la unidad del personal docente, lo expuesto en el párrafo precedente nos lleva a explorar acerca de los por qué relacionados con la aparente falta de cercanía tanto del personal directivo como el de apoyo a la educación reflejada en la consideración que los docentes manifestaban la cual los hacía aparecer como estratos de distinta naturaleza, por lo que parece ser no encontraban puntos de coincidencia, por lo que eran considerados como integrantes de mundos distintos y distantes.

4.4.4 La consolidación institucional

El traslado al nuevo edificio, que para entonces solo contaba con 13 aulas construidas, tres laboratorios, utilizados dos como aulas didácticas y uno como Dirección, y un salón audiovisual, trajo consigo la disminución de alumnos y por consiguiente la reducción de grupos, por lo que los cambios de adscripción de los maestros que habían laborado en el ex internado Hijos del Ejército no se hicieron esperar trayendo como consecuencia el ingreso de nuevos elementos a la escuela.

Esos cambios de adscripción modificaron el mapa relacional de la institución, que, teniendo como fondo lo inhóspito del terreno en que fue construido el edificio escolar (cabe recordar que el terreno fue destinado como depósito de desecho de material proveniente de la actividad minera, convertido en jal cuya apariencia trae el recuerdo de las regiones desérticas), generó la acción de sujetos que pueden ser reconocidos como desviantes, pues su accionar apartado de las normas impuestas por la institución comenzó a generar un ambiente de batalla que llevó al

enfrentamiento a todo el personal en más de una ocasión conformando grupos¹⁰⁹ antagónicos.

Resulta importante reconocer, durante este momento la participación en la escena institucional de las maestras Lucha Contreras y Olga Sánchez, como ejemplo de sujetos desviantes, pues con su presencia vinieron a modificar la trama de relaciones que habían tejido los maestros en el momento coyuntural vivido por la escuela, es decir el momento de la congregación, como pude desprenderse del análisis de la siguiente cita obtenida del Registro de Entrevistas:

"Cuando yo estaba de Directora llegó una maestra que se llama Lucha Contreras y otra que se llama Olga Sánchez, nosotros estábamos muy unidos, entonces ellas vinieron a descomponer. Luego llegó una maestra Imelda, muy dedicada pero con una forma de pensar...ya digamos esa unión que había ya está quebrada. Ahorita por ejemplo hay una división" (RE 3, 2004-2005:130).

Queda de manifiesto que son los sujetos en situación, a través del despliegue de una serie de estrategias que les permite la sobrevivencia, los que dan a las instituciones la dinámica que las caracteriza, por lo que el ingreso a un grupo formalmente establecido no se da en automático, sino que quien lo intenta debe pasar una serie de pruebas impuestas por el propio grupo que, para considerarlos como iguales, deberán sortear y que, de no lograrlo se enfrentan a situaciones de rechazo y marginación que traen consigo la estigmatización que orilla, incluso a la salida de las instituciones a los sujetos colocados en esta condición.

¹⁰⁹ Michel Crozier y Erhard Friedberg hacen una distinción con relación al grado de compromiso que los sujetos adquieren con su pertenencia a un grupo, sea éste formal o informal, afirman, por tanto, que "los individuos no se comprometen en los grupos informales, sino por lo contrario, tienen tendencia a utilizar el *grupo formal* como una protección y una defensa a su autonomía y a sus capacidades de acción individuales" (Crozier y Friedberg, 1990: 164), pero aluden a lo que han denominado reglas implícitas sobre el funcionamiento del grupo para explicar la actuación de los sujetos en situaciones que ponen riesgo a la institución; como se puede desprender del hecho que en un momento en que se vivió un conflicto al interior de la escuela por el nombramiento de un subdirector, éste quedo en un compás de espera al momento de surgir otro conflicto, por cuestiones limítrofes, con la Secundaria General Número 7, que hizo al personal de la Telesecundaria cerrar filas contra intromisión a "su Territorio" por un ente extraño.

4.5 Ha Habido de Todo, Más Bueno que Malo

Los distintos edificios de la ciudad de Pachuca, mudos espectadores del continuo peregrinar de la Telesecundaria, han guardado entre sus paredes y techos ecos de las voces vibrantes del encuentro cotidiano de alumnos y maestros, convirtiéndose en testigos de sueños, deseos y aspiraciones —unas veces realizados y otras malogrados— de quienes han conformado, en sus 39 años de existencia, grupos de sujetos pertenecientes a distintas generaciones portadoras de rasgos característicos que han permitido diferenciarlas unas de otras, pero, sin embargo, desde la propia visión de los informantes, han conservado una constante; pues cada una de esas generaciones ha estado integrada por “buenos” y “malos” elementos¹¹⁰ cuya participación en la vida institucional ha aportado su granito de arena en la conformación de atributos característicos de una identidad que permite reconocerlos y, a la vez, reconocerse como parte de esa institución denominada Telesecundaria Número Uno.

De esta manera es posible traer a cuenta, analíticamente, desde dos posiciones polares — los alumnos y los maestros— lo que desde la propia concepción de los informantes ha sido apreciado en los términos siguientes: “ha habido de todo; más bueno que malo”, para referirse a la trayectoria que ha tenido la propia escuela atendiendo a los sujetos que en ella han participado. Es así como, a continuación procedo a analizar, en primer lugar, la diferenciación que se establece al agrupar a los alumnos en esa condición opuesta, para posteriormente, de la misma manera hacerlo con los maestros.

Durante el tiempo de vida de la escuela han pasado 34 generaciones de alumnos, en sus distintos momentos, las cuales han variado en número pero se ha mantenido un promedio de cien alumnos en cada una de ellas —con excepción de

¹¹⁰ La manera en que son encasillados los alumnos en “buenos y malos” trae a cuenta lo que desde la perspectiva de Peter Berger y Thomas Luckmann es característico del proceso de interpretación a que son sometidos los sujetos en la realidad de la vida cotidiana, la cual se realiza mediante “esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y ‘tratados’ en encuentros ‘cara a cara’” (Berger y Luckmann, 2005: 47); interpretación que puede ser, a la vez, errónea por proceder de prejuicios provenientes del sentido común que obstruyen la posibilidad de encontrar una explicación más apegada a esa realidad.

lo sucedido en el momento de la diseminación, cuyo número era mucho menor en cada una de las Teleaulas— y como se ha tratado en otros apartados del presente trabajo, han provenido de distintos puntos de la ciudad así como de diferentes estratos socioeconómicos y con distintos rasgos culturales favorecedores de la expresión de aspectos que han dado origen a una cultura institucional, la cual es concebida por Eduardo Remedi como un entrecruzamiento de textos (Remedi, 2004) y en la que han intervenido además otros actores como maestros, directivos, padres de familia personal de apoyo, e incluso autoridades educativas de órdenes jerárquicos superiores a las del director de la escuela.

Resulta pertinente detenerse un poco en el análisis del papel que han desempeñado los alumnos, como parte fundamental de la vida escolar, para comprender que ese origen tan diverso ha traído como consecuencia una heterogeneidad de comportamientos por parte de los alumnos, tanto al interior como al exterior de la propia escuela, y que, sin embargo, es percibido por los actores de la institución únicamente desde dos puntos de vista polares: “lo bueno” y lo “malo” de tal suerte que no se reconocen puntos medios en la gama de la manifestación de tales comportamientos.

Es así como, atendiendo a lo expuesto en el capítulo 2g del presente escrito, la Escuela Telesecundaria Número Uno, desde la propia percepción de los informantes, ha sido considerada como un “refugio”, que en el caso de los alumnos es posible establecer algunas diferencias, al concebirla como tal.

En primer lugar, hacer referencia a esa conceptualización, de “refugio”, lleva a relacionarlo con el significado que se le dio a la modalidad desde sus orígenes, misma que fue concebida para atender a las poblaciones en condiciones de marginalidad y a las que difícilmente habrían de concurrir los servicios tradicionales de educación secundaria cuyo alto “costo” representaba un gasto difícilmente recuperado por el Estado mexicano debido a la inexistencia, en esas regiones, de actividades generadoras de riqueza, tan altamente valoradas por los gobiernos neoliberales, por ejemplo, dedicados a “impulsar la riqueza nacional”.

Esta condición marginal ha llevado, a través de la historia de la escuela, a “recibir alumnos que son corridos de otras escuelas que no los aguantan” (RE 3, 2004-2005:133), y que la Telesecundaria acepta la inscripción, aún en la actualidad, para cumplir el requisito mínimo de estudiantes impuesto por las autoridades educativas a nivel estatal —que para el caso de secundarias es de 40 alumnos por grupo—, de aquellos alumnos que han sido separados de otras escuelas como consecuencia de la manifestación de conductas sancionadas por ellas y los excluyen como medida disciplinaria cuando los medios normalizadores utilizados para encauzar la conducta (Foucault, 2004) de los educandos han fracasado y optan por su eliminación con el propósito de formar una barrera, como medida profiláctica, para evitar la generalización del cáncer, que esos alumnos representan, hacia toda la institución.

De tal suerte que es frecuente encontrar una diversidad de conductas, algunas de las cuales son consideradas como “problema” por los maestros de la escuela, y las cuales van desde la oposición a portar el uniforme escolar de acuerdo a lo establecido por el reglamento vigente, la destrucción del mobiliario, el pintado de distintas leyendas sobre las paredes¹¹¹ o bien hasta la comisión de otras faltas que, se refieren incluso, a la práctica de juegos eróticos aprovechando la ausencia de los maestros en los salones de clases. Conductas que dan cuenta de la abierta manifestación de desacuerdo por parte de los sujetos hacia aquello que consideran un riesgo hacia su individualidad y que son muestra de las estrategias que ellos despliegan para protegerse de las medidas consideradas como agresivas.

Esto último da cuenta de la situación que se vive en la sociedad amplia, y a nivel macrosocial incluso, donde los sujetos singulares tratan de encontrar los mecanismos necesarios para hacer escuchar su voz y hacer sentir su presencia

¹¹¹ Lo anterior lleva a reconocer la manifestación de una subcultura urbana: el graffiti. Se llama graffiti o grafito a varias formas de inscripción o pintura, generalmente sobre propiedades públicas o ajenas, como paredes, vehículos, puertas y mobiliario urbano, es considerado como una guerrilla urbana que lucha en contra de lo establecido; es la libertad de expresión en estado puro. Expresarse más allá de las leyes, más allá de las normas, de lo que se puede y no se puede hacer (<http://es.wikipedia.org/wiki/Graffiti>).

motivados, en gran medida, por las situaciones ficticias que les presentan los programas transmitidos por la televisión comercial. Por tanto, se reconoce la importancia que tiene lo instituyente, no obstante advertirse, también, la fuerza de lo instituido al interior de esa cohesión que, sin embargo, es trastocada y el sujeto singular encuentra recovecos que permiten su accionar, sin impedir, completamente, contrarrestar el efecto normalizador de la acción instituida pero sí atenuando el impacto violento que representa hacia su persona.

No obstante lo anterior, es reconocido también que, constantemente, distintos maestros, entre los que se puede contar a quienes han desempeñado un puesto ya en la administración educativa estatal, ya en la representación sindical, han solicitado la inscripción de sus hijos a esta escuela. Por lo que los informantes han reconocido adquirir "un fuerte compromiso" con ellos pues se encontraban en una posición de privilegio y les obligaba darles el trato de "alumnos recomendados".

Esa posición demandaba a la institución darles una atención preferente y destinarle su encargo, no a cualquier maestro, sino a los que ellos mismos solicitaban por considerarlos "buenos maestros" y a los que confiaban a sus hijos porque esperaban obtener resultados traducidos en la posibilidad de lograr el acceso a instituciones de nivel medio superior.

Esta diferenciación a la que han sido expuestos los alumnos ha llevado a implementar un proceso de selección, al inicio del curso escolar, consistente en ubicar en el grupo "A" a los "mejores" alumnos y en los grupos "E", "F" en el caso de tercero, a aquellos alumnos que al interior de la escuela son percibidos como "los peores".

Sin duda, esta selección de alumnos, convertida ya en una costumbre, influye en la manera en que son mirados los alumnos por sí y por los otros, de tal suerte que se está frente a un ejemplo de lo que Erving Goffman ha denominado "estigma" en donde los sujetos estigmatizados como "de lo peor" responden defensivamente con acciones agresivas hacia lo que han considerado un atropello cometido a su individualidad y en cuya respuesta adoptan formas de conducta como las descritas

en párrafos precedentes, mismas que convierten la interacción cara a cara en una interacción muy violenta (Goffman, 2003) llevando al enfrentamiento no solo a los alumnos entre sí sino también a éstos con los maestros y demás personal de la escuela.

Mirar a la escuela como un lugar de prácticas excluyentes en donde los alumnos son enfrentados a situaciones generadoras de angustia produce en los maestros un sentimiento de culpa que no es reconocido como tal sino que es camuflado, con la intención de encontrar un mecanismo efectivo tendiente a contrarrestar los efectos dolorosos que esa culpa produce. Tal es la apreciación de los sujetos entrevistados quienes traen a cuenta los logros obtenidos por algunos de los alumnos que han pisado las aulas de la Telesecundaria Número Uno, en el terreno educativo, como triunfos de la propia institución, mismos que son referidos a la escolarización como factor determinante de tales resultados, y recordar esos logros permite a los maestros "justificar" la existencia de la escuela y buscar con ello la atenuación del dolor sufrido al verla como una escuela marginal.

De esta idea se desprende, también, el alto valor que se imprime a la escolarización como un puente que facilita a los individuos el tránsito de una clase a otra dentro del espacio social, y que sin embargo, como ha sostenido Pierre Bourdieu, es un fenómeno que tiene que ver con otros factores que trascienden la simplicidad, producto del sentido común, con la que es visto por los informantes trascendiendo, incluso, la propia voluntad de los sujetos pues tiene que ver con la trayectoria que éstos han seguido pues "los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos..., y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia" (Bourdieu, 2003:108).

De tal suerte que el reconocimiento dado por los informantes a la participación de la escuela en la producción de profesionistas, aunque en una proporción menor al número de sus egresados, permite observar lo que ha denominado el autor francés referido en párrafos precedentes, a la existencia de una generación

engañada por el sistema de enseñanza que promete mejores condiciones de vida a los estudiantes y, sin embargo, cuando son enfrentados al terreno laboral no se les cumplen las promesas de desarrollo profesional planteadas, teniendo la necesidad de ocuparse en otras actividades para las cuales no fueron formados (Bourdieu 2003).

No obstante lo anterior, dar cuenta del número de esos profesionistas que han estudiado su educación secundaria en la Telesecundaria Número Uno, algunos de los cuales, incluso "han estado en el extranjero y nos enorgullece decir que fueron alumnos de la Telesecundaria" (RE 5, 2004-2005:210); representa la paradoja identificada por Pierre Bourdieu que se refiere a "ocultar mostrando"; es decir, mostrar los "logros" conseguidos por la institución ocultando, a la vez, el hecho de que la mayor parte de los exalumnos no encontraron cabida en escuelas de nivel superior en gran medida debido a los procesos de selección a los que son sometidos en tanto los capitales económico y cultural poseídos no fueron suficientes para conseguirlo convirtiendo a estos alumnos en "fracasados" y que debieron buscar una colocación en otras actividades económicas poco reconocidas socialmente.

Sin duda, lo anterior es una manifestación de lo que acontece a nivel macrosocial en países, como el nuestro, cuyo sostenimiento económico es de corte capitalista y su filosofía liberal —neoliberal en estos tiempos— justifica la existencia de las clases sociales e impulsa finos procesos de selección de la mano de obra destinada a las distintas actividades económicas y promueve acciones de competencia entre los sujetos.

Estas acciones selectivas son reproducidas, en gran medida, en la vida cotidiana de la Escuela Telesecundaria en donde la tipificación a que son expuestos los alumnos va preparándolos a la realidad que enfrentarán en un futuro como adultos demandantes de trabajo remunerado y que, para conseguirlo, habrán de cumplir con la "ley del más fuerte" en donde muchos se quedarán con sueños sin cumplir.

Por lo que respecta a la tipificación de la que son objeto los maestros, por parte de los informantes, parece denotar que los "buenos alumnos" requieren la atención de "buenos maestros", mientras que para hacerse cargo de los "malos alumnos" no hace falta implementar un procedimiento complicado para buscar, de entre los maestros adscritos a la escuela, aquéllos que estuvieran en posibilidad de implementar estrategias didácticas tendientes a zanjar las diferencias tan marcadas entre los alumnos, toda vez que se opta por asignarles su atención a aquéllos que influirán en marcar, aún más esas diferencias, pues su desempeño lejos de acortar las distancias que los separan se encarga de marcarlas con mayor rigor.

Atendiendo a lo anterior es que también, desde la perspectiva de los informantes, la escuela se ha convertido en "refugio" para los maestros desde distintos puntos de vista. Uno de estos puntos de vista se refiere al acceso que tienen los maestros que cuentan con la mayor cantidad de años de servicio, como ya se ha tratado en otro apartado del presente escrito, por lo que el ingreso a la Escuela Telesecundaria Número Uno significa estar en la escuela de más fácil acceso por encontrarse en la capital del estado y representa el mejor lugar para esperar "pacientemente y sin contratiempos" el momento exacto de la jubilación.

4.6 Ya no nos Ven como "El Patito Feo"

La creación de la modalidad de Telesecundaria en 1968¹¹², como toda práctica innovadora, estuvo acompañada de una serie de ideas divergentes, y hasta contradictorias que, posteriormente, favorecieron el nacimiento de una percepción polisémica en la representación producida por los distintos sectores de la población, misma que no ha variado a través de sus ya 39 años de existencia, como es posible advertir en lo expuesto a largo del presente trabajo; y que, invariablemente, lleva a encontrar, en esa polisemia, una posible explicación a la manera en que los sujetos asumen a la institución y se asumen, a su vez, como parte sustancial de ella.

Una de las maneras en que ha sido percibida esta modalidad educativa tiene que ver con el modo en el cual se han asumido los maestros que, en esos tiempos fundacionales, se iniciaron en lo que fue calificado por distintas autoridades como "una aventura destinada al fracaso" y se vieron en la necesidad de renunciar a los "beneficios" que les redituaba la pertenencia a una organización corporativa monopólica, representada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) apoderada del Contrato Colectivo de Trabajo de los maestros insertados en la educación pública de nuestro país.

Por tanto, una modalidad, que desde sus orígenes había sido destinada al fracaso, no requería la atención de esa organización sindical, toda vez que, desde su propia perspectiva, no representaba posibilidades de crecimiento y, por ende, no estaba en condiciones de ser retribuida en algún tipo de recompensa, por lo que los maestros se admitieron a sí mismos "erradicados del SNTE" y, por otro lado, las autoridades les daban el trato, interpretado por ellos como marginal, de "empleados de confianza" que los privaba del ejercicio de las prerrogativas laborales y sindicales conseguidas al interior de la organización sindical.

¹¹²Aunque el origen de la Telesecundaria se remonta unos años atrás, es el año de 1968 el que marca oficialmente el inicio de esta modalidad educativa, al suscribirse el Decreto de creación, por el Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, como ha sido tratado en el Capítulo II.

Esta combinación formada por los componentes de "erradicación" y trato de "empleados de confianza" a quienes se habían sentido parte de una organización sindical de tal envergadura como la magisterial, creaba en los maestros coordinadores de Teleaula un sentimiento marginal.

Sentimiento alimentado durante largo tiempo pues no eran "reconocidos sindicalmente", todo lo contrario, veían en la organización corporativa una barrera en esa aspiración de lograr un reconocimiento, tanto sindical como laboral y, por consecuencia, social.

La inseguridad que mostraba la naciente modalidad educativa era resignificada por ellos como muestra de una gran inestabilidad laboral y la única prerrogativa que tenían era cobrar una compensación que ascendía a \$ 600.00 (seiscientos pesos) mensuales, mismos que, aunque representaban un significativo despegue salarial con relación a las plazas de primaria (de las que eran procedentes los maestros coordinadores, como ya se apuntó en el Capítulo 2 de este mismo escrito) siempre corría el riesgo de ser suprimida; supresión originada por la propia naturaleza contractual de las compensaciones y por estar estrechamente ligada al presupuesto destinado para tal efecto por el gobierno federal, por un lado, y la Secretaría de Educación Pública, por el otro.

El trato marginal, a que eran sometidos los maestros coordinadores de Teleaula, combinado con las ideas de igualdad y de lucha por mejores condiciones de vida del pueblo de México, caracterizadas por esa época¹¹³, favorecieron su participación en una serie de movilizaciones amparadas en la ilegalidad, al principio, pero que sin embargo dio paso a la creación de la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores de Teleaula.

Esta comisión, al margen de la organización sindical oficial, representaba un intento por formar una fuerza capaz de aminorar los embates que tanto

¹¹³ Recuérdense los diferentes movimientos llevados a cabo durante las décadas de 1960's y 1970's: la culminación del movimiento estudiantil de 1968; el movimiento magisterial de 1972, por citar solo dos ejemplos, que aunque fueron de naturaleza distinta, fueron el reflejo de una lucha contra lo instituido.

autoridades como otros sectores de la población, incluido el magisterial, emprendieron en contra de la Telesecundaria, por considerar que su funcionamiento afectaba los intereses creados y atentaba contra el *statu quo*, pues dentro de las posibilidades de su funcionamiento se encontraba la atención de las poblaciones en condiciones de marginalidad por su ubicación geográfica, en oposición a la secundaria tradicional que era destinada a aquellos centros urbanos cuyas posibilidades de crecimiento poblacional "justificara" su presencia.

La labor activista desarrollada por la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores se dejó sentir en distintos momentos de su existencia por la gran influencia lograda, misma que trascendió los límites gremiales proyectándose hacia las localidades donde se encontraba funcionando la Telesecundaria, los padres de familia e incluso los estudiantes de la misma; pero logró su mayor expresión el año de 1977, calificado por Montoya como "especialmente crítico para la Telesecundaria" (Montoya, 1996), cuando puso en evidencia el maridaje representado por la organización sindical hegemónica y la propia Secretaría de Educación Pública, quienes al responder al peligro que representaba la Comisión implementaron una serie de acciones de choque para desestabilizar el movimiento que, para entonces, había logrado tales dimensiones que urgieron la atención de las autoridades tanto educativas como sindicales, e incluso las civiles.

Una de las estrategias implementadas por la Dirección de Educación Audiovisual se centró en el combate al arraigo que había logrado la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores y consistió en sustituir, a largo plazo, a sus agremiados por elementos más dóciles en los puestos de profesores de Teleaula, para lo cual adoptó una política restrictiva en cuanto a la extensión del servicio frenando la construcción de nuevas teleaulas y la concesión de nuevos nombramientos para coordinadores. No obstante las problemáticas enfrentadas al interior de esta modalidad educativa y ante la ausencia de una planeación expresa, ésta siguió creciendo al parecer en función de una inercia propia; crecimiento que fue alentado fundamentalmente en las localidades, especialmente del área rural,

donde la Telesecundaria seguía siendo la única alternativa viable de educación secundaria.

De entre la acciones que implementó la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores sobresalen las reuniones anuales, que se llevaban a cabo, en forma alternada, en los estados que se encontraba funcionando la Telesecundaria, mismas que son recordadas por los entrevistados como "reuniones preciosísimas donde se aprendía mucho porque había gente muy capaz, muy politizada" (RE 2, 2004-2005:65).

La alusión que se da a gente "muy capaz, muy politizada" hace referencia al tipo de ideología que permeaba a esta Comisión, a la que pertenecían algunos integrantes comulgantes con la ideología comunista, muy en boga por esos tiempos y que estaban vinculados al Partido Comunista Mexicano, una de las fuerzas contrarias al sistema político y económico imperante y, quizás, la única fuerza política de izquierda que ha existido en nuestro país.

Los nexos que pudieran haberse establecido entre la Comisión Nacional y el Partido Comunista Mexicano parece haber sido el pretexto asumido por el SNTE encontrando en su presencia un atentado a la acción unificadora de este organismo (que para entonces era parte fundamental de la estructura del partido en el poder) pues al sostener la cúpula sindical que "la militancia priísta de la gran mayoría del magisterio no un caso de excepción, sino una congruente actitud [es la] que le permite ventilar los problemas nacionales" (Montoya, 1996: 465) dio la pauta para buscar los mecanismos tendientes a su exterminio como fuerza política no manifestada al interior del mismo, pero con posibilidades de diseminar, a mediano y largo plazo, esas ideas contrarias a un régimen totalitario.

En la alocución "un caso de excepción" queda manifestada la actitud asumida por la cúpula de la organización sindical y el trato mostrado a las minorías que no se ajustaran a las políticas implementadas, mismo que puede ser advertido desde la marginación y "olvido" a que fueron sometidos, hasta su neutralización total, incluida la desaparición, pues fue la época en que la desaparición de quienes

mostraban actitudes contrarias al régimen era una acción cotidiana, pues como han sostenido los entrevistados "tanto se presionó que en aquél entonces dos integrantes de la Comisión del D. F. fueron presos políticos" (RE 2, 2004-2005: 67). Es importante mencionar que, en la actualidad, algunos de los integrantes de la entonces Comisión Nacional militan en la disidencia magisterial del Valle de México y el Distrito Federal, principalmente.

4.7 La Telesecundaria, una Opción Menospreciada

Uno de los grupos, cuya oposición a la Telesecundaria era evidente, estuvo representado por los maestros adscritos a las Escuelas Secundarias Directas (entre las que destacan las de sostenimiento federal), pues veían en la Telesecundaria un serio peligro para su estabilidad laboral, toda vez que llegó a difundirse la información referida al desplazamiento que sufrirían los maestros, de su papel protagónico en la educación, por los medios de comunicación, en este caso particular por la televisión.

De tal suerte que uno de los mecanismos asumidos por los maestros de asignatura del sistema de Secundaria Directa consistió en la difusión de una propaganda de desprestigio hacia la Telesecundaria centrada en mostrar los "daños" originados a los alumnos asistentes a este tipo de escuelas, así como poner en evidencia el nivel académico tanto de maestros como de estudiantes con el marcado fin de desalentar a los alumnos cautivos, al igual que a los potenciales, en sus aspiraciones por ingresar, o bien mantenerse, en la matrícula escolar de la entonces naciente modalidad educativa.

La situación mostrada en el párrafo precedente fue vivida por la Telesecundaria, en la ciudad de Pachuca, de una manera crítica en diferentes momentos, coincidiendo con la creación de distintas Escuelas Secundarias Federales (que posteriormente con la puesta en práctica de la llamada "federalización de la educación" fueron transferidas a los estados convirtiéndose en Escuelas Secundarias Generales) y Técnicas, pues, como sucedió en la transición del Momento de la Congregación y el de la Consolidación, la matrícula de alumnos

sufrió una caída a tal grado que descendió a la mitad el número de grupos, pues de los 26 que llegó a abrigar la escuela únicamente quedaron 13. Esta situación se agudizó debido a la creación de la entonces Escuela Secundaria Federal Número Siete, a un costado de la Telesecundaria Número Uno, en el Complejo Educativo Jaime Torres Bodet.

Por tanto, motivada a causa de la necesidad de incrementar la matrícula, la escuela se vio en la urgencia de implementar una serie de estrategias con el fin de captar alumnos. Los maestros se dieron a la tarea de visitar las escuelas primarias con el propósito de invitar a los alumnos de sexto y alentar su ingreso a la Telesecundaria.

Sin embargo ese propósito se vio empañado al encontrarse frente a la barrera impuesta por los propios maestros de educación primaria quienes, influidos por la propaganda de desprestigio, interpretaban la visita como una manera de ofrecer un servicio educativo que, desde su punto de vista, daba la impresión de ser de una calidad puesta en evidencia, pues los maestros de generales o técnicas nunca habían asistido a hacer ese tipo de campaña, todo lo contrario, implementaban una serie de mecanismos que permitían hacer una selección de los alumnos que ellos consideraban los más aptos para ingresar a sus filas. Por este motivo, de acuerdo con sus propias ideas, la Secundaria Directa era un tipo de educación de una calidad superior a la Telesecundaria, por lo cual ésta no era aconsejable para sus alumnos.

La multitud de significados impresos a la Telesecundaria, de los cuales han prevalecido aquéllos que han tratado de mostrar los posibles aspectos negativos que su funcionamiento encierra, han favorecido la creación de un imaginario relativo al fomento de un sentimiento de marginalidad que ha motivado a los sujetos, maestros y alumnos, a buscar los mecanismos que les permitan ir al encuentro de posiciones en las que se muestre la presencia de ésta. Que al igual que el cuento "**El Patito Feo**", escrito por Hans Christian Andersen (referido a un patito particularmente más grande, torpe y feo que sus hermanos se haya

convertido en "el más bello cisne") sirva como telón de fondo para la ansiada transformación.

Esta metáfora parece encerrar el ideal de quienes han logrado una identificación plena con la institución, pues en ellos permanece el deseo, no obstante que la Escuela Telesecundaria Número Uno enfrentó un sinnúmero de problemas, para llegar a convertirse en la escuela más grande, a más de sus dimensiones en prestigio, como símbolo de reconocimiento, no solo al interior de la ciudad de Pachuca, sino que trascienda sus fronteras.

En este capítulo he tratado de mostrar que las prácticas cotidianas han sido matizadas por apreciaciones subjetivas en las que subyacen elementos de cultura y tradición generadores de una serie de mitos, que anclados en la realidad, han ido conformando una identidad institucional propia.

Por tanto, hurgar en el análisis de los elementos históricos y socioculturales permitirá encontrar sus orígenes y las relaciones que guardan entre sí, que es motivo de estudio del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

“EL MEDIO HA CAMBIADO MUCHO: MITOS Y REALIDADES ENTRECRUZADOS EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO”

“La sociedad que protege y mantiene vivos sus mitos estará alimentada por los más profundos y ricos estratos del espíritu humano”.

Joseph Campbell.

El presente capítulo tiene como propósito dar cuenta de algunos de los elementos históricos y socioculturales que intervienen en la configuración del espacio-tiempo de la Escuela Telesecundaria Número Uno, de la ciudad de Pachuca, Hgo.

En estricto, tal y como se ha evidenciado a lo largo del presente escrito, dichos elementos históricos y socioculturales, no han emergido de la nada sino que son resultado de la yuxtaposición de mitos y realidades, de subjetividad y objetividad, de lo explícito y lo implícito, de lo relativamente cierto y de lo relativamente falso, de lo macro y lo micro, etc.; cuyos segmentos, dimensiones y niveles de lo social se han construido y/o sostenido en cierta medida bajo el protagonismo de sujetos particulares y el determinismo de lo instituido social y culturalmente. Ello, sin duda, demanda de análisis lo más integrales posible, de modo que se logre una mayor y mejor comprensión de la complejidad con la que se caracterizan los fenómenos socioeducativos.

De tal suerte que la identificación y el análisis de los momentos coyunturales por los que ha transitado esta escuela, son los que permiten advertir algunos elementos que han emergido de manera manifiesta y/o tácita, (en parte perceptibles y en parte no, pero sus segmentos son igualmente reales), mientras que otros elementos se han mantenido de manera viva o silenciosa, presentes y/o

latentes y, sin embargo, para muchos imperceptibles en el transcurrir de los distintos momentos coyunturales, con los que se marca la historia singular de esta Institución.

Al respecto, resulta pertinente parafrasear a Michel Foucault quien considera que toda escuela constituye sus propios archivos (Foucault, 1974); en este sentido, son los propios archivos tanto concretos como ocultos, de esta escuela Telesecundaria los que se significan conforme a los elementos históricos y socioculturales, mediante los cuales se ha conformado dicha institución particular.

Por lo tanto, en este capítulo, procedo a dar cuenta de lo que, desde la propia percepción de los informantes, se manifiesta como la transformación histórica y socioculturalmente "sufrida", por la Escuela Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, Hidalgo; en donde de manera significativa destaca el señalamiento e identificación de lo estrictamente manifiesto, a partir de lo que es visible para los informantes como es el caso de la enunciación: "el medio ya es otro, ha cambiado mucho"; lo cual, sin embargo, merece ser analizado en su intersección con otros elementos históricos y socioculturales, mismos que se han venido constituyendo de manera determinada e independientemente desde el momento fundacional hasta el momento de la actualidad (2007).

En este momento más reciente se ubica como hecho coyuntural la celebración del 39º aniversario de existencia de esta Institución; momento y celebración que convocan, a su vez, al pasado y al presente, además de que coincide pasado y presente, fundación y celebración con los de la propia modalidad educativa de Telesecundaria a nivel nacional; pues cabe recordar que es en el estado de Hidalgo (junto con otras siete entidades del país) y en esta ciudad, en donde dio inicio la puesta en marcha, mediante circuito abierto de tal modalidad educativa. De este modo, sin duda, resulta relevante identificar y analizar históricamente los avances, estancamientos, retrocesos y, por supuesto, los cambios sufridos en esta modalidad educativa, a partir de este estudio en caso de la Escuela Telesecundaria Número uno.

5.1 Hemos Vivido Épocas de Muchos Problemas

La dinámica que se advierte en toda sociedad lleva a reconocer la movilidad y aparente inalterancia que caracteriza a los grupos humanos, tanto en el acontecer del tiempo como en un espacio determinado. No obstante presentar características socioculturales específicas, no están exentas de influencias históricas de corte macrosocial, algunas de las cuales son imperantes en la sociedad global.

De ahí que sea posible y pertinente, identificar la movilidad y/o estancamiento que ha sufrido y ha caracterizado a la Escuela Telesecundaria Número Uno; todo ello con el propósito de que, a través de la implementación de un proceso analítico, se reconozcan elementos históricos y socioculturales, suscritos en la trayectoria que ha tenido esta Institución durante su existencia; y, con ello, contar con referentes y posibilidades que a futuro permitan proponer cambios tendientes a su transformación innovadora.

En estricto, como ya ha sido anotado, el origen fundacional de la Telesecundaria, se ubica en la temporalidad de finales de la década de los años 1960's; una década matizada por distintos acontecimientos sociales en el país y en el mundo. Entre ellos destacan los sucesos impulsados por la rebeldía y por la indiscutible necesidad de las generaciones jóvenes, en tanto que se prestaron susceptibles a rebelarse contra el *statu quo* vigente en esa década en la que se empezaba a configurar la época contemporánea, así como contra la marginación considerada como normal y ya clásica, cuyos fenómenos sistémicos operaban y pesaba desde el aparato estatal y las cúpulas en el poder sobre amplios sectores de la sociedad civil, entre ellos los jóvenes

Tal rebelión objetivó sus motivaciones e intenciones por lograr un sitio en los cada vez más cerrados espacios de toma de decisiones e incluso en las disminuidas oportunidades laborales. Con tal rebelión se ponía al desnudo y se denunciaba contra la paradoja discursiva del "capital humano", perspectiva ideológica para legitimar la dominación y la que a pesar de apelar sobre la importancia asignada a

la escolarización el acceso a puestos de trabajo que garantizaran una estabilidad laboral y oportunidades de mejores y más dignas situaciones de vida, se veían cada vez más alejados de sus posibilidades.

En paralelo a las expresiones de rebelión de las generaciones jóvenes y ante la existencia de los regímenes políticos totalitarios y opresores dio origen y/o se fortalecieron las corrientes de intelectuales antiautoritarios y no directivos, así como numerosos grupos opositores y con ideas fuertemente ligadas con el respeto a los derechos humanos; y, con ello, se convirtieron en masivas las demandas de libertad, igualdad, expresión libre de las ideas, entre otros reclamos sociales de sectores clase medieros desfavorecidos, además de pugnar y reclamar por la apertura de espacios democráticos y plurales, en donde fuera posible exponer de manera libre la ideología y necesidades de todo grupo y/o persona.

Asimismo, en el ámbito económico, cobró relevancia el fenómeno de los movimientos migratorios, el cual desenmascaró a las sociedades del primer mundo (Estados Unidos, Europa y Japón) como "imán" y espacio de explotación de la fuerza de trabajo "proveniente" de las sociedades (naciones) del tercer mundo; de hecho, bajo tal fenómeno migratorio, se empezó a fortalecer la emigración de amplias capas de la población joven y fuerte de los países del tercer mundo, para inmigrar a países del primer mundo, necesitadas de fuerza de trabajo barata y dispuesta a nuevas formas de "explotación-esclavización", inyectando en los migrantes motivaciones determinadas, en gran medida derivadas del proceso de desarrollo industrial y de servicios, promovidos por la economía capitalista en la época contemporánea.

Este fenómeno migratorio se reprodujo en cascada y a nivel de cada país fue enmarcándose dentro del desarrollo capitalista, por lo que determinó que amplios grupos provenientes de las comunidades rurales "cambiaran" su residencia hacia las grandes urbes, en busca de mejores oportunidades de sobrevivencia. Sin

embargo, ello fue base para esbozar un nuevo panorama social, demandante de nuevas respuestas a "nuevos" y añejos reclamos.

En el momento actual, a treinta y nueve años de distancia, es posible observar en el plano macrosocial, la transformación de la morfología social, económica y política de nuestro país: la creciente participación activa de la mujer en las actividades económicas, educativas y laborales; la migración de la población joven, fuerte y preferentemente masculina, aunque cada vez mayor proporción del género femenino, de distintas áreas rurales y urbanas hacia los Estados Unidos; la alternancia partidista en las diferentes instancias del gobierno federal, estatal y municipal; junto con el papel que desempeñan los medios de comunicación masiva y los medios informáticos en el manejo de la información que la sociedad consume; son, sin duda, algunos de los elementos que han modificado el panorama actual de nuestro país; y en torno a los cuales circunscribimos una buena parte de nuestras prácticas cotidianas.

Es así como desde el sentido común de los informantes se reconoce que "estamos viviendo una época de muchos problemas: delincuencia, drogadicción, alcoholismo" (RE 2, 2004-2005: 57), problemas inmediatistas a las prácticas y conciencia de las personas, pero que sin duda encierran una gran complejidad, y están fuertemente concatenados entre sí e irremediablemente relacionados con otras problemáticas que inciden en la vida de las instituciones escolares; pues, por ejemplo , se advierte que "la situación familiar repercute en la conducta de los muchachos en la escuela" (RE 5, 2004-2005: 192); toda vez que, como sostiene Eduardo Remedi, la escuela, como institución, es un entrecruzamiento de textos (Remedi 2004), mismos que están íntimamente ligados con aspectos que trascienden los límites espaciales, formando parte de lo simbólico-real de la propia escuela.

Por lo tanto, por supuesto que resulta pertinente tener en cuenta y analizar a la familia como institución, que paralelamente a la escuela, influye desde la edad temprana de los sujetos a través de procesos simples y complejos de

socialización, no del todo controlables ni perceptibles; y que, sin embargo, su finalidad sustancial es lograr hombres y mujeres "útiles a la sociedad"; para cuyo efecto se ponen en práctica una serie de estrategias y tácticas con el propósito de lograr la adaptación e integración de los individuos a los ritmos y necesidades de la sociedad imperante; por supuesto sin considerar, en muchos de los casos, la participación de los sujetos que son motivo de tal socialización.

No obstante, la familia, como primera institución educadora; también ha sido objeto de manipulación y transformación conforme a las necesidades de la sociedad moderna, pues ha sufrido, asimismo, una radical transformación; es decir, la familia nuclear reconocida en otros tiempos como la integrada tradicionalmente por el padre, la madre y los hijos, se ha ido modificando paulatinamente, en diversos tipos de familias, en las que con la ausencia y/o inclusión de uno o de varios integrantes, lleva al cambio de dinámicas y de roles intrafamiliares.

Es en este sentido en que las mujeres al haber ido tomando múltiples responsabilidades, por ejemplo, al asumir los papeles del padre y de la madre, "ahora la mayoría de mujeres trabaja; antes estaban esperando que el esposo las mantuviera y tenían que soportar muchas situaciones" (RE 5, 2004-2005:192). Puede advertirse, no con facilidad, la fuerza que el determinismo social ejerce sobre las mujeres; con radicales contradicciones entre el rol que se les determina en la actualidad, en contraste con el rol que tradicionalmente se les asignaba en épocas anteriores y conforme a la especificidad del grupo cultural en el que se adscribía "por accidente de nacimiento", culturas diversas y no homogéneas como ahora se pretende en la sociedad moderna.

Específicamente, en la cultura mexicana, el ser mujer ha estado asociado a cualidades de abnegación, negación del cuerpo y sujeción al dominio de otro; dando paso a un imaginario maternal, cuyos orígenes pueden rastrearse hacia finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, en donde los vínculos familiares se

organizaban en torno a la madre, quien iba adquiriendo una importancia tal, hasta entonces no reconocida por la sociedad (Badinter, citado por Montiel, 2005).

Por otro lado, la maternidad actual mantiene vigentes patrones judeocristianos, al asumirse dentro del marco de una función gratificante, pues a la madre se le sigue asociando con las ideas de la doctrina cristiana, al vincularse con la Virgen María, prototipo de abnegación y pureza, cuya vida testimonia la dedicación a su hijo (Badinter, citado, por Montiel, 2005). En paralelo, su virginidad se convierte, así, en un símbolo de pureza dando origen al mito de la virginidad, mismo que doblega y anula la vida sexual de la mujer, en donde la negación de su sexualidad trae aparejada la prohibición del erotismo, y con ello, marcando a quienes evidencian el deseo erótico como "putas"¹¹⁴ (Lagarde, citada por Montiel, 2005: 148).

Siguiendo el sentido que se da a "soportar muchas situaciones", se hace referencia a lo que sostiene Lagarde con relación al imaginario prevaleciente en la cultura mexicana:

"El antagonismo entre madresposas y prostitutas es producto de las ideologías que extrapolan diferencias y anulan similitudes. Así, por ejemplo, el pago que recibe la prostituta por sus servicios, es diferente de la remuneración en bienes y dinero que recibe la madresposa, pues tanto en el amasiato como en el matrimonio se compran los servicios sexuales de las mujeres, sin embargo, el hecho de que ocurran en instituciones distintas les otorga sentidos diferentes. (Lagarde, 2001, citada por Montiel, 2005: 148).

Los sentidos a que se refiere Lagarde permiten advertir que tal remuneración está relacionada con la contraprestación que recibe la mujer y vinculada con los servicios domésticos que presta, incluidos los sexuales; que, sin embargo, otorga al hombre la potestad de ejercer un dominio sobre ella, dominio que trasciende lo físico y encuentra su asidero en lo simbólico. De este modo, como sostiene Foucault, "las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor

¹¹⁴ "El concepto de puta, deviene de la cultura patriarcal y sataniza el erotismo de las mujeres, situación que "consagra en la opresión a las mujeres eróticas". El estereotipo de las mujeres reconocidas como putas, son las prostitutas. "La prostituta concreta la escisión de la sexualidad femenina entre erotismo y procreación, entre erotismo y maternidad, fundamentos sociales y culturales del signo positivo del género femenino" (Montiel, 2005: 148).

mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por las representaciones de los sujetos" (Foucault, 1992: 166); por lo tanto, el funcionamiento del Estado tiene mucho que ver con las relaciones de dominación bien especificadas del hombre hacia la mujer o del adulto hacia el niño, mismas que presentan una configuración propia y una relativa autonomía (Foucault, 1992).

Y cuando las mujeres están en condiciones de desprenderse de tal estado de dominación, o bien son motivo de abandono por su pareja, optan por tomar las riendas de su hogar, pues "ven la facilidad de un divorcio porque ya son independientes y pueden llevar a su familia ellas solas. Situación que se ha agudizado desde que la mujer puede votar y le han dado esa igualdad de papá y mamá" (RE 5, 2004-2005:192-193 y RE 4, 2004-2005:193). Sin embargo, aunque la mujer ha llevado a costas la carga de la manutención de la familia, es en el momento de llegar el divorcio cuando ella misma reconoce que por sí misma puede enfrentar las problemáticas que conlleva estar al frente de la familia.

No obstante, como consecuencia del proceso de industrialización operado en México, así como resultado de la Segunda Guerra Mundial, conforme a lo cual la mujer fue requerida para cubrir con su fuerza de trabajo las plazas necesarias que eran demandadas para satisfacer las necesidades productivas de esa sociedad capitalista; en tal proceso "logra" ser reconocida su calidad de ciudadana. Sin embargo, las cargas que se le asignan son mayores, pues además de cumplir con las responsabilidades que la propia familia le demanda tradicionalmente, debe cumplir también con las que le impone el ámbito laboral.

Asimismo, el tomar las riendas del hogar por parte de las mujeres, también es consecuencia de la emigración de los hombres hacia el extranjero en busca del conocido "sueño americano"; pues, en su lugar de residencia los hombres ya no encuentran las posibilidades de obtener un trabajo estable y mucho menos bien remunerado. No obstante, ese Sueño Americano para la familia, se convierte en pesadilla; pues es frecuente que "los padres que se vayan al extranjero y, teniendo

el compromiso de esposa o de pareja con hijos, se van y no se vuelven a acordar de los muchachos" (RE 4, 2004-2005: 163).

Bajo tal circunstancia ocurre el "abandono por parte del padre", por un lado, y el "descuido de la madre" hacia los hijos, por otro lado, lo cual no es a voluntad de los sujetos sino determinado por las circunstancias de la sociedad actual, pues "la mamá más que educación, tiene que ver cómo les va a dar de comer [a los hijos]" (RE 4, 2004-2005: 163). Tales circunstancias van siendo campo fértil para la creación de una serie de ideas y sentimientos de frustración en los hijos, tales como "el rechazo; pues ellos mismos no ven ajeno el divorcio virtual y/o real entre papá y mamá, sino lo ven como en divorcio vivo entre padres e hijos" (RE 5, 2004-2005: 193).

Este sentimiento de abandono, es lo que algunos informantes refieren como causa y explicación de lo que va orillando a los jóvenes a buscar en otros lugares y con otras personas, lo que en el hogar se les ha negado y, por lo tanto, al sentirse marginados e incomprensidos buscan mecanismos que les permitan manifestar su presencia. Lo cual logran, no siempre implementando acciones permitidas por el social, sino otras que, paradójicamente, les llevan hacia el rechazo, tales como la práctica del graffiti, el alcoholismo, la farmacodependencia, la delincuencia; o bien, como creen reconocer los informantes, "la juventud de ahora ha confundido la palabra libertad con el libertinaje, son más destrampados. Los hijos llegan a la hora que quieren a sus casas; toman y los padres lo permiten, se quedan con los brazos cruzados. Antes los muchachos y las muchachas no eran tan mal hablados como lo son ahora" (RE 1, 2004-2005: 12; RE 4, 2004-2005: 164,165).

Estas alteraciones advertidas por los informantes permiten reconocer los cambios que ha sufrido la Escuela, bajo los efectos de transformación que resisten las familias; al respecto se cuestiona que no obstante "siempre ha habido muchachos traviesos, ahora se ha agudizado más el problema, pues prácticamente se educan en la calle" (RE 4, 2004-2005: 163); y se argumenta una mayor complejidad, al advertir que tanto para los maestros como para los directivos "es en los hogares y

en el medio social que los rodea donde está el verdadero problema, pues antes había desinterés por parte de los muchachos, pero ahora más por los problemas familiares (RE 2, 2004-2005: 58; RE 4, 2004-2005: 192). De tal forma que los hijos se han convertido en, prácticamente, unos extraños para sus padres.

El desinterés al que se alude parece tener su punto de contradicción con la sobrevaloración que se ha dado a la escolarización, por parte de las autoridades gubernamentales que han transmitido tales ideas y se han introyectado en la sociedad, a tal grado que el conseguir un documento que demuestre la certificación lograda por los alumnos, es prácticamente el único aliciente para sobrevellear la dura cuesta que representa la escuela, en este caso particular la secundaria.

Sin embargo, la realidad que se ofrece en la cotidianidad de su vida es mucho más cruda, pues al mirar a su alrededor que la certificación por sí misma no les ofrece las posibilidades de un desarrollo personal y profesional, parece ser el punto de contraste que lleva a los alumnos a mostrar mayor desinterés por la escuela, buscando en otras opciones que se les presentan el deshago a sus frustraciones y "falta de aspiraciones" formales y tradicionales.

Es en este punto donde los medios masivos de comunicación, específicamente la televisión comercial adquieren una participación relevante, pues presentan a su audiencia, incluidos niños y adolescentes, imágenes de grupos e individuos estereotipados pues como sostiene Pierre Bourdieu "la televisión incita a la dramatización, en un doble sentido: escenifica, en imágenes un acontecimiento y exagera su importancia, su gravedad, así como su carácter dramático-trágico" (Bourdieu, 2003: 25). La posibilidad de configurar estereotipos presentados a los jóvenes como los mejores modelos a seguir así como el poder penetrante de la publicidad, principal medio de sostén de este medio de comunicación, la presentan como un serio riesgo para la estabilidad emocional y, como consecuencia, favorecedor de la búsqueda de una identidad ficticia.

El poder de penetración que la televisión representa, pues teóricamente ofrece la posibilidad de llegar a todo el mundo, muestra, a la vez, la utilización de una serie de mecanismos que la llevan a que ejerza una forma particularmente perniciosa de violencia simbólica, como ha alertado este sociólogo francés, "la violencia simbólica es una violencia que se ejerce con la complicidad táctica de quienes la padecen y también, de quienes la practican en la medida en que unos y otros no son conscientes de padecerla o de practicarla" (Bourdieu, 2003: 22). Por tanto, una actitud reflexiva hacia el uso de este medio de comunicación se presenta como un antídoto a su acción dañina.

Como podrá advertirse, los aspectos negativos que presenta la televisión comercial son los principales argumentos que se han sostenido para tratar de mostrar la ineficacia de la telesecundaria como modalidad educativa, toda vez que quienes no han tenido contacto con ella, desconocen la manera en que se utiliza como auxiliar didáctico, pues el único referente que de la televisión tienen es su utilización como un medio de entretenimiento al que cada vez es mayor el tiempo que le dedican en los hogares no solo los niños, adolescentes y jóvenes sino también la población adulta.

5.2 Son mis Raíces, ¡Soy Hijo de Telesecundaria!

Bajo tal marco histórico y sociocultural en donde se entrecruza en la microcotidianidad de esta Telesecundaria, las determinaciones macrosociales, políticas, económicas y culturales, de los niveles nacional y mundial, así como en lo intrainstitucional afecta e impacta lo extrainstitucional y sus relaciones con otras instituciones, como es el caso de la familia; los informantes reconocen que la existencia de la Escuela Telesecundaria Número Uno, aunque ha estado marcada por la carencia, ha estado también matizada por el reconocimiento de quienes se han familiarizado con el sistema de enseñanza predominante en esta modalidad educativa. Es así como sostienen que ese conocimiento les da a los padres de familia la certidumbre para enviar a ella a sus hijos, así lo evidencia la cita

siguiente: "si yo como padre de familia supiera que es malo, no hubiera traído a mis hijos aquí" (RE 1, 2004 – 2005:16).

Como puede desprenderse de la cita anterior, uno de los requisitos que debe cubrir una escuela, desde la perspectiva de los padres de familia, es que sea una buena escuela; pero responder a la pregunta ¿qué se considera una buena escuela? obliga a incursionar en el análisis de las concepciones que los padres de familia han creado con relación a este centro educativo.

De este modo es como la manera de percibirlo varía, pues tal percepción va desde las opiniones positivas, hasta la duda que encierra la efectividad del modelo pedagógico que subyace bajo esta modalidad educativa. Así se alude a aspectos relacionados con la manera en que se proyecta la institución hacia su exterior, para lo cual echo mano de la categoría de fachada propuesta por Erving Goffman como "la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación" (Goffman, 2004: 34), que retomada por la escuela se convierte en una fachada social y se puede apreciar en todas aquellas actividades en las que participa, en donde su carácter abstracto y general tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen.

Con esto se quiere decir que la manera en que es percibida la escuela ha creado un imaginario alrededor de ella, que tiene su asidero, no en el desempeño académico, sino en los resultados obtenidos en situaciones ajenas a la función primera de la escuela y que, en eventos competitivos, tales como desfiles y ceremonias cívicas, han sido convertidos en escaparate para mostrar esa fachada que se ha configurado en torno a ella.

Resulta pertinente analizar lo expuesto por un exalumno, con relación a la manera de concebir a la escuela en la que cursó la secundaria: "tanto mi esposa como yo somos egresados de Telesecundaria, conocemos el sistema, lo vivimos y se nos hizo bueno. Platicando con nuestros hijos, ellos decidieron venirse a estudiar acá" (RE 1, 2004-2005:13). Por tanto "conocer el sistema" significa haber tenido una

relación tan estrecha con la escuela, misma que se refiere al papel desempeñado como alumno, pues la mejor manera de conocer, desde la perspectiva de los informantes, es vivir experiencialmente los sucesos; este conocimiento les permite formar un juicio acerca del alcance de los calificativos que se asignan a esta Institución por distintos sectores sociales, mismos que no corresponden a la realidad vivida.

Sin embargo, puede advertirse que lo económico del costo de los apoyos bibliográficos empleados, pues el precio por guía de aprendizaje¹¹⁵, aunque ha variado en distintos tiempos, siempre ha sido menor que el costo de un libro de texto utilizado en escuelas secundarias de tipo directo —situación que se ha modificado con las nuevas disposiciones de las autoridades educativas, en las que los libros de texto para la enseñanza secundaria son gratuitos, y que se otorgan en calidad de préstamo a los alumnos con la condición de regresarlos al finalizar el curso correspondiente—, es uno de los motivos que ha impulsado a los padres de familia a solicitar el ingreso de sus hijos a esta escuela.

Pero esta economía está relacionada más bien con los costos de sostenimiento de las escuelas públicas de enseñanza secundaria¹¹⁶, pues desde la perspectiva de

¹¹⁵ A partir de la Reforma Educativa de 1993 se implementó el programa de “libros de conceptos básicos en propiedad de la Telesecundaria”, mismos que son utilizados por alumnos de distintas generaciones y que serían “repuestos” a la escuela cuando se encuentren en condiciones tales de deterioro que ya no permitan su utilización. Sin embargo esta determinación ha generado un trato desigual para las Telesecundarias, pues no se reponen los volúmenes que se encuentran en estado de deterioro que ya no permite su utilización y hay un déficit de ellos, provocando que los maestros de grupo se vean en la necesidad de implementar estrategias para cubrir los propósitos de las sesiones. Una de esas estrategias se refiere a la utilización de libros por pareja, dentro del salón de clases, pero que los alumnos no pueden llevarse a casa, motivando con ello que no cuenten con los materiales necesarios para la preparación de sus clases o contar con un apoyo bibliográfico para seguir alguna estrategia de estudio personal.

¹¹⁶ El periódico Milenio publicó el 29 de Septiembre de 2005 una nota en la que se incluye la siguiente información: “De acuerdo con el documento Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entre 2000 y 2004, el número de escuelas telesecundarias aumentó un 10.6 por ciento, mientras que el número de las secundarias públicas convencionales creció 5.3 por ciento”.

“México contó, en el ciclo escolar 2004-2005, con un total de 16 mil 581 Telesecundarias (más de la mitad del total de secundarias), para la atención de un millón 231 mil 300 alumnos (poco más de una quinta parte del total). En promedio, uno de cada cinco alumnos que están en el nivel de secundaria (20.7 por ciento) asisten a la telesecundaria”.

“Las entidades que tienen menos telesecundarias son el Distrito Federal y Baja California Sur con 49 y 50 planteles, respectivamente. En cambio, Veracruz tiene mil 831 telesecundarias”.

las autoridades resulta económicamente menor el gasto por sostenimiento¹¹⁷ de una escuela Telesecundaria que una General o Técnica, pero que, sin embargo, las acciones que implementan las autoridades parecen contradecir los discursos demagógicos que en las decisiones tomadas muestran una gran dosis de inequidad en la manera de tratar a la Telesecundaria con relación a las otras dos modalidades de educación secundaria.

Esta situación de economía, combinada con el trato mostrado por distintas autoridades, es generadora de una serie de concepciones que hacen ver a la Telesecundaria como un tipo de escuela marginal, pues desde sus orígenes estuvo destinada a la población excluida, en todos sentidos, y esta idea ha encontrado su anclaje en la carencia que ha quedado expresada en el presente trabajo; y que, en términos de Pierre Bourdieu, hacen referencia tanto al capital económico como al capital cultural con que cuentan los sujetos pues "los hijos de todos los alumnos de Telesecundaria siempre son los que nos siguen, tenemos ya nietos de los primeros alumnos de Telesecundaria" (RE 2, 2004-2005: 63, 64). Situación que nos lleva a reconocer un *ethos*, que Pierre Bourdieu ha definido como "elecciones forzadas por una condición...manera más o menos sutil...de contentarse con lo que se es y con lo que se tiene" (Bourdieu, 2003: 174), que lleva a los sujetos dar continuidad a todo aquello que ha vivido y que es heredado a sus descendientes.

"La mayoría de las entidades del norte del país y el Distrito Federal cubren menos de 10 por ciento de su matrícula con esta modalidad. Nuevo León es el estado donde menos alumnos asisten a la telesecundaria, con 1.41 por ciento. Las concentraciones más altas de alumnos en telesecundaria están en Zacatecas (44.73 por ciento), Veracruz (43.47 por ciento), Hidalgo (39.56 por ciento) y Puebla (39 por ciento)". (Milenio, 29 de septiembre de 2005 "Las Telesecundarias, matrícula en crecimiento").

¹¹⁷ "En este modelo educativo (Telesecundaria), al frente del aula se cuenta con un educador, quien es el encargado de coordinar las propuestas de trabajo para cada asignatura, mismas que están consignadas tanto en los materiales de apoyo impresos como en el programa de televisión por hora-clase. Los alumnos reciben cuatro guías de Aprendizaje y los maestros reciben una Guía Didáctica por grado".

"El equipamiento de cada aula consiste en televisor, antena parabólica, receptor-decodificador y amplificador de señal satelital de bajo ruido. La telesecundaria cuenta con más de tres mil programas de televisión para los tres grados con propósitos didácticos diversos". (SEP. "Incrementa Telesecundaria su cobertura al atender a más de un millón de alumnos". 27 de Julio de 2004).

Desde el punto de vista de Bourdieu las prácticas que desarrollan los sujetos tienen que ver con un orden simbólico, puesto de manifiesto a través de lo que ha dado en llamar *habitus* “que es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente” (Bourdieu, 2005: 33), de tal suerte que, quienes han sido alumnos de esta escuela regresen a ella en distintas posiciones, como padre de familia o como trabajador, pues como muestra el siguiente fragmento “yo vine a Teles consciente de que soy de Telesecundaria; son mis raíces, porque yo eché raíces” (RE 1, 2004-2005: 17).

Siguiendo a este autor la toma de posición de los sujetos está influenciada tanto por las posiciones sociales como por las disposiciones de los sujetos (*habitus*), de ahí que “se regrese a las raíces” pues tales disposiciones han encontrado su asidero en el inconsciente del sujeto y se han hecho cuerpo (Bourdieu, 2005), a tal grado que se equipare a la institución llamada familia denominándose a sí mismo “hijo de Telesecundaria”.

5.3 Llegaron con la Mesa Puesta: Reclamo de los Pioneros hacia los Advenedizos.

A través del desarrollo del presente trabajo se ha hecho alusión a la existencia de una serie de mitos que han sido, en gran medida, configuradores de la identidad de la Telesecundaria Número Uno de esta ciudad de Pachuca. Pues bien, otro de los mitos que ha prevalecido al interior de la escuela, incluso trascendido sus fronteras, es el referido al desempeño profesional de los maestros iniciadores de Telesecundaria que los hace aparecer con un alto compromiso hacia la actividad docente.

Situación que lleva a reconocer dos tipos de maestros, atendiendo al momento en que se integraron al trabajo docente, se identifican así a los maestros pioneros— los que iniciaron la aventura de Telesecundaria desde los tiempos fundacionales— y los advenedizos —quienes se fueron integrando en tiempos posteriores, e incluso actuales—, cuyas concepciones y posiciones parecen separarse o contraponerse.

Así, se alude a los momentos de gloria vividos por la escuela, donde la nostalgia lleva a los personajes a "contar de sus míticos orígenes de un pasado irrecuperable y oculto para todos, su 'paraíso perdido'" (Nicastro, 1997: 30). Paraíso logrado a base de tesón, esfuerzo y entrega, pues, como ha quedado evidenciado, los orígenes y buena parte de su vida ha estado fuertemente marcada por la carencia, ya que prácticamente emergió de la nada, como lo muestra el siguiente fragmento: "cuando iniciamos Telesecundaria los maestros se dedicaban más, teníamos muchas carencias y le echábamos más ganas" (RE 3, 2004-2005: 128).

Derivado de lo anterior es posible afirmar que "trabajar con carencias" demandaba a los maestros echar mano de todas sus capacidades para lograr superarlas, pues no contar con los espacios adecuados y los materiales suficientes para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje les imponía aplicar su ingenio para superar de una mejor manera, desde su punto de vista, tales deficiencias.

Por tanto, puede advertirse que se ha creado un imaginario entre los sujetos, en el cual la edad es sinónimo de trabajo y dedicación, pues los pioneros, desde su punto de vista, han tenido que luchar por lograr un lugar destacado para Telesecundaria, no así los advenedizos pues "ahora hay jóvenes que van llegando ya con la mesa puesta, el plato está servido, ya está todo" (RE 4, 2004-2005: 168; RE 3, 2004-2005:128).

Es entonces cuando el trabajo en situaciones adversas va templando el espíritu y creando un sentimiento fuerte de pertenencia pues como sostiene una maestra iniciadora "nosotros le echábamos más ganas porque queríamos al sistema" (RE 4, 2004-2005:168); a diferencia de los que han ido integrándose con el paso del tiempo pues "no les tocó trabajar en el campo con gente que no tenía una silla, que se sentaba en vigas. Ahora la gente joven es rebelde, descuida su grupo por participar en comisiones sindicales" (RE 4, 2004-2005: 168; RE 5, 2004-2005: 201).

Como ha quedado anotado en el Capítulo 3, la Escuela Telesecundaria Número Uno se encuentra integrada por 16 profesores; de los cuales 10 son mujeres y 6 hombres, la edad promedio de las mujeres es de 49 y de los hombres de 51 años; por lo tanto, la edad promedio de docentes es de 50 años. Por lo que se refiere a los años de servicio cumplidos las mujeres van de los 16 a los 42 años, mientras que los hombres oscilan de los 11 a los 38; con ello, el promedio de años de servicio en las mujeres es de 27, mientras que en los hombres corresponde a 28; y, por tanto, en promedio los años de servicio del personal docente oscila en los 27.

No obstante haber reconocido los informantes que "son pocos los maestros que tienen mucha antigüedad, ahora más bien son gente joven y los maestros grandes siempre le han echado muchas ganas, siempre se han dedicado mucho" (RE 5, 2004-2005:201), en la actualidad solo cuatro maestros pueden ser considerados como pioneros, pues ingresaron a Telesecundaria durante los años 1969 y 1970, tres de los cuales se encuentran desempeñando funciones de docente frente a grupo y una como directora.

Lo anterior lleva a evidenciar, que desde la perspectiva de los iniciadores de Telesecundaria, y por consiguiente los primeros maestros que tuvo la escuela, el personal docente calificado para desempeñar estas funciones era el que cumplía con el perfil que ellos mismos tenían y no como en la actualidad que se ha llevado a considerar el criterio de la preparación académica de licenciatura en cualquiera de las áreas de conocimiento para ingresar a este servicio educativo, pues "ahora hay contaditas personas que le echan ganas y sacan a los alumnos bien preparados" (RE 3, 2004-2005:128).

El origen aparentemente distinto, pues los pioneros procedían del normalismo en su totalidad, en contraste con la diversidad de instituciones que alimentan de maestros a la Telesecundaria en la actualidad (quienes ingresan a la docencia de Telesecundaria lo mismo proceden de Normales Superiores que de Universidades públicas o privadas) parece ser el punto central de la "pugna" que ha llevado a

ambos bandos a enfrentamientos referidos a lo que Patricia Medina ha identificado como una tradición que da cuenta de la escisión entre normalistas y universitarios, inventada y reactualizada en el presente donde "las redes de escolaridad, ya sea normalista y/o universitaria, se constituyen a través de prácticas discursivas referentes de práctica profesional y son definidas en el contexto político de la educación en el país. (Medina, en UPNH, 2005:161).

En esa pugna se ha evidenciado la carencia de formación pedagógica de los advenedizos que trae a cuenta la precaria formación académica demandada a los pioneros por los maestros de asignatura en los tiempos fundacionales de la Telesecundaria, y que parece ser el momento de cobrar viejas cuentas.

Por tanto rememorar los tiempo de gloria vividos por la escuela hace referencia a la época en que los maestros que presentaban las mismas características de los informantes eran quienes, con su trabajo y tesón, lograron el prestigio de que, desde su punto de vista, gozó la escuela. No obstante, en la actualidad, dos de los maestros que pueden considerarse como pioneros son objeto de descalificación hacia su trabajo docente por parte de la directora, la supervisora e incluso sus compañeros.

5.4 Esa Vocación es muy Necesaria

Identificar la escisión que han sufrido los maestros de Telesecundaria subyacente en las concepciones que los informantes tienen acerca de las características que presentan los maestros, así como los requisitos a cumplir quienes ingresan al servicio docente, refieren que la vocación es un elemento fundamental que habría de tomarse en cuenta para seleccionar al personal docente de Telesecundaria misma que, paralela a la presentación de un examen de conocimientos, asegure el ingreso de personal idóneo para cumplir con las funciones encomendadas.

Es posible encontrar el origen de esta posición en el origen mismo de la profesión, cuando a través del proceso de la escolarización es el Estado Moderno el que adquiere la hegemonía de la función educativa y se introyectan en la sociedad las

ideas que convienen para su aplicación, primero, y su desarrollo posterior. De ahí que el imaginario del maestro de telesecundaria encuentre entre sus puntos de sostén, al menos en el plano discursivo no así como reflejo de sus prácticas, aquellos ideales de maestro impulsados por los gobiernos revolucionarios: **el maestro rural** y **el misionero cultural**, mismos que concebían a la actividad magisterial como un "verdadero apostolado" (Tenti, 1999: 182), donde la vocación conservaba un lugar privilegiado pues es, como sostiene Emilio Tenti "un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida" (Tenti, 1999:182), y que llevaba, en particular a los maestros pioneros, a adquirir un fuerte compromiso tanto con su actividad docente como con la proyección de la escuela a la comunidad.

La vocación hace referencia a la posibilidad de elección de una profesión atendiendo a un llamado interior del sujeto, por lo que se le adjudicó una fuerza mística a la función magisterial, fuerza que ha negado la posibilidad de ver al maestro como "resultado de un proceso complejo donde intervienen múltiples determinaciones sociales e individuales" (Tenti, 1999: 184).

Ha servido a la estructura estatal como una careta para disfrazar la realidad educativa de nuestro país, y en particular de la modalidad de Telesecundaria; pues en los momentos en que los maestros coordinadores de Telesecundaria cobraron conciencia, como se ha tratado en el capítulo 4 de este informe, de su situación laboral y se lanzaron a la lucha por mejoras laborales, tuvieron que enfrentar la acción difamadora y chantajista del gobierno que puso, incluso, en riesgo la vida de la entonces naciente modalidad, contradiciendo su discurso demagógico centrado en la educación como punto central en el desarrollo de las localidades marginadas, que parecían recibir una influencia tal que ponían en riesgo el *statu quo* impuesto por las grandes fuerzas de dominación, política, económica e ideológica que veía en grave riesgo de ser mermados los privilegios logrados.

Como ha quedado anotado en el Capítulo 2, entre los requisitos que habrían de cubrirse para ingresar a Telesecundaria se encontraba el de ser maestro normalista y contar con una antigüedad de dos años atendiendo quinto o sexto grado de educación primaria, situación que se modificó posteriormente al estipularse como requisito académico contar con el título de licenciatura en cualquier rama del conocimiento, eliminándose el de la experiencia docente.

Circunstancia favorecedora de las distancias entre los maestros normalistas y universitarios, pues los primeros ven a los egresados de las universidades como advenedizos y "carentes de preparación" pues, a decir de los informantes, "los jóvenes que han llegado son de otras carreras y no tienen preparación, creen que en nuestro sistema se gana tanto que dicen: 'vamos a entrar aquí'" (RE 4, 2004-2005: 167, 151). La decisión de cambiar el perfil profesional requerido para el ingreso del personal docente para Telesecundaria hace alusión a las medidas tomadas por las autoridades con el fin de contar con elementos más dóciles para evitar los conflictos a los que había orillado la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores.

A partir de la década de 1980 el crecimiento demográfico y la demanda educativa han sufrido grandes transformaciones, mismas que han ocasionado que las acciones que el gobierno ha implementado no impacten con la intensidad requerida, pues por una parte la creciente demanda de espacios laborales ha llevado a generar nuevas necesidades imponiendo requisitos de preparación académica cada vez mayores, pues en los actividades productivas que en décadas pasadas se cubrían con personal sin preparación alguna, comenzó a requerirse personal con antecedentes académicos. Se pasó desde la necesidad de contar con un certificado de educación primaria, pasando por el de secundaria y bachillerato, hasta encontrar actividades que antes no requerían de certificación y que en la actualidad son desempeñadas, incluso, por sujetos con antecedentes escolares de posgrado.

Por otro lado, gran número de egresados de las universidades, e incluso normales, hoy por hoy se encuentran desempleados o bien desempeñando una actividad para la cual no fueron formados. Tal es el caso de los profesionistas distintos a los docentes que han encontrado en Telesecundaria el refugio para desempeñar una actividad profesional "bien remunerada" y que además les ofrece una seguridad y estabilidad laboral.

No obstante el terreno fértil que se ofrece para el ingreso de profesionistas formados en distintas instituciones educativas, normales y universitarias, los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública y los representantes sindicales "solo ayudan a quienes los unen lazos de parentesco o amistad, dejando de lado otros aspectos importantes" (RE 4, 2004-2005: 168). Entre los aspectos que se deducen se encuentran el conocimiento del funcionamiento de la modalidad de Telesecundaria, aunada al saber pedagógico, fundamentales en la práctica pedagógica cotidiana mismos que lo hacen un sujeto poseedor de un saber práctico sobre la educación.

Una de las ventajas que consideran quienes desean ingresar a trabajar a Telesecundaria es la seguridad de contar con un sueldo equivalente a 30 horas, misma que no se ofrecen, de entrada, en otras modalidades de educación básica; las cuales se laboran en el mismo plantel educativo en un horario de ocho de la mañana a dos de la tarde (con excepción del turno vespertino cuyo horario es de dos de la tarde a ocho de la noche); se tiene además la posibilidad de participar en el programa de Carrera Magisterial, que aunque es visto más bien como una barrera que como un incentivo laboral por muchos maestros, permite tener despegues salariales que pueden llevar hasta la percepción del 100% de la clave inicial.

Asimismo, ha permeado la idea que el trabajo para el maestro de Telesecundaria es muy sencillo y cualquiera lo puede hacer, pues "únicamente tiene que encender y apagar el televisor y cuidar que los alumnos contesten sus guías"; lo que ha traído consigo una burocratización y prácticas rutinarias por quienes han

ingresado a esta modalidad educativa como una forma de solucionar sus problemas económicos, llegando al punto de alejarse del compromiso a que hacen referencia los maestros iniciadores de esta modalidad educativa.

5.5 ¿También les Enseñan?

Desde el momento fundacional de la escuela, una de las preocupaciones ha estado enfocada al logro de prestigio, misma que ha orientado las acciones de los sujetos participantes en la vida institucional y que ha motivado, además, la implementación de acciones tendientes a mostrar a la escuela en actividades que trascienden lo escolar, dando preeminencia, incluso, a las extraescolares que daban la posibilidad de ser un escaparate para hacerse presente ante la población en general.

De tal suerte que las competencias de todo tipo han sido vistas como la mejor opción de mostrar el trabajo que se realiza al interior de la escuela pues como sostienen los informantes "había concursos y sacábamos primer lugar en todo; ha tocado pelear con generales, con técnicas, con particulares y siempre salimos con banderas desplegadas" (RE 3, 2004-2005:128; RE 1 2004-2005:16). Salir con banderas desplegadas significa demostrar en la competencia que se es vencedor, que la escuela, percibida por los "otros" como una escuela marginal, tiene la posibilidad de mostrarse como la "número uno", y aún en contra de las adversidades tener la fortaleza de superar sus propias deficiencias y subir al podium de los vencedores.

Dentro de tales competencias, en las cuales la escuela ha destacado, se encuentran las deportivas, no obstante las carencias de espacios destinados a la práctica deportiva por la que ha atravesado la escuela durante gran parte de los momentos coyunturales a los que se ha aludido en el presente escrito, por lo que puede advertirse que cuando los alumnos encuentran una actividad que les es placentera los motiva a rendir al máximo y dan su mejor esfuerzo por alcanzar el triunfo, sobreponiéndose a sus propias deficiencias y emulando a los héroes míticos que logran alcanzar hazañas que los hombres comunes no son capaces

de alcanzar. Tales hazañas encontrarán su recompensa al obtener un premio o trofeo que les infunde el sentimiento de superioridad, respeto, e incluso envidia, hacia quienes los han visto en planos de inferioridad.

Otro tipo de competencias se refiere a la participación de la Banda de Guerra, misma que se ha convertido en un símbolo de la propia institución, no obstante que los informantes no le reconocen tal categoría; es posible reconocerla en las participaciones que tiene la escuela tanto en ceremonias al interior como al exterior de la misma, pues ha merecido ser elogiada por distintos personajes y ha podido brillar en competencias de ese tipo, incluso a nivel estatal, y en las que la propia institución ha sido protagonista.

Es así como uno de los acontecimientos rememorados por los informantes se refiere a la Ceremonia de Abanderamiento de las Escuelas Telesecundarias del Estado de Hidalgo, llevada a cabo el 29 de Abril de 1993, en la que el entonces Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León asistió como invitado de honor, y que junto con el ex gobernador Jesús Murillo Karam y Omar Fayad Meneses, entonces Director del Instituto Hidalguense de Educación, deseaban mostrar una modalidad de Telesecundaria de vanguardia en el estado de Hidalgo, tratando de ocultar la realidad vivida por los actores para justificar así las políticas educativas implementadas.

Lo anterior puede advertirse al analizar los requisitos que se le impusieron a la directora para la realización de tal "acontecimiento", como es el hecho de prohibirse hacer cualquier tipo de petición a las autoridades educativas federales o hacer alusión a las necesidades o problemáticas vividas o sentidas. Prohibición para cuyo cumplimiento fue supervisado personalmente tanto por el Director de Educación Media y Terminal como por el Jefe de Departamento de Telesecundaria, dándose la orden de mostrar una escuela "bonita, sin problemas" que fuera el reflejo de la modalidad en todo el estado.

Sin embargo la realidad distaba mucho de lo que se pretendía, pues como resultado de la conocida "Federalización de la Educación", en distintos puntos del

Estado de Hidalgo, por presiones políticas, comienza a autorizarse el funcionamiento de Telesecundarias que aún sin reunir los requisitos mínimos, en cuanto a número de alumnos —de 15 como mínimo en cada grupo, en el medio rural—, e infraestructura, trajo como consecuencia la formación de escuelas unitarias y bidocentes, en donde la labor del maestro se vería afectada incidiendo negativamente en la pretendida “calidad de la educación”, bandera postulada por la “progresista” reforma educativa, vigente en nuestro país. Acciones que harían comprobar la concepción que ha prevalecido acerca de la Telesecundaria, como “una opción de segunda destinada a las poblaciones marginadas”.

Asimismo, la escuela ha sido objeto de visita de distintas delegaciones de maestros procedentes de países como Japón y Estados Unidos para observar el modelo pedagógico implementado, que a decir de los informantes y por lo plasmado en el libro de visitas que obra en poder de la Dirección, ha despertado el interés por conocer el modelo pedagógico de Telesecundaria. Resulta importante mencionar que esta escuela es la elegida para tales visitas, pues es considerada una de las más grandes, y parece ser que su ubicación en la ciudad capital permite tenerla en la posición de observar el modelo pedagógico puesto en práctica en una escuela en particular¹¹⁸.

Otras actividades en las que la escuela logra proyección son aquéllas derivadas de los programas estratégicos implementados tanto por la Secretaría de Educación Pública, como por otras dependencias gubernamentales, tal es el caso de la siguiente cita:

“Este día ha sido un placer, estar en la Telesecundaria No. 1 de Pachuca, en representación del Sr. Lic. Miguel Ángel Osorio Chong, Gobernador del Estado, para compartir dos eventos importantes, en primer lugar el “Programa Adopta un Árbol como Amigo” y en segundo lugar, darme cuenta la gran organización y disciplina con que trabaja

¹¹⁸ En el libro de visitas de la escuela se encuentra la siguiente consignación: “December, 9, 1998. The visit with your school was wonderful. Thank you for sharing with us your hospitality. It was a benefit as a future teacher to see your teaching styles and techniques.” (Diciembre 9 de 1998. La visita a su escuela fue maravillosa. Gracias por compartimos su hospitalidad. Fue provechoso como futuro maestro ver sus estilos y técnicas de enseñanza). (Libro de Visitas de la Escuela Telesecundaria Número 1, pp 8).

esta unidad educativa, razón por la que es considerada una de las mejores del Estado. ¡Felicidades!. 17 de Octubre de 2005. Lic. José Alberto Rodríguez Calderón, Procurador General de Justicia del Estado" (Libro de Visitas de la Escuela Telesecundaria Número 1, pp 10).

Lo anterior permite advertir la importancia dada por la institución educativa al cumplimiento de "los compromisos adquiridos", pues la participación en actividades derivadas de programas gubernamentales parece ser fundamental para ser considerada como una escuela en la que se trabaja y permitir así, abrir puertas de las instancias gubernamentales en los momentos que la propia escuela requiera de su "apoyo" para satisfacer todo tipo de necesidades¹¹⁹.

Por otro lado, la cita anterior da cuenta de la organización y disciplina, dos características que permiten observar, desde el punto de vista social, la proyección que logra una escuela, pues parece que alcanzar la uniformidad de los alumnos convirtiéndolos en sujetos reprimidos por la hegemonía de las clases dominantes, es altamente valorada por las autoridades, toda vez que la institución educativa cumple su cometido al convertir la natural rebeldía de los jóvenes en sumisión y obediencia al orden establecido por las clases dominantes, trayendo como consecuencia el monopolio de la violencia simbólica al que aluden Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron, 1981).

Asimismo, quien emite el juicio tiene a su cargo la función de procuración de justicia en el estado de Hidalgo, razón por la que queda de manifiesto la labor inquisidora, pues su visita cumple con el propósito fundamental de fiscalizar el trabajo que se realiza al interior de la propia escuela, mismo que es calificado desde una actividad específica en un día especial, por lo que no refleja la intensidad del trabajo cotidiano que se realiza al interior de las aulas.

¹¹⁹ Como ya ha quedado anotado en otros capítulos del presente escrito, los directivos han buscado el apoyo de instancias gubernamentales para la solución de problemas derivados principalmente de la construcción de espacios y equipamiento de la escuela, por lo que una de las maneras que encuentran para "agradecer" dichos apoyos es cumplir con la "invitaciones" que recibe para participar en todo de tipo de actividades programadas tanto por instancias gubernamentales como asociaciones civiles.

Otro punto a considerar, derivado de la cita en cuestión, es el referido al calificativo "una de las mejores Telesecundarias del Estado", pues deja ver el doble discurso utilizado por las autoridades para referirse a esta escuela, pues en ocasiones, como la referida a la cita, se le asignan una serie de calificativos, mientras que en otras es motivo de descalificaciones, que aunque no sean explícitas, se pueden advertir de las decisiones que se toman, como sucede en la inequidad con la que es tratada la escuela y que ha sido referida en capítulos anteriores.

Desde la perspectiva de los informantes, una de las preocupaciones de la escuela se refiere al cuidado del aspecto educativo, sin descuidar el social, pues ello permite lograr el reconocimiento de la población y ser considerada como una buena opción para que los padres de familia acudan a inscribir a sus hijos, y no como sucede en la actualidad en que a través del programa de ubicación para alumnos a primero de secundaria, implementado por la Dirección de Educación Básica, son destinados a esta escuela los alumnos que obtuvieron los más bajos resultados del examen aplicado a alumnos de sexto grado conocido con el nombre de "olimpiada del conocimiento".

El cuidado del aspecto educativo está muy relacionado con el desarrollo del trabajo académico que se desarrolla al interior de las aulas, pues el aspecto informativo subyacente en los planes y programas de educación secundaria vigentes, es altamente valorado, como puede advertirse de la siguiente cita:

"La Telesecundaria tiene mucho prestigio en el CEBTIS 222 porque los alumnos llevan buenos conocimientos, aunque no los elementos necesarios de laboratorio, pero sí llevan la teoría bien reforzada de física, química, matemáticas. (RE 2, 2004-2005:64).

De la cita anterior puede desprenderse la preocupación por brindar a los alumnos una preparación académica, en la que se dejan de lado enfoques del plan de estudios vigente, privilegiándose el conocimiento memorístico y dejando de lado la construcción del conocimiento a través de las actividades vivenciales, en donde se deriven, a partir de sencillos experimentos que pueden realizarse al interior del

aula, los postulados propuestos por los grandes científicos que se han convertido en patrimonio de la humanidad. De tal suerte, podría afirmarse que dista mucho del logro de una "educación de calidad"¹²⁰

Es así como sigue prevaleciendo la idea de seguir, como receta de cocina, las actividades sugeridas por la guía de aprendizaje, considerada como el "hilo conductor del aprendizaje y un instrumento organizador del proceso enseñanza-aprendizaje" (SEP-Telesecundaria, 1994:31), trayendo como consecuencia el despliegue de actividades rutinarias, que independiente de la asignatura que se trate actividades como lectura del libro de conceptos básicos y la observación del programa de televisión resultan fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto la interrogante que se plantean diversos sectores, ¿también les enseñan?, alude al desconocimiento, a treinta y siete años de vida de la Telesecundaria, prevaleciente acerca del trabajo que se desarrolla en la escuela, aunque los informantes reconocen como uno de los logros de la propia escuela el gran número de profesionistas que han pisado sus aulas y abrevado en la fuente del conocimiento.

¹²⁰ Atendiendo al planteamiento de Miguel Fernández Pérez, se alude a una educación de calidad en los siguientes términos: "una enseñanza...que **hace al alumno más conocedor de sí mismo, de su entorno físico y social** (dimensión cognitiva...); **más responsable de su propio yo, del entorno físico y del entorno humano que lo rodea** (dimensión ética/afectiva...); **más capaz de intervenir, de acuerdo con los fines vistos y decididos en los momentos cognitivo y ético, sobre sí mismo, sobre su entorno físico y su entorno social** (dimensión técnico/efectiva...). (Fernández, 2000: 186).

5.6 La Preparación de los Maestros es Valiosa

Derivado de la información recabada, motivo del presente estudio, se observa que estrechamente relacionada con la idea de prestigio se encuentra la categoría de formación, la cual es concebida por Gylles Ferry como "un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades...de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo..." (Ferry, 1990:52), proceso que si bien es cierto, requiere del auxilio de "otros", es el propio sujeto quien ha de trabajar sobre sí mismo, atendiendo a sus necesidades y posibilidades personales.

Por tanto, un proceso de formación profesional docente ha de encontrar su punto de anclaje en la disposición del propio maestro encaminada a la búsqueda de elementos que le permitan aplicar estrategias para realizar una reflexión profunda acerca de su propia acción y alejarse de la, aparentemente natural, resistencia al cambio prevaleciente en la comunidad magisterial; y por extensión manifestada en los maestros de Telesecundaria, que en su gran mayoría se consideran a sí mismos conocedores de las problemáticas que enfrentan cotidianamente en su centro de trabajo y cerrándose a la posibilidad de acercarse a nuevos conocimientos.

No obstante que, como producto de la reforma educativa vigente, aparece el Programa Nacional de Actualización Permanente para Profesores de Educación Básica en Servicio¹²¹ (PRONAP), como una instancia encargada de atender las demandas de formación, actualización y superación docente, en la actualidad es concebido por los maestros en servicio como un espacio favorecedor de logro de puntos necesarios para obtener, bien el ingreso o bien la promoción, dentro del programa de Carrera Magisterial pues de los 100 puntos que pueden alcanzarse 17 corresponden al factor denominado "Cursos de Actualización y Superación

¹²¹ El propósito del PRONAP en el Estado de Hidalgo es "actualizar los conocimientos de maestros y directivos que laboran en los diferentes niveles de la educación básica para contribuir al mejoramiento de la práctica educativa mediante el elevar la calidad de la educación que ofrece la educación pública" (SEP-PRONAP, s/f: 6)

Profesional” —hasta 12 puntos que se pueden obtener de los Cursos Nacionales y hasta 5 por la participación en los cursos Estatales—, hecho que contrasta con el valor que se da a la obtención de un posgrado, pues realizar estudios de maestría y doctorado, dan la posibilidad de obtener tres puntos por cada uno, y el máximo puntaje por concepto del factor Grado Académico es de 15 puntos. Lo anterior ha motivado que la inscripción, tanto a los cursos nacionales como a los estatales, no haya impactado con la intensidad esperada, toda vez que, a la fecha, no ha sido aún concebido un curso nacional específico para maestros de Telesecundaria.

Contrario a lo que sucedía en tiempos anteriores a la “Federalización de la Educación”, en que la Dirección de Telesecundaria era la encargada de implementar los cursos de actualización para maestros de Telesecundaria en Servicio, mismos que retomaban la metodología propia de la modalidad y en la que los maestros estudiaban, de la misma manera que los alumnos, con los apoyos institucionales (programa de televisión y guía de aprendizaje) y la metodología de los cursos se refería al tratamiento de contenidos curriculares; en la actualidad los cursos estatales versan sobre los cambios curriculares que han sufrido los planes y programas, mostrando una desarticulación y falta de continuidad entre ellos y, por consiguiente, crean confusión en los docentes orillándolos, ya a su deserción, ya a cumplir únicamente los requerimientos para obtener una “certificación”, sin lograr trascender el plano académico e incidir sustantivamente en la práctica docente cotidiana.

Aunado a lo anterior se observa que de los cuatro campos de la formación permanente que se han adoptado por el PRONAP¹²², se ha privilegiado a la capacitación, por un lado, y a la actualización, por otro, que da cuenta de la

¹²² Los cuatro campos de acción para la formación permanente son: “**Nivelación**, referida a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica; **Actualización**, referida a la formación de los profesores para enfrentar mejor los campos curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación; **Capacitación**, referida a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles; **Superación profesional**, entendida como la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales”. (SEP-PRONAP, s/f: 26-27).

“preocupación” por parte de las autoridades acerca del mejoramiento profesional del maestro, pues los cursos implementados dejan de lado aspectos relacionados como la formación pues no logran impactar en cuestiones sustantivas como es “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos” (Honoré, 1980: 20), favoreciendo el intercambio de opiniones para superar el trabajo en solitario, característico de la acción magisterial, fuertemente enraizado en el ámbito de Telesecundaria.

Por tanto, “el maestro debe seguir estudiando cuando le nazca, cuando tenga la necesidad, pues cuando se le impone, por rebeldía no lo hace” (RE 4, 2004-2005:152) ya que un proceso de formación “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990:43), es así que las posibilidades de éxito que tienen los cursos de actualización se vean obstaculizadas por la posición de las autoridades educativas de implantar “cursos con carácter obligatorio” para conseguir que los maestros sigan estudiando, que lejos de motivarlos los desalientan pues no cumplen sus expectativas y no encuentran en ellos solución a sus problemas cotidianos, toda vez que lo que esperan de los cursos de actualización son respuestas, desde el punto de vista práctico, a sus cuestionamientos.

Así pues, la preparación profesional de los maestros de Telesecundaria, en particular, es advertida por los informantes como una necesidad, toda vez que la complejidad que encierra su labor de asesoría en todas las asignaturas del plan de estudios de secundaria, aunada a la precaria preparación tanto académica como instrumental, derivada del acceso de distintos profesionistas a esta modalidad educativa, al igual que las otras de nivel secundaria, merece ser considerada como una situación problemática que requiere ser tomada en cuenta en la conformación de un sistema de actualización profesional que e impacte sustantivamente en el terreno educativo y no se convierta sólo un paliativo que sirva para beneficio de unos cuantos.

5.7 Tomar en Serio nuestro Papel.

Conocer el camino que ha seguido la escuela a través de su existencia, da la posibilidad de identificar las problemáticas sufridas y las maneras en que fueron superadas, por tanto, volver la vista hacia las raíces permitirá retomar el rumbo, pues como ha quedado mostrado en el presente trabajo, la historia de la institución es una historia singular, resultado del entretrejido de distintas dimensiones y el entrecruzamiento de las trayectorias de diferentes sujetos que han dado su toque personal a las acciones cotidianas.

Por tanto uno de los objetivos de estudio de esta investigación se centró en analizar la historia que ha caracterizado a esta escuela y a los sujetos que la integran; lo cual permite comprender diferentes momentos históricos que, coyunturalmente, han signado la ruta construida por esta Institución. Tal comprensión se pretende como una contribución para los propios sujetos; y, también, impulsar acciones tendientes al crecimiento cualitativo de la propia Institución. Y estar en condiciones de proyectarla, como ha sido la preocupación histórica, hacia otros niveles que permitan el tan anhelado reconocimiento social.

Así, resulta importante considerar que los actores en la vida institucional tienen una participación notable, cada uno en su rol, cuyo nivel de compromiso incide, necesariamente, en las acciones que se implementan, tanto académicas como extraescolares, que sirven como plataforma para proyectar el trabajo escolar hacia otras esferas, como ha sido mostrado en este escrito. De tal suerte que, desde la perspectiva de los informantes, es necesario reformular el trabajo de la institución, toda vez que se ha puesto en evidencia la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo como una estrategia tendiente a enriquecer las prácticas pedagógicas y no como un mandato de las autoridades al que se debe obedecer pero sin reflexionar acerca de las posibilidades transformadoras que encierra su implementación.

Partiendo de la posibilidad de transformación que el trabajo colaborativo contiene, la alocución "tomar en serio nuestro papel", adquiere un alto grado de

significación, pues como una necesidad sentida al interior de la Institución lleva, necesariamente a considerar la posibilidad de una modificación en las estructuras, reconociendo la trascendencia que tiene el rol que desempeña cada uno de los sujetos como actores en la escena institucional y no como receptores pasivos de las órdenes giradas en instancias superiores, pues como sostiene Stephen Ball, ellos también cuentan en el juego micropolítico de la escuela (Ball, 2001).

Los canales informales de comunicación son elementos poco tomados en cuenta, pero que han mostrado ser muy importantes en la vida institucional, toda vez que encierran tal alcance que, desvirtuar la información proveniente de la autoridad ha sido el medio más eficaz para contrarrestar la fuerza que emana de sus decisiones, pero ha sido a la vez, motivo de discordia entre el personal originando actitudes de desconfianza entre los miembros de la institución pues entre sí son vistos como "enemigos" de los cuales es necesario cuidar y cuidarse de no ser tocados y destruidos.

En los momentos de suspender el proceso de escritura es pertinente hacer notar la dificultad que encierra conceptualizar una identidad colectiva, debido en parte por la complejidad que, como fenómeno social, representa, así como por la dinámica que implica en su acontecer en la cotidianeidad. Por tanto en desarrollo del presente trabajo representa un esfuerzo por aproximar una caracterización de la identidad colectiva institucional que se delinea apenas en un momento en que se comienza a lograr una consolidación de la escuela en el medio social en el que se encuentra ubicada.

El intento por caracterizar la identidad colectiva institucional imperante en la Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, evidencia una polisemia no solo en términos de significados sino de sentidos que orquestan los sujetos que conforman el colectivo. Sujetos que operan una serie de acciones que no se pueden explicar sólo por los sujetos mismos, sino también por una trama contextual que ha ido caracterizando históricamente a esta escuela. Una

caracterización que retome contenidos de carácter histórico-social y cultural entrecruzada por ejes de mito y realidad.

El individuo elabora, subjetivamente el mito desde la explicación de la estructura para que se integre ésta al sujeto y la realidad permite advertir cómo el sujeto lo asume, trayendo consigo un entrecruzamiento entre el mito y la realidad en las percepciones que los sujetos hacen de sí y de la institución a la que pertenecen.

La cuestión del mito desde el posicionamiento teórico me permite vislumbrar las continuidades, y cómo la realidad tiene que ver con una construcción y representación que los hombres y mujeres, subjetivamente, elaboran desde la percepción de los hechos y sus observaciones. Por tanto, en la Telesecundaria Número Uno se encuentra una identidad en constante construcción, no ha sido una identidad única sino que ha sido enriquecida por el transitar de los sujetos, como ha sido mostrado en el recorrido histórico, en la que el mito y la realidad son dos dimensiones que la atraviesan y han servido de asidero para su consecución.

CONSTRUCCIÓN DINÁMICA E INACABADA DE UNA IDENTIDAD INSITUCIONAL: CONSIDERACIONES FINALES

El resultado de investigación aquí presentado es un primer intento por lograr un acercamiento al estudio del fenómeno educativo considerando la complejidad que, como todo fenómeno social encierra; pues no es posible comprender los problemas que enfrenta atendiendo únicamente a los sucesos que se llevan a cabo cotidianamente en el salón de clases y haciéndolo de forma aislada, carente de un proceso de contextualización que permita interpretarlo en toda su dimensión.

Considerado así el fenómeno educativo, y llegado el momento de presentar los resultados obtenidos de este proceso de indagación, se hace necesario reconocer que no ha de ser considerado como un producto terminado, todo lo contrario, su presentación encierra la riqueza de una veta para ser explorada en distintas direcciones y a través de otros métodos, herramientas, e incluso otras interrogantes que se planteen para lograr la transformación de una modalidad educativa que ha sido cuestionada a lo largo de su existencia, la Telesecundaria.

Por tanto, las consideraciones que se hacen se encuentran agrupadas en cuatro grandes rubros que tratan de aproximar una caracterización de la identidad de la Telesecundaria Número Uno de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, para lo cual se procede en primer término realizar intento por definir a la identidad como categoría analítica; para, en un segundo rubro proceder al análisis de la identidad colectiva; en un tercer momento se da cuenta de los mitos y realidades subyacentes en la identidad colectiva, para, por último, reconocer las debilidades y problemas pendientes a investigar.

I

Partiendo de las premisas mencionadas en párrafos antecedentes, es que adquiere relevancia la actuación protagónica que realizan cotidianamente los sujetos en la conformación de las instituciones, pues como sostiene Cornelius Castoriadis "el individuo es un producto de la sociedad, una fabricación social mediante la cual la sociedad se perpetúa y existe realmente" (Castoriadis, 2004: 38). Es en la relación dialéctica que se establece entre los sujetos y las instituciones donde las sociedades encuentran su continuidad, de tal suerte que, a través del grado de identificación que el sujeto logre, esa continuación estará asegurada, o en su defecto estará destinada a su destrucción, como ha sido denunciado en un mundo cada vez más globalizado (Castells, 2004).

Es así como se toma en consideración a la identidad como categoría analítica, pero se enfatiza en los aspectos que dan cuenta de ella como constituyente del ser social pues es a través de la relación con los otros, condicionados tanto por factores estructurales como por la propia historia particular, como se va construyendo. Sin embargo, aunque no se profundice en este trabajo, se reconoce la importancia que tiene como proceso psíquico en la configuración del individuo.

Por tanto, las trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, entendida ésta como resultado de un proceso que surge de la dialéctica, es decir, de las interrelaciones recíprocas, entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckmann, 2005). Es así como la identidad resulta del entretendido de una serie de elementos derivados de la práctica social que hacen referencia a los orígenes de las instituciones; elementos que son resignificados por los sujetos que los adoptan y adaptan a su actuar cotidiano.

II

Al sostener la tesis *“la identidad de la Escuela Telesecundaria Número Uno está soportada bajo dimensiones de mito y de realidad que se evidencian en las prácticas —acciones, concepciones, haceres— que los sujetos realizan cotidianamente, producto de la interdependencia de los niveles histórico, social y cultural”*, me llevó a explorar aspectos relacionados con la vida de esta escuela más allá del “aquí y ahora”, por lo que, al rastrear en su historia, desde su fundación, encontré que la identidad de la Telesecundaria en la ciudad de Pachuca, se ha ido construyendo mediante el entrecruzamiento de dos dimensiones sustantivas: el mito y la realidad, en cuya conjunción encuentran los sujetos un asidero a sus necesidades, expectativas y, construyendo un imaginario que es compartido socialmente y en el cual se vuelcan los ideales y deseos convertidos en utopías, encuentran un aliciente a lo que René Käs denomina sufrimiento institucional (Käs, 1996).

Cuando los sujetos hacen referencia a un pasado lejano como el mejor de los tiempos vividos por la institución, volver a esos momentos de gloria lleva a reconocer el enlace que se aprecia con la remembranza al ayer en donde los mitos permiten a los sujetos encontrar puntos de anclaje hacia lo que consideran digno de ser recordado; al respecto Mircea Eliade sostiene “[en] el retorno progresivo al origen, nos encontramos con una rememoración minuciosa y exhaustiva de los acontecimientos personales e históricos” (Eliade, 2003:89), de ahí que sea importante reconocer esos momentos acontecidos en el pasado para entender lo que sucede en el presente, pues quienes vivieron los momentos iniciales de las entonces Teleaulas en la ciudad de Pachuca, tratan de recordar los sucesos agradables, buscando, por un lado ocultar y por otro engrandecer y enaltecer, el sufrimiento que también fue parte de esos momentos (Käs, 1996) y que pretende presentar a los protagonistas con atributos heroicos tales que les permitieron enfrentar las eventualidades.

En esos tiempos fundacionales es importante mencionar el origen que tuvieron los primeros maestros de la Telesecundaria, los cuales provenían, laboralmente, de escuelas primarias pues ambos sistemas educativos eran parecidos, es decir un maestro se encargaba de atender la enseñanza de todas las asignaturas comprendidas en el mapa curricular; a su cargo se encontraba un grupo de alumnos. Contaban con las mismas prestaciones, con excepción de una compensación que recibían adicionalmente los de Telesecundaria.

Esta situación con el tiempo influyó en una crisis de identidad entre los primeros maestros de Telesecundaria, pues por un lado no encontraban puntos en común con los maestros de primaria, y por otro no eran reconocidos por los maestros de secundaria, como tales.

Aquí puede encontrarse una idea, significación imaginaria en términos de Castoriadis, que ha acompañado a la Telesecundaria a través de su existencia, el no reconocimiento académico y laboral. Originado en un primer momento por la marginación a que fueron objeto tanto por las autoridades educativas como por los propios maestros de secundaria argumentando la falta de preparación académica, pues mientras que los maestros de asignatura que laboraban en secundaria eran egresados de normal superior, y que previamente debían haber cursado la normal básica, los de Telesecundaria únicamente contaban con el título de normal básica.

Esta ausencia de reconocimiento académico ha acompañado a los maestros de Telesecundaria, no obstante que en la actualidad se apliquen los mismos requisitos de ingreso para todas las modalidades de educación secundaria, es decir, tanto para Generales como Técnicas y Telesecundarias es requisito académico el contar con título de Normal Superior o de alguna licenciatura respaldada por alguna Universidad, sea pública o privada.

La hostilidad a la que se enfrentaron los maestros de Telesecundaria se proyectó en particular en la Telesecundaria Número Uno, hacia la escuela y hacia los alumnos, como parte fundamental de ella, y se ha ido conformando un mito en torno a esa falta, dando sentido a las prácticas que cotidianamente se realizan,

pues la participación en actividades académicas y extraacadémicas a las que es convocada la escuela permite a los sujetos ir en busca de ese reconocimiento que desde su punto de vista no han alcanzado y que se ha enfatizado por la ausencia de aceptación de distintos grupos sociales debido, entre otras razones, por el desconocimiento acerca de su funcionamiento.

III

Uno de los mitos relacionados con la Telesecundaria que se han mantenido, desde sus inicios hasta la actualidad, es el relativo a que fue una modalidad concebida para atender a las comunidades cuya lejanía las ponía en situaciones de incomunicación física y cuya dispersión poblacional traía aparejado un reducido de número de alumnos egresados de la escuela primaria que obstaculizaba la fundación de una Secundaria Directa. Esto ha traído consigo la creación de un sentimiento de marginalidad, mismo que aparece como una constante a través de la historia de la escuela y que se ha acentuado con las decisiones tomadas por las autoridades educativas actuales en cuanto a la distribución de materiales y a las políticas implementadas para la colocación de alumnos de nuevo ingreso, que son calificadas como un atentado en contra de la estabilidad de la Telesecundaria.

Asimismo, en los inicios de la Telesecundaria y debido a la expansión de los servicios educativos, se le ubicó como la mejor posibilidad de prestación del servicio de secundaria en todo el territorio nacional, incluidas las ciudades. Sin embargo quienes han dirigido los destinos de la educación en nuestro estado, a partir de la década de los 80's han privilegiado el desarrollo de otras modalidades de educación secundaria, generales y técnicas, y con las nuevas reformas educativas derivadas de la Ley General de Educación, el sector privado se va "adueñando" cada vez más del rubro educativo.

Lo anterior permite apreciar un virtual estancamiento de la Telesecundaria, en cuanto a crecimiento de matrícula y producción y distribución de materiales, pues a partir de la reforma educativa de 1993, solo los programas de televisión y las guías de aprendizaje de la Asignatura de Formación Cívica y Ética han sufrido

modificación, no así los de las demás asignaturas que son los mismos que han sido utilizados desde entonces, y que, tratándose de los conocidos como Libros de Conceptos Básicos, deben ser utilizados por distintas generaciones de alumnos, hasta llegado el momento de deterioro tal que resultan inservibles.

Es importante mencionar que durante la reforma educativa de 1974, cuya vigencia fue de alrededor de 20 años, la programación por objetivos llevó a la Dirección de Telesecundaria a la elaboración de materiales de apoyo que contenían un compendio de contenidos básicos, seguidos por una serie de actividades de aprendizaje y autoevaluación, que facilitaban la interacción entre los alumnos y los programas de televisión. Esas guías de aprendizaje eran altamente apreciadas no sólo por los integrantes de esta modalidad educativa, sino también se amplió su valor hacia otras modalidades de educación secundaria directa, Técnica y General.

Durante esa época se reforzó la idea de que los alumnos egresados de Telesecundaria tenían un rendimiento mayor que el logrado por los de otras modalidades, debido a la aceptación que comenzaban a tener al solicitar su ingreso a escuelas de nivel medio superior, así como en la participación en distintos concursos de tipo académico en el que llegaron a sobresalir algunos alumnos obteniendo los primeros lugares. Sin embargo no se lograba el reconocimiento social que la escuela buscaba.

Una de las constantes que ha padecido la escuela es la búsqueda de espacios en los cuales pudiera funcionar, así inició un movimiento que podríamos calificar como de "Diáspora", pues hasta antes de llegar al momento de la consolidación (en que ya pudo contar con un edificio propio).

El constante peregrinar por distintos edificios de la ciudad influían en el significado de marginalidad que le era asignado por distintos sectores de la sociedad, mismo que era una muestra de inseguridad, como modalidad educativa, y cuya permanencia en esos edificios estaba a expensas de la relación que se estableciera entre la escuela y el dueño del edificio. Como ejemplos se mencionan

tanto el Edificio ubicado en la calle de Bravo # 200 (hoy Foro Cultural Efrén Rebolledo) y el edificio del que fuera “Internado Hijos del Ejército”, cuya devolución fue exigida durante dos períodos gubernamentales distintos, el de Jorge Rojo Lugo, el primero, y Guillermo Rossell de la Lama, el segundo. Ese peregrinar tuvo su desenlace cuando se construyó un edificio propio para la escuela, en lo que pretendió ser un complejo educativo, a un costado de la actual Glorieta Miguel Hidalgo.

Incursionar en la historia de la Telesecundaria Número Uno me llevó a la implementación de una estrategia analítica, que mediante la identificación de momentos que sirvieron de coyuntura en la vida institucional, y que, como momentos históricos coyunturales han dado origen a rupturas relativas, continuidades y diferencias e innovaciones que han marcado sustancialmente la vida institucional, construí, entonces, una división por momentos históricos coyunturales de la vida de la Escuela

Esta división que adopté representa cortes realizados en atención a las características mostradas por la institución, que de ninguna manera podrán ser similares a otras escuelas, debido a que esta Telesecundaria ha tenido una existencia ***sui generis***, en comparación con las demás del Estado de Hidalgo. Por tanto, la identificación y el análisis de los momentos coyunturales por los que ha transitado esta escuela, son los que permiten advertir algunos elementos que han emergido de manera manifiesta y/o tácita, mientras que otros se han mantenido de manera viva o silenciosa, presentes y/o latentes.

Y, sin embargo, esos elementos han sido imperceptibles para muchos en el transcurrir de los distintos momentos coyunturales. Con esto se marca la historia singular de esta Institución. Al respecto, resulta pertinente parafrasear a Michel Foucault al considerar que toda escuela constituye sus propios archivos (Foucault, 1974); en este sentido, son los propios archivos tanto concretos como ocultos, de esta escuela Telesecundaria los que se significan conforme a los elementos

históricos y socioculturales, mediante los cuales se va conformando dicha institución particular.

Cabe aquí la consideración de reconocer que esos elementos históricos y socioculturales, no han emergido de la nada sino que son resultado de la yuxtaposición de mitos y realidades, de subjetividad y objetividad, de lo explícito y lo implícito, de lo relativamente cierto y de lo relativamente falso, de lo macro y lo micro, etc.; cuyos segmentos, dimensiones y niveles de lo social se han construido y/o sostenido en cierta medida bajo el protagonismo de sujetos particulares y el aparente determinismo de lo instituido social y culturalmente.

Así, trabajar con muchas carencias, se ha convertido en una constante que ha acompañado a la Institución a través de su existencia y en todos los momentos de su vida, integrándose al imaginario prevaleciente en la misma. Visto de esa forma, la carencia a que se hace mención se refiere a aspectos de distinta naturaleza, los cuales van desde el aspecto material (entre los que se cuentan edificio, materiales didácticos, instalaciones), pasando por cuestiones subjetivas (como el reconocimiento, la vocación de algunos maestros), hasta incluir la relacionada con el número de alumnos demandado por las autoridades educativas para el funcionamiento de las escuelas secundarias ubicadas en las zonas urbanas, específicamente en la capital del estado.

Incursionar en el estudio de la historia de la Institución, me llevó a reconocerla como un espacio en el que se despliegan y entrecruzan una serie de estrategias políticas que dan paso a la elección significativa de tácticas administrativas y pedagógicas derivadas y/ o demandadas por el trabajo cotidiano, identificando el papel que desempeña el director en la vida diaria de la escuela, como uno de los puntos sustanciales motivo de análisis, pues coincido con Stephen Ball cuando sostiene que "el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela" (Ball, 2001: 92) y es en esta figura donde se han depositado una serie de

demandas convirtiéndolo en un director “mítico”¹²³, pues no alcanza a cubrir las expectativas de sus “subalternos”.

Comprender la función directiva requiere ser analizada en situación y tomando en cuenta los elementos que la hacen posible no solo en un aquí y un ahora, sino como resultado de un proceso de historización, pues de ella han derivado una serie de prácticas y tradiciones conservadas a lo largo del tiempo amparadas por la estabilidad que ha representado la figura directiva.

Como se desprende del análisis de ese proceso de historización, durante los cuatro momentos histórico-coyunturales que se anudan entre sí, y por los que ha transitado la historia de la Telesecundaria Número Uno, destaca el hecho referido a la actividad directiva; pues ha presentado algunas particularidades de género sustantivas: la tarea directiva ha sido desempeñada por tres mujeres y un solo hombre, exceptuando la época de la disgregación (durante los tiempos fundacionales), donde en cada una de las Telesecundarias que tenían más de un grupo, había un responsable.

Es así como, debido al reducido número de directores (en su gran mayoría dominados por el sexo femenino) que han asumido el cargo durante los 38 años de existencia de esta escuela; podemos asumir analíticamente que se ha estado, microsocionalmente, en un mundo de prácticas adscritas bajo la dirección de un régimen matriarcal; esto dicho, toda vez que los destinos de la institución han estado en manos de tres mujeres, mismas que han colocado su toque particular a la función directiva

En el contexto en que se desarrolló la escuela, la directora requirió del apoyo subordinado de la figura masculina, pues en una sociedad en la que el régimen

¹²³ Retomo aquí el estilo de director mítico propuesto por Alma Vite y que define como “un director especial que puede dar respuestas adecuadas a todos los problemas que jamás pierde los estribos aunque haya serias dificultades como los conflictos personales entre los docentes; que siempre esté allí cuando hay problemas de conducta, aprendizaje, etc., con los alumnos y tiene la solución ideal para ellos, se preocupa también por las condiciones materiales de la escuela y mantiene buenas relaciones con las distintas autoridades lo que le reporta beneficios a la misma escuela. (Vite, 1996: 132).

patriarcal ha caracterizado la regulación de las relaciones sociales para lograr reconocimiento por parte de los demás maestros, no obstante o a pesar de tener ella un "carácter fuerte", que le daba la posibilidad de enfrentar los problemas cotidianos. Las figuras de directora y subdirector, en los momentos de la concentración y la congregación, permiten traer a cuenta a quienes han formado una familia que se complementan para dirigir la escuela.

Lo expresado en el párrafo precedente contrasta con el momento actual en que a la subdirectora se le presenta relegada a una posición marginal, separada del personal docente y hasta el final del organigrama formal, lo cual denota una forma de neutralizar a quien podría disputar el poder absoluto de la toma de decisión a la directora de la escuela, pues en las ausencias de esta última por atender asuntos que implican la representación de la autoridad que ostenta y al quedar en su lugar la subdirectora, ésta no toma ninguna decisión sin antes haberlo consultado con la directora.

Un mito importante que ha prevalecido en la historia de la Telesecundaria Número Uno es el referido al origen de los alumnos que solicitan su ingreso en esta escuela, el cual se define por lo general por la situación de marginalidad extrema que acompaña a los alumnos. Por esta causa, son estigmatizados como alumnos "problemáticos" que llevarán más complicaciones a la escuela.

La categoría de estigma "para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador" (Goffman, 2003:13) permite advertir a la escuela como refugio para algunos alumnos que han fracasado en su intento por estudiar en una escuela secundaria de tipo directo —es decir escuelas generales, técnicas, e incluso particulares—; y que, por ello, requieren de la aplicación de una serie de medidas disciplinarias que permitan enfrentar esas eventualidades, las cuales se encuentran contenidas en un Reglamento Escolar vigente, para, en términos de Foucault, encauzar las buenas conciencias y normalizar la conducta de los sujetos (Foucault, 2004).

Como toda organización social la escuela presenta una estructura formalmente determinada desde el plano prescriptivo, entendida como “un conjunto de principios limitantes que ordenan los roles de una jerarquía gerencial” (Schlemenson, 2002: 68), pero paralelamente en el plano real, mantiene una distancia pues se presenta como una organización escolar originada en las consideraciones y propósitos establecidos y/o reconocidos por la directora.

Es decir, emanan de las características e intenciones de quien dirige, lo cual se evidencia en la manera en que ella asume su rol y desempeña su función; sin reconocer, como sostienen Michel Crozier y Erhard Friedberg, que su acción controladora está influenciada por las acciones de los demás actores de la institución, ya que “no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados, siendo los actores, en forma individual o colectiva, quienes dan vida a la organización”. (Crozier y Friedberg, 2000: 25).

En la estructura que presenta la Institución se advierte, desde lo funcional, la omnipresencia por parte de la directora, y parece abreviar en lo prescriptivo que, conjugado con la historia personal de quien ejerce la función directiva y las concepciones imperantes en la cultura escolar, encuentran un campo fértil que da vida a las prácticas cotidianas donde se manifiesta el sentido ambivalente, vertical-maternal de la maestra; quien actúa como la madre que ha de sancionar con un regaño a los hijos, cuando no han cumplido con las tareas que les han sido impuestas; y debe dar un escarmiento para evitar las oposiciones a las órdenes, de igual forma que a las demandas incumplidas, indistintamente a los maestros y demás trabajadores de la escuela, que a los alumnos y a los padres de familia.

En este contexto adquieren importancia los canales informales para mantener enterados a los maestros acerca de las disposiciones que se toman en la Dirección, misma que no concede importancia a las reuniones generales de personal, como un espacio para ventilar las problemáticas que se enfrentan en la vida cotidiana de la escuela, pues el sentido que se da a la acción de “informar” da cuenta del papel de los maestros como receptores de las decisiones que se toman

en otro lugar y que a través de las reuniones de maestros por grado se transmiten aquellos aspectos que previamente ha determinado la directora.

Asimismo se advierte que los mecanismos derivados de la estructura administrativa del sistema educativo nacional tienen una naturaleza controladora, que requiere de mecanismos sutiles de espionaje, de modo que den cuenta a quienes desempeñan funciones directivas —directores y supervisores— de estar al tanto de lo que sucede al interior tanto de la escuela como de las aulas. Por lo que los lleva a afirmar “sabemos el trabajo de cada uno” cuando observan la eficacia de esos mecanismos.

Haber sido una de las primeras Telesecundarias que comenzaron a funcionar a nivel nacional y su permanencia accidentada y caracterizada por el peregrinar a través de su historia ha ocasionado que en la actualidad en esta escuela sobresalgan las consideraciones de mito al estimarla como “una escuela de viejos”. Cabría aquí la posibilidad de tender una línea de investigación para conocer el estado que guarda la institución desde esta perspectiva que en el presente trabajo apenas si ha logrado un breve delineado.

La dinámica social que se advierte en toda sociedad lleva a reconocer la movilidad y aparente inalterancia que caracteriza a los grupos humanos, tanto en el acontecer del tiempo como en un espacio determinado; lo cual, no obstante presentar características socioculturales específicas, no están exentas de influencias históricas de corte macrosocial, algunas de las cuales son imperantes en la sociedad global.

En el momento actual, a treinta y ocho años de distancia, es posible observar en el plano macrosocial, la transformación de la morfología social, económica y política de nuestro país, con relación a las condiciones en las que surge la Telesecundaria: la creciente participación activa de la mujer en las actividades económicas, educativas y laborales; la migración de la población joven, fuerte y preferentemente masculina, aunque cada vez mayor proporción del género femenino, de distintas áreas rurales y urbanas hacia los Estados Unidos; la

alternancia partidista en las diferentes instancias del gobierno federal, estatal y municipal; junto con el papel que desempeñan los medios de comunicación masiva y los medios informáticos en el manejo de la información que la sociedad realiza; son, sin duda, algunos de los elementos que han modificado el panorama actual de nuestro país; y en torno a los cuales circunscribimos una buena parte de nuestras prácticas cotidianas.

Por supuesto, resulta pertinente tener en cuenta a la familia como institución, que paralelamente a la escuela, influye desde la edad temprana de los sujetos a través de procesos simples y complejos de socialización, no del todo controlables ni perceptibles; y que, sin embargo, su finalidad sustancial es lograr hombres y mujeres “útiles a la sociedad”; para cuyo efecto se ponen en práctica una serie de estrategias y tácticas con el propósito de lograr la adaptación e integración de los individuos a los ritmos y necesidades de la sociedad imperante; por supuesto sin considerar, en muchos de los casos, la participación de los sujetos que son motivo de tal socialización.

De al suerte que en un mundo de transformaciones ocurre el “abandono por parte del padre”, por un lado, y el “descuido de la madre” hacia los hijos, por otro, lo cual no es a voluntad de los sujetos sino determinado por las circunstancias de la sociedad actual, circunstancias que van siendo campo fértil para la creación de una serie de ideas y sentimientos de frustración en los hijos.

Esas ideas y sentimientos se van sedimentando en el imaginario llegando al punto en que se argumenta una mayor complejidad, al advertir que tanto para los maestros como para los directivos es en los hogares y en el medio social que rodea a los alumnos donde está el verdadero problema. Estas ideas de abandono son asimiladas por los jóvenes quienes las incorporan a su propio imaginario y responden de una manera tal que influye en la percepción que de ellos y de la escuela tienen los distintos sectores sociales.

Desde el punto de vista de Bourdieu las prácticas que desarrollan los sujetos tienen que ver con un orden simbólico, puesto de manifiesto a través de lo que ha

dado en llamar *habitus* "que es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente" (Bourdieu, 2005: 33), de tal suerte que, quienes han sido alumnos de esta escuela regresen a ella en distintas posiciones, como padre de familia o como trabajador; así, la toma de posición de los sujetos está influenciada tanto por las posiciones sociales como por las disposiciones de los sujetos (*habitus*), de ahí que "se regrese a las raíces" pues tales disposiciones han encontrado su asidero en el inconsciente del sujeto y se han hecho cuerpo (Bourdieu, 2005), a tal grado que se equipare a la institución llamada familia denominándose a sí mismos "hijos de Telesecundaria".

Uno de los mitos que ha prevalecido al interior de la escuela, incluso trascendido sus fronteras, es el referido al desempeño profesional de los maestros iniciadores de Telesecundaria que los hace aparecer con un alto compromiso hacia la actividad docente. Situación que lleva a reconocer dos tipos de maestros, atendiendo al momento en que se integraron al trabajo docente, se identifican así a los maestros pioneros —los que iniciaron la aventura de Telesecundaria desde los tiempos fundacionales—, y los advenedizos —quienes se fueron integrando en tiempos posteriores, e incluso actuales—, cuyas concepciones y posiciones parecen separarse e incluso contraponerse, pues los orígenes académicos de ambos, los primeros provenientes del normalismo y los segundos de formación universitaria parecen ampliar más las diferencias entre ambos obstaculizando la creación de un sentimiento fuerte de identificación, que ha puesto en duda la existencia de una vocación y que es reclamada entre ellos.

La vocación hace referencia a la posibilidad de elección de una profesión atendiendo a un llamado interior del sujeto, por lo que se le adjudicó una fuerza mística a la función magisterial, fuerza que ha negado la posibilidad de ver al maestro como "resultado de un proceso complejo donde intervienen múltiples determinaciones sociales e individuales" (Tenti, 1999: 184), pues ha servido a la estructura estatal como una careta para disfrazar la realidad educativa de nuestro país, y en particular de la modalidad de Telesecundaria; pues en los momentos en que los maestros coordinadores de Telesecundaria cobraron conciencia de su

situación laboral y se lanzaron a la lucha por mejoras laborales, tuvieron que enfrentar la acción difamadora y chantajista del gobierno que puso, incluso, en riesgo la vida de la entonces naciente modalidad.

De tal suerte que ha permeado la idea relacionada con el trabajo que implica ser maestro de Telesecundaria, pues es advertido como de tal sencillez que cualquiera lo puede hacer, toda vez que “únicamente tiene que encender y apagar el televisor y cuidar que los alumnos contesten sus guías”; lo que ha traído consigo una burocratización y prácticas rutinarias por quienes han ingresado a esta modalidad educativa como una forma de solucionar sus problemas económicos, llegando al punto de alejarse del compromiso que encierra buscar la transformación de una modalidad educativa, que parece fue diseñada para su estancamiento, pues las decisiones tomadas por las autoridades educativas, tanto federales como estatales, parecen confirmarlo.

IV

Llegado al momento de concluir el presente escrito me lleva a reconocer que es la investigación la que me ha permitido asumir una mirada diferente a la Telesecundaria, en general, y a la Telesecundaria Número Uno en particular, a través de la lectura y relectura de los autores me vi en posibilidades de interpretar y reinterpretar las concepciones de los distintos actores de este escenario cotidiano, pues “todo individuo para construir y mantener su propia identidad, depende, por lo menos parcialmente, de los otros, de las percepciones y de las definiciones que de sí mismo recibe” (Crozier y Friedberg, 1990:174).

Los mitos que se logré identificar, y que son analizados en el desarrollo de la presente tesis son los siguientes: “la escuela refugio”, “la escuela carente y marginal”, “la escuela patito feo”, que sin duda han sido componentes importantes en la manera en que ha sido percibida la Telesecundaria Número Uno de Pachuca, Hidalgo, por sí y por los otros.

Una de las debilidades que el lector pudiera apreciar al interior de este escrito se refiere a la insuficiente relación que se establece entre los mitos y la conformación de identidades, que se convirtió en el punto central de estudio, sin embargo, el trabajo analítico me ha permitido identificar los mitos que se han originado durante la vida institucional y advertir cómo las prácticas de los sujetos están influenciadas por esos mitos. Por tanto los mitos y realidades subyacentes en la construcción de la identidad de la escuela Telesecundaria Número Uno son tratados aquí como uno de los componentes de la reconstrucción histórica de esta escuela.

Para cerrar este escrito deseo dejar constancia de la importancia que ha tenido para esta escuela encontrar puntos de proyección hacia el exterior. Demostrar en la competencia que se es vencedor, que la escuela, percibida por los "otros" como una escuela marginal, tiene la posibilidad de mostrarse como la "número uno", y aún en contra de las adversidades tener la fortaleza de superar sus propias deficiencias y subir al podium de los vencedores motiva a los alumnos a rendir su máximo esfuerzo por alcanzar el triunfo.

Cuando los alumnos encuentran una actividad que les es placentera se sobreponen a sus propias deficiencias y, emulando a los héroes míticos, logran alcanzar hazañas que los hombres comunes no son capaces de alcanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICAS Y DE DOCUMENTOS EMPÍRICOS

- Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo (2001). *A la Sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.
- Anzieu, Didier y Jacques-Yves Martin. (1997). "Poder, Estructuras, Comunicaciones"; en *La Dinámica de los grupos Pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva; pp 111-145.
- Archuf, Leonor. (2002.) "Devenires Biográficos: La Entrevista Mediática"; en *Ibíd. El Espacio Biográfico. Dilemas de la Subjetividad Contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; pp. 117-156.
- Ardoino Jacques (1993) "Intervención e Investigación". Ponencia presentada el 11 de septiembre de 1993 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; en UPN-Hidalgo *Elemento Teóricos y Metodológicos de la Investigación*. Antología. Pachuca: UPN-Hidalgo. pp. 34-40.
- Ball, Stephen (2001) *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barbosa Heldt, Antonio (1978) *Cien Años en la Educación de México*. México: Editorial Pax.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas (2002) *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas (2005) *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bertely Busquets, María (2000) *Conociendo Nuestras Escuelas. Un Acercamiento Etnográfico a la Cultura Escolar*. México: Paidós.

Blumer, Herbert (1982) El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método.
Barcelona: Editorial Hora.

Bourdieu, Pierre (1992) "El Espacio de los puntos de Vista"; en Ibíd. La Miseria del Mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; pp. 9-25.

Bourdieu, Pierre (2002). Le Monde Diplomatique. Santiago: Editorial aún creemos en los sueños.

Bourdieu, Pierre (2002) Razones Prácticas. Sobre las Teorías de la Acción.
Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2003) La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto. Madrid:
Taurus.

Bourdieu, Pierre (2003) Sobre la Televisión. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1981). La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.

Butelman, Ida (Comp.). (1998). Pensando las Instituciones. Sobre Teorías y Prácticas en Educación. Buenos Aires: Paidós.

Carvajal Cantillo, Enna. (2003). "Una Mirada a las Aulas de la Telesecundaria. Reconstrucción del Modelo Pedagógico el Caso de las Matemáticas"; en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3er Trimestre, Año/Vol. XXXIII, Número 003; pp 151 – 157.

Castells, Manuel (2004). La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. El Poder de la Identidad Vol. II. México: Siglo XXI Editores.

Castañeda Ovando, Evodio (2002). Experimentos de Laboratorio para Evaluar los Solutos Lixiviabiles en Jales del Distrito Minero Pachuca-Real del Monte. Tesis de Maestría. México: UNAM.

Castoriadis, Cornelius (1989). “La Institución y lo Imaginario: Primera Aproximación”; en La Institución Imaginaria de la Sociedad. Tomo I. Barcelona: Tusquets Editores; pp 197-285.

Castoriadis, Cornelius (1997). El Avance de la Insignificancia. Buenos Aires: EUDEBA.

Castoriadis, Cornelius (1998). Los Dominios del Hombre. Las Encrucijadas del Laberinto. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, Cornelius (1998). Hecho y por Hacer. Pensar la Imaginación. Buenos Aires: EUDEBA.

Castoriadis, Cornelius (2002). Sujeto y Verdad en el Mundo Histórico-Social. Seminarios 1986-1987. La Creación Humana I. México: Fondo de Cultura Económica.

Cortinas, Cristina (2006). Manejo Ambiental de los Relaves o Jales Mineros. México: SEMARNAT

Coser, Lewis. (1978.) Las Instituciones Voraces. México: Fondo de Cultura Económica.

Crozier, Michael y Friedberg, Erhard. (1990). El Actor y el Sistema. Las Restricciones de la Acción Colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana.

De Certeau, Michel. (1996). La Invención de lo Cotidiano I. Artes de Hacer. México: Universidad Iberoamericana.

Doose, Francois (2003) “Hacer la Historia: Una Hermenéutica del Otro”; en Íbid Michael De Certeau. El Caminante Herido. México: UIA; pp 272 -289.

Eliade, Mircea (2003). Mito y Realidad. Barcelona: Kairos.

Eliade, Mircea (2004). El Mito del Eterno Retorno. Madrid: Alianza Editorial.

Ericsson, Frederick. (1989). "Métodos Cualitativos de Investigación sobre Enseñanza"; en Witteock, Merlin (Comp.) La Investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós.

Fernández, Lidia. (1996). Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Pérez, Miguel. (2000). La Profesionalización del Docente. México: Siglo XXI Editores.

Ferry, Gilles (1990). "La Formación Dinámica del Desarrollo Personal"; en Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; pp 53 – 94.

Filloux, J. C. (1993). "Algunas consideraciones sobre la investigación educativa", en Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (1993). Las nuevas formas de investigación educativa. México: Ambassade de France au Mexique-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; pp. 37-44

Foucault, Michel (1977). Genealogía del Racismo. La Plata: Editorial Altamira.

Foucault, Michel (1986). "Por qué hay que Estudiar el Poder: La Cuestión del Sujeto"; en Wright, Mills y otros. Materiales de Sociología Crítica. Madrid: Ediciones La Piqueta; pp 25-36.

Foucault, Michel (1992). Microfísica del Poder. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, Michel (1996). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel (2000). Defender la Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2004). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores.

Freud, Sigmund (1981). "Tótem y Tabú"; en Ibid (1981) Obras Completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva; pp 1745 – 1850.

Friedrich, Paul. (1992). "Experiencias y Métodos"; en Ibid. Príncipes de Naranja. México: Grijalbo; pp. 305-350.

García Canclini, Néstor. (2004). Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. México: Grijalbo.

Geertz. Clifford. (1989). El Antropólogo como Autor. Barcelona: Paidós.

Geertz. Clifford (2005). La Interpretación de las Culturas. Barcelona: Gedisa.

Gerson, Boris. (1979). "Observación Participante y Diario de Campo"; en Perfiles Educativos No. 5. México: UNAM/CISE julio-septiembre; pp. 3-32.

Goffman, Erwing (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los Enfermos Mentales. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goffman, Erwing (2003). Estigma. La Identidad Deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goffman, Erwing (2004). La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gómez Montiel, Gilberto (s/f) (Compilador). La Teoría y el Análisis de la Cultura. Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. Guadalajara: SEP/Universidad de Guadalajara/COMECSO.

Graffigna, Ma. Luisa. (2004). "Identidad Laboral e Identidad Social: La Construcción Simbólica del Espacio Social"; en Laboratorio/n line. Revista

de Estudios sobre Cambio Social. Año IV, Número 14. Invierno 2004.
(http://www.laboratorio.fsoc.uba.ar/textos/14_2.htm).

Hammersley, Martín y Atkinson, Paul. (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.

Heller, Ágnes. (1998). Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.

Honore, Bernard. (1980). Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad. Madrid: Nancea Editores.

Husén, Törsten. (1998). "Paradigmas de la Investigación en Educación: Un Informe del Estado de la Cuestión"; en Dendaluce, Iñaki (Coord.) (1998) Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa. Madrid: Narcea; pp 46 - 59

Juárez, José Manuel y Comboni, Sonia. (2003). "La Educación en el Proceso de Integración de América Latina"; en: Ibid. Política y cultura. México: UAM-Xochimilco; pp 53 – 77.

Kaës, René, Bleger, José y otros. (1996). La Institución y las Instituciones. Estudio Psicoanalítico. Buenos Aires: Paidós.

Kuhn, Thomas S. (1991). La Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Kernberg, Otto. (1999) "La Regresión en el Líder de la Organización"; en Ideología, Conflicto y Liderazgo en Grupos y Organizaciones. Barcelona: Paidós; pp 89 – 112.

Kosik, Karel. (1985) "El Mundo de la Pseudoconcreción y su Destrucción"; en Ibid Dialéctica de lo Concreto. México: Grijalbo; pp 25-37.

-
- Lévi-Strauss, Claude. (2004). *Mito y Significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Loureau, René. (1989). “El Diario Total de Bronislaw Malinowski”; en Ibid. *El Diario de la Investigación*. México: Universidad de Guadalajara; pp 33-54.
- Maddison, John (1971). *Radio and television in literacy. A survey of the use of the broadcasting media in combating illiteracy among adults*. Paris: UNESCO.
- Medina, Patricia. (1998). “Balance Final. La Escisión entre Normalistas y Universitarios: una Tradición inventada y reactualizada en el Presente”; en Bautista, John y otros. *Tendencias en la Formación Docente. Antología*. Pachuca: UPN-Hidalgo; pp. 258-266.
- Mélich, Joan-Carles. (2004). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Menes Llaguno, Juan Manuel. (1999). *Pachuca, 10 Décadas de su Historia*. Pachuca: Presidencia Municipal de Pachuca.
- Montiel, María Trinidad. (2005). *La Supervisión en el Sistema de Educación Básica en el Estado de Hidalgo: La Eufemización del Ejercicio del Poder y su Relación con el Género*. Tesis Doctoral. México: UPN.
- Montoya, Alberto, Del Campo, Martín y otros. (1996). “Televisión y Enseñanza Media en México: El Sistema Nacional de Telesecundaria”; en SEP Telesecundaria. *Bases para Dirigir el Proceso Educativo. Curso para Directores y Supervisores de Telesecundaria. Marco Jurídico. Conceptos Básicos*. México: SEP; pp 443-476
- Monterrubio, Antonio Lorenzo. (1995). *Evolución Urbana de la Ciudad de Pachuca*. Pachuca: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo.
- Nicastro, Sandra. (1997). *La Historia Institucional y el Director de la Escuela. Versiones y Relatos*. Buenos Aires: Paidós.
-

Ornelas, Carlos y otros. (2001). "Kafka y la Racionalidad: Memoria de una Política Educativa"; en Revista Mexicana de Investigación Educativa. México Septiembre – Diciembre 2001, Volumen 6, Número 13; pp 477 – 499.

Paz, Octavio. (1987). Claude Lévi-Strauss o el Nuevo Festín de Esopo. México: Editorial Joaquín Mortiz.

Pérez Rocha, Manuel. (1983). "Economicismo, Ideología Educativa del Desarrollo"; en Educación y Desarrollo, Ideología del Estado de México. México: Editorial Línea UAZ; pp 113 – 140

Quiroz Estrada, Rafael. (2003). "Telesecundaria: los Estudiantes y los Sentidos que Atribuyen a algunos Elementos del Modelo Pedagógico"; en Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, Enero – Abril de 2003, Volumen 8, Número 17; pp 221 – 243

Remedi, Eduardo. (2004). "La Institución: Un Entrecruzamiento de Textos" en Remedi, Eduardo (Comp.), (2004) Instituciones Educativas. Sujetos, Historia e Identidades. México: Plaza y Valdez; pp 25 – 55.

Ricoeur, Paul. (2003). Teoría de la Interpretación. Discurso y Excedente de Sentido. México: Siglo XXI Editores.

Rodríguez Alba, Jaime. (s/f). "Aspectos y Problemas de la Identidad Cultural"; en Revista Notas Sociológicas, Número 3. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. (<http://www.geocities.com/Eureka/Mine/7903/antropo1.html>)

Romo Beltrán, Rosa Martha. (2004). "Mitos Arcaicos y Fundacionales de la Carrera de Psicología"; en Remedi, Eduardo (2004) Instituciones Educativas: Sujetos, Historia e Identidades México: Plaza y Valdez; pp 93-128.

Sánchez Puentes, Ricardo. (1993). "Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación"; en CISE-UNAM Revista Perfiles Educativos. México, Julio-Septiembre de 1993 Núm. 61; pp 64-78.

Sánchez Serrano, Rolando. (2001). "La Observación Participante Como Escenario y Configuración de la Diversidad de Significados"; en Torres, María Luisa (Coord.) Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social. México: FLACSO/Colegio de México/Porrúa; pp. 97-131.

Schlemenson, Aldo. (2002). La Estrategia del Talento. Alternativas para su desarrollo en Organizaciones y Empresas en Tiempos de Crisis. Buenos Aires: Paidós.

Schutz, Alfred. (1995.). El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires: Amorrortu.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio. (1999). El Arte del Buen Maestro. México: Editorial Pax.

Sebock, Thomas y Umiker-Sebeok, Jean. (1994). El Método de la Investigación. Barcelona: Paidós.

SEP-SNTE (1974) Reglamento, Tabulador, Crédito Escalafonario Anual. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1987). Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria. México: SEP.

SEP-Telesecundaria. (1994). Guía Didáctica. Asignaturas Académicas, Primer Grado. México: SEP.

SEP-SNTE. (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1999). "Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia"; en Arroyo Herrera, Juan Francisco (1999) Legislación Educativa Comentada. 4ª. Edición. México: Editorial Porrúa; pp. 267 – 283

SEP-PRONAP. (s/f). Antología del Curso Estatal de Actualización de Asesores. Pachuca: I.H.E.

Thompson, J. B. (2002). Ideología y Cultura Moderna. Teoría Crítica Social en la era de la Comunicación de Masas. México: UAM-Xochimilco.

Torres, Rosa María y Tenti Fanfani, Emilio. (2000). Políticas Educativas y Equidad en México. La Experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Velázquez Rodríguez, Elisa. (1997). Mitos y Símbolos en Educación. México: Lucerna Diógenes.

Vite, Alma Elizabeth. (1996). El Consejo Técnico Consultivo y el Trabajo de los Profesores en el caso de una Escuela Primaria. Pachuca: UPN.

Vite, Alma Elizabeth (2004). "El Director de la Escuela Primaria"; en La Construcción Identitaria de un Sujeto Particular: El Director de Escuela Primaria. Tesis Doctoral. México: UPN; pp 24 – 87.

Weber, Max. (2002). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Woods, Peter. (1993). La Escuela por Dentro. Barcelona: Paidós.

Zúñiga, Rosa María. (1993) "Un Imaginario Alienante: la Formación de Maestros" en Revista Cero en Conducta. México. Año 8, Número 33 -. 34; pp 15 – 31.

Sitios Web

<http://www.dgtve.sep.gob.mx> (consultada el 20 de Septiembre de 2004).

<http://www.conapo.gob.mx> (consultada el 27 de Septiembre de 2004).

<http://www.logos-net.net> (consultada el 19 de Noviembre de 2004).

<http://www.crefal.edu.mx> (consultada el 20 de Septiembre de 2004).

<http://www.artehistoria.com> (consultada el 7 de Julio de 2005).

<http://www.historiasiglo20.org> (consultada el 7 de Julio de 2005).

<http://www.etcetera.com.mx> (consultada el 7 de Julio de 2005).

<http://es.wikipedia.org/wiki/Graffiti> (Consultada el 20 de Mayo de 2006).

<http://www.geocities.com/Eureka/Mine/7903/antropo1.html>. (Consultada el 19 de Junio de 2006).

(http://www.lavboratorio.fsoc.uba.ar/textos/14_2.htm). (Consultada el 19 de Junio de 2006)

DOCUMENTOS EMPÍRICOS

Departamento de Registro y Certificación. "Formato 911.5. Inicio de Cursos 2003-2004".

Departamento de Telesecundarias (1996). *Manual de Organización*. Pachuca, Hgo.

Diario del Investigador. Pachuca, Hgo. UPN-Hidalgo/MECPE 2004-2005:30.

Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio. "VIII Censo General de Población 1960. Estado de Hidalgo". México, D. F. 1964.

Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio. "IX Censo General de Población 1970. Estado de Hidalgo. Volumen I, Tomo 13". México, D. F. 1983.

Escuela Telesecundaria Número Uno. "Libro de Visitas de la Escuela Telesecundaria Número 1".

Escuela Telesecundaria Número Uno. "Monografía de la Escuela Telesecundaria Número 1". Pachuca, Hgo. Enero de 1998.

Escuela Telesecundaria Número Uno. "Plan de Trabajo de la Escuela Telesecundaria Número 1". Pachuca, Hgo. Curso Escolar 2004-2005.

Escuela Telesecundaria Número Uno. "Plantilla de Personal de la Escuela Telesecundaria Número 1". Pachuca, Hgo. 21 de Septiembre de 2004.

H. Congreso del Estado de Hidalgo. "Decreto Número 70 del H. Congreso por el que se Crea la Escuela Secundaria Oficial en Pachuca." Pachuca, Hgo. 16 de Enero de 1963.

H. Congreso del Estado de Hidalgo. "Decreto Número 57 del H. Congreso Local que Abroga el Decreto Número 70 que Aprobó la Ley que Crea la Escuela Secundaria Oficial en Pachuca". Pachuca, Hgo. 16 de Noviembre de 1971.

Registros de Entrevistas. Pachuca; Hgo. UPN-HIDALGO/MECPE 2004-2005:226.

Registros de Observaciones. Pachuca, Hgo. UPN-Hidalgo/MECPE 2004-2005:91.

Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo que Incluye Dentro del Sistema Educativo Nacional la Enseñanza Secundaria por Televisión". México. 2 de Enero de 1968.

Secretaría de Educación Pública. "Convocatoria para Participar en el Concurso de Selección para Profesores de las Teleaulas". México. 23 de Julio de 1968.

Secretaría de Educación Pública. “Convocatoria para Solicitar el Establecimiento de Teleaulas”. México. 7 de Agosto de 1968.

Secretaría de Educación Pública. (s/f) “Acuerdo que Establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Telesecundarias”. México.

Secretaría de Educación Pública. (1985). “Normatividad del Subsistema de Telesecundaria”.

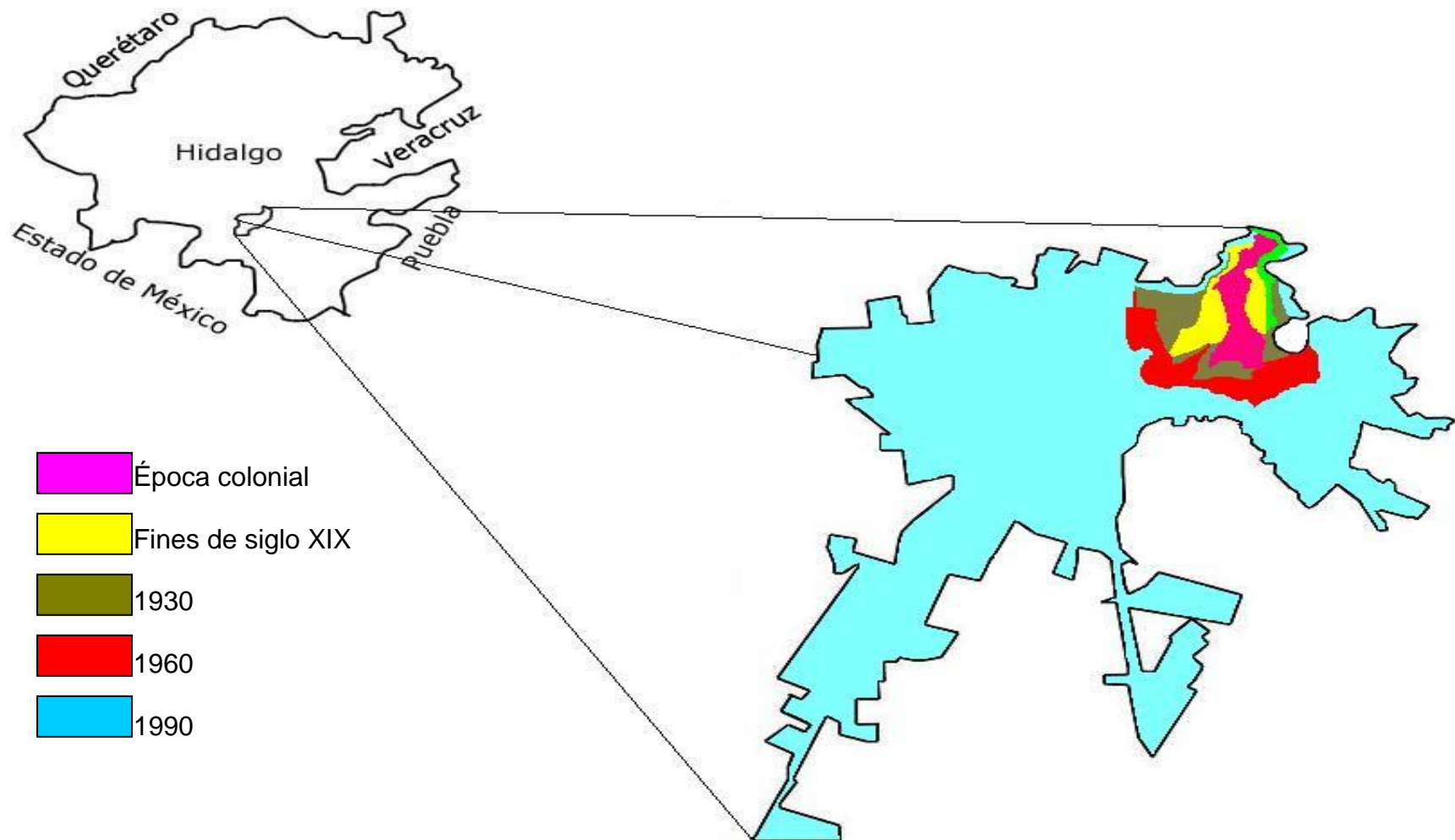
SEPH-SNTE. “Proyecto de Catálogo 2003 de la Comisión Mixta de Escalafón. Grupo III. Telesecundarias. Pachuca, Hgo. 26 de Febrero de 2004.

SEPH-SNTE. “Proyecto de Catálogo 2005 de la Comisión Mixta de Escalafón. Grupo III. Telesecundarias. Pachuca, Hgo. 6 de Marzo de 2006.

Subdirección de Telesecundarias (s/f). “Relación de Jefaturas de Sector y Zonas Escolares del Estado de Hidalgo”. Pachuca, Hgo.

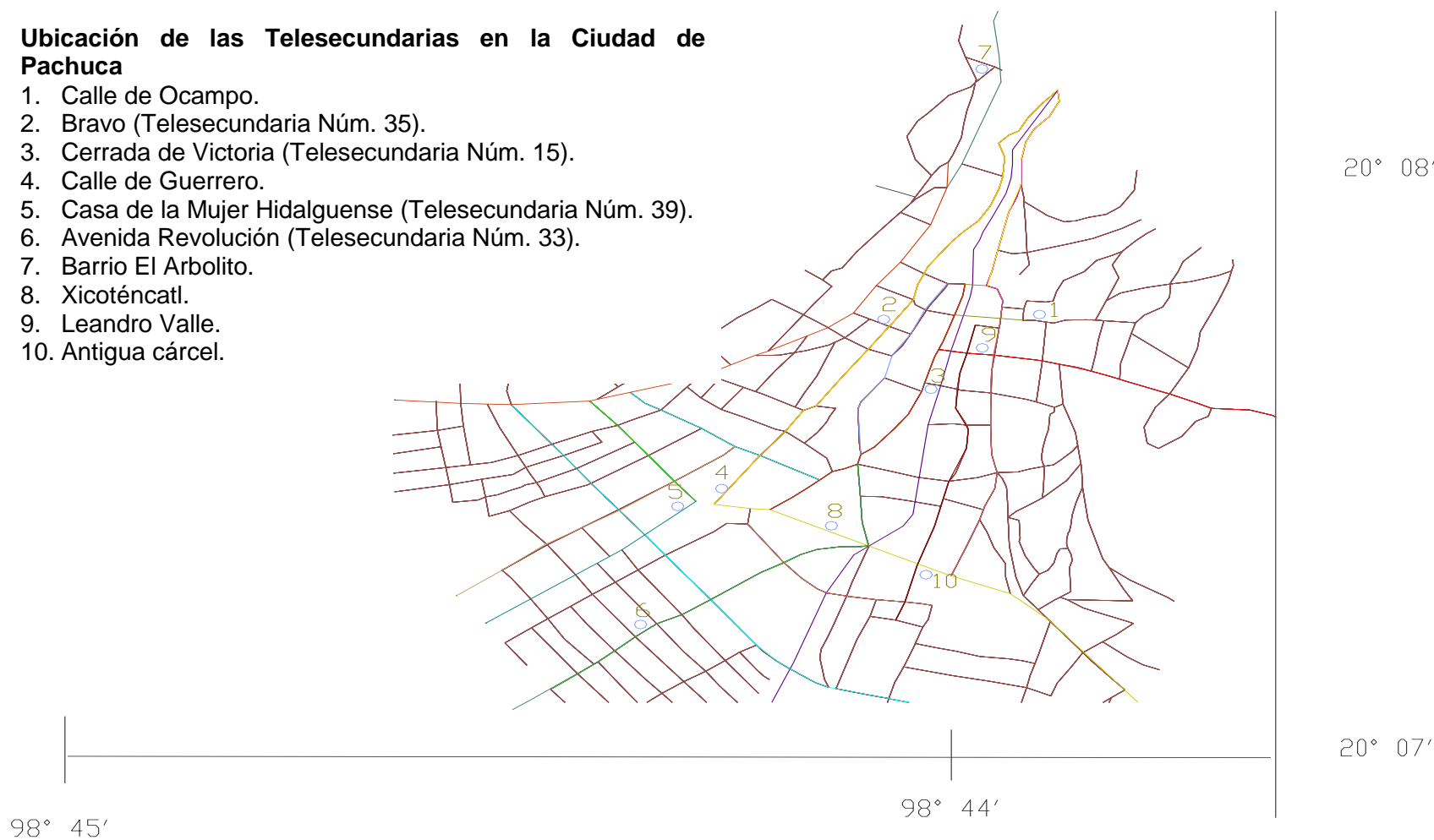
ANEXOS

Anexo 1: Crecimiento urbano de la ciudad de Pachuca.

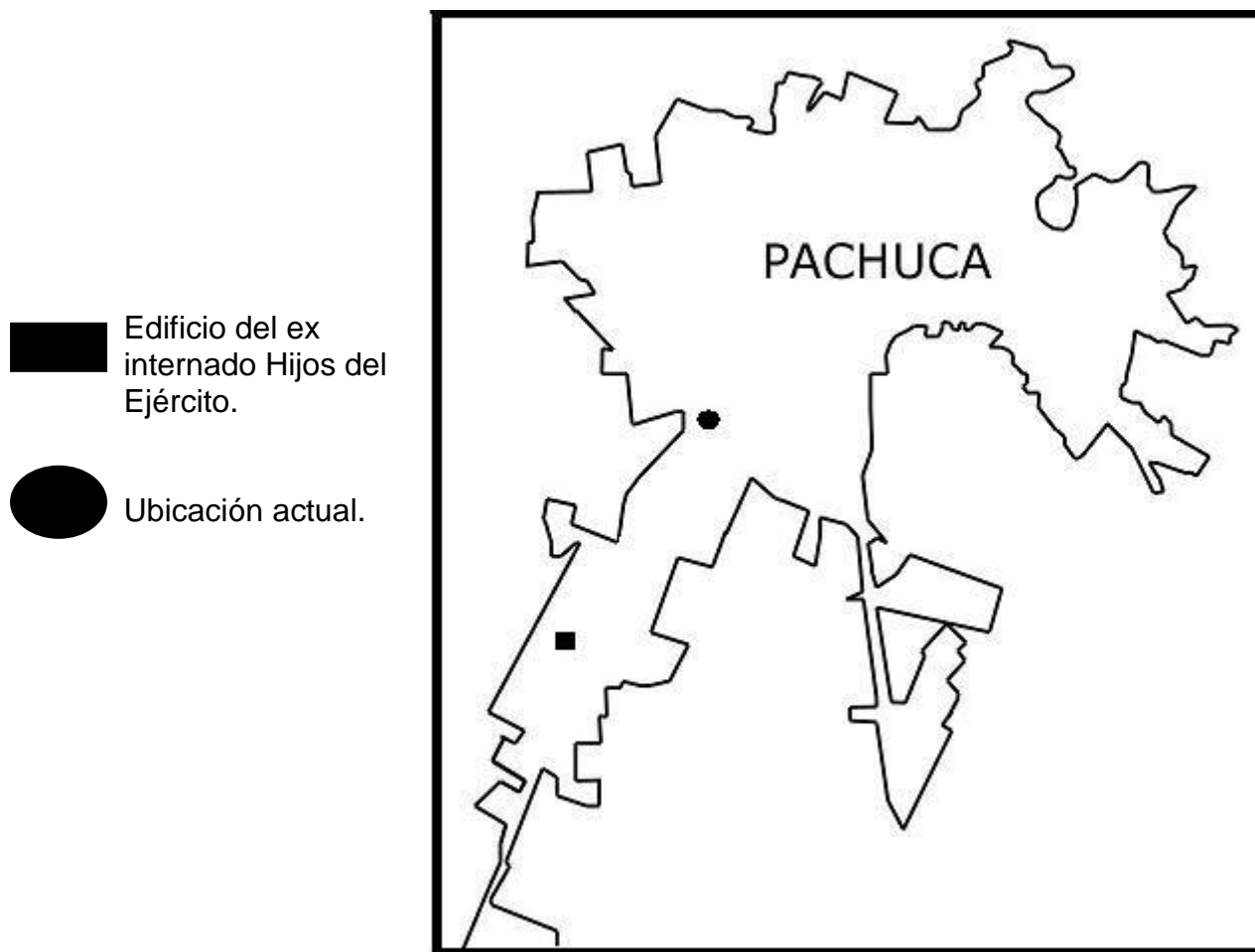


Anexo 2: Ubicación de las Telesecundarias en la ciudad de Pachuca, Hgo., antes de la Congregación.**Ubicación de las Telesecundarias en la Ciudad de Pachuca**

1. Calle de Ocampo.
2. Bravo (Telesecundaria Núm. 35).
3. Cerrada de Victoria (Telesecundaria Núm. 15).
4. Calle de Guerrero.
5. Casa de la Mujer Hidalguense (Telesecundaria Núm. 39).
6. Avenida Revolución (Telesecundaria Núm. 33).
7. Barrio El Arbolito.
8. Xicoténcatl.
9. Leandro Valle.
10. Antigua cárcel.

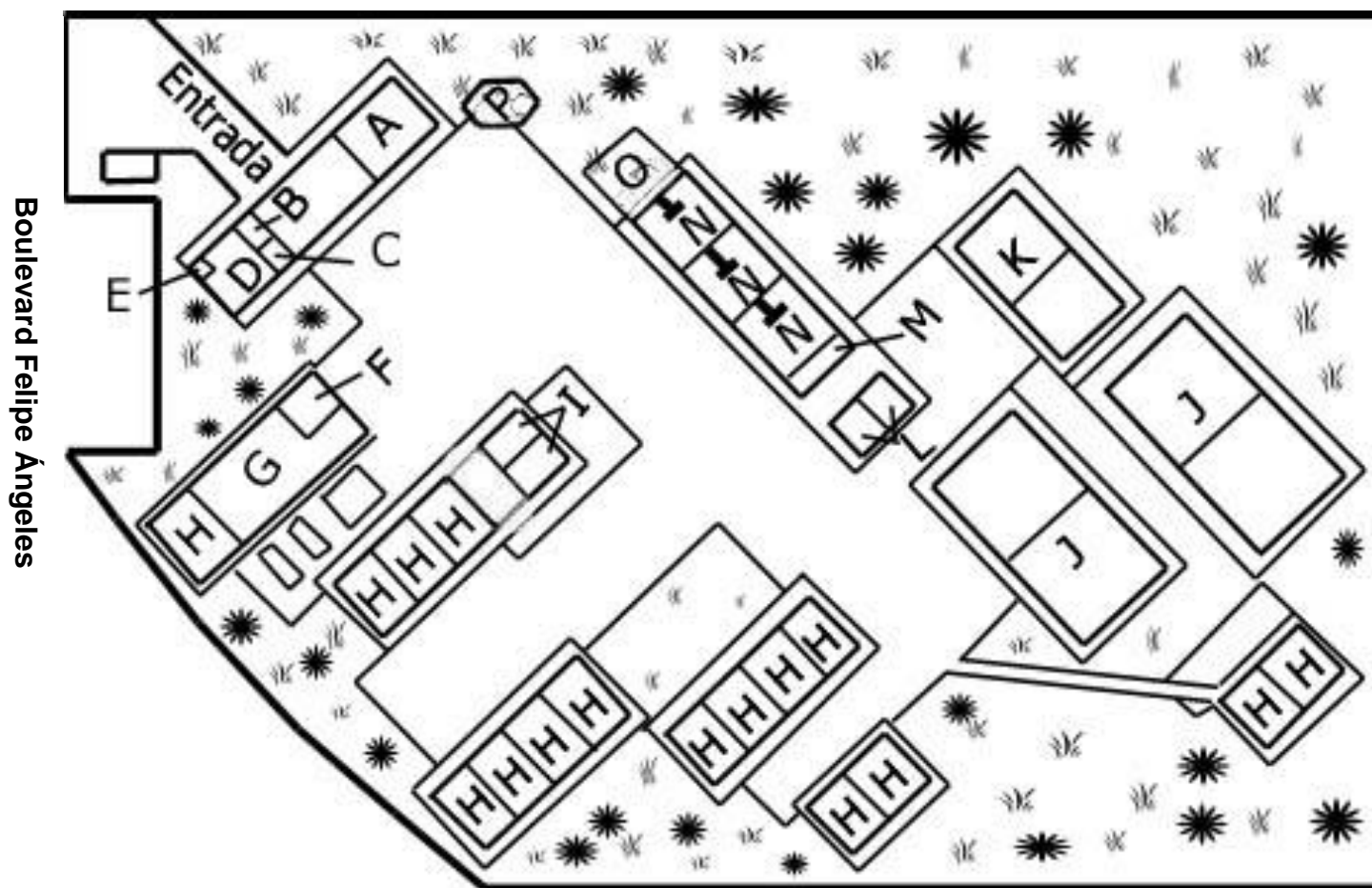


Anexo 3: Ubicación de la Telesecundaria Número Uno durante la congregación y la consolidación.



Anexo 4. Distribución Actual de la Escuela Telesecundaria Número Uno.

Escuela Secundaria General 7



Simbología

- A) Biblioteca.
- B) Prefectura.
- C) Bodega Turno Vespertino.
- D) Dirección.
- E) Subdirección.
- F) Bodega.
- G) Salón audiovisual.
- H) Aulas Didácticas.
- I) Sanitarios de los maestros del turno matutino.
- J) Canchas de Básquetbol.
- K) Cancha de Voleibol.
- L) Sanitarios de los alumnos.
- M) Bodega de la Banda de Guerra.
- N) Laboratorios.
- O) Dirección del Turno Vespertino
- P) Tienda escolar.

Boulevard Luis Donaldo Colosio.

Anexo 5: Matriz de Categorías.

