




BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LICENCIATURA EN PROCESOS EDUCATIVOS



**El análisis de prácticas socioeducativas en escuelas rurales desde la pedagogía de elección:
El caso de la telesecundaria Tetsijtsilin**

Tesis para obtener el grado de:

LICENCIADA EN PROCESOS EDUCATIVOS

Presentan:

Yesenia Cisneros Domínguez - Samantha Rodríguez Zárate

Directora: Dra. Karla Monserrat Villaseñor Palma

Co-directora: Dra. Laura Viviana Pinto Araujo

Puebla, México.

Mayo – 2018



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

RESUMEN

EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN ESCUELAS RURALES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ELECCIÓN: EL CASO DE LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN

Presidente: Dra. María del Coral Morales Espinosa

Secretario: Mtra. Nayeli Alejandra Betanzos Lara

Vocal: Dra. Karla Monserrat Villaseñor Palma

Segundo vocal: Dra. Laura Viviviana Pinto Araujo

La siguiente tesis es un estudio de caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin, institución educativa ubicada en la comunidad de San Miguel Tzinacapan en Cuetzalan del Progreso, Puebla, con el propósito de comprobar si ésta realiza prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección de Xavier Úcar y de saber si es posible considerar a Tetsijtsilin como un ejemplo de escuela que cumple con los propósitos de la educación rural mexicana. Para ello se tomó como base la Pedagogía de la Elección y se realizó un trabajo conceptual y organizativo de dicha teoría para extraer dimensiones de análisis que sirvieran como guías para el estudio de caso, de igual manera se realizó una investigación documental en relación a la Pedagogía Social, la Educación Rural Mexicana y el Sistema de Telesecundaria.

Dra. Karla Monserrat Villaseñor
Palma
Directora de Tesis

Dra. Laura Viviviana Pinto Araujo
Co-directora de Tesis





AGRADECIMIENTOS

Queremos dar un sincero agradecimiento a la doctora María del Coral Morales Espinosa, directora de la telesecundaria, por abrirnos las puertas de la institución, darnos total libertad de acceder y trabajar con todos en la escuela; por brindarnos un tiempo especial para entrevistarla y principalmente por convertirse en una inspiración para creer en nuevos caminos para la educación, en nuevas formas de ver y trabajar en la escuela y confiar en que es posible crear un espacio común donde la escuela y la comunidad pueden convivir y aprender juntas.

A los instructores de los talleres comunitarios: Doña Selina, Don Pedro, Señora Cleofas, Don José, Don Lucio, Andrés, Eliuth, Martha, Anastacio y al ingeniero Isidro, por abrirnos las puertas de su hogar y mostrarnos la pasión con la que trabajan el arte de su comunidad; el amor y el gusto con el que enseñan a las nuevas generaciones sus oficios y saberes con lo que a su vez transmiten lo que Tetsijtsilin significa para ellos.

Y en general, a los docentes, alumnos y demás personas que trabajan en la escuela por hacernos sentir como en casa y siempre mostrar disposición para aportar algo a este trabajo. Especialmente a la señora Vicky, a la señora Mago y a Don Beto, quienes además se preocuparon por nuestro bienestar durante nuestra estadía en Tetsijtsilin y nos brindaron su amistad sincera.

Gracias también a nuestras asesoras de tesis, la Dra. Laura Viviana Pinto Araujo y la Dra. Karla Monserrat Villaseñor Palma, por creer fervientemente en nuestro trabajo y nunca dejarnos solas, por todas las herramientas que pusieron a nuestra disposición, por compartir sus conocimientos y experiencias, por siempre darnos ánimos y ayudarnos a confiar en nosotras y en nuestro proyecto, las cosas no hubieran resultado sin el trabajo y amistad de ambas.

A aquellas personas que fueron de inspiración como Jorge Camors, Educador Uruguayo, que con sus palabras nos acercó a la Pedagogía Social y nos motivó a realizar nuestro proyecto de investigación.





DEDICATORIAS

Yesenia

A mi padre, Vicente Cisneros Álvarez que, aunque emprendió su viaje hace tiempo, siempre me demostró su amor y confío en mí potencial desde que era una niña. Gracias a sus enseñanzas, consejos y gran ejemplo que me ayudaron a ser la persona que soy ahora.

A mi madre, Verónica Domínguez Berruecos, una mujer tenaz y trabajadora que nunca dejó de creer en mí y con mucho sacrificio me dio la oportunidad de terminar mis estudios de licenciatura.

A mis hermanos David y Daniel por sus palabras de aliento y consejos en mis momentos más difíciles.

A mis sobrinos Vicente y David, quienes con su inocencia infantil me llenaban de alegría y me daban ánimos para continuar trabajando.

A mi mejor amiga Samantha, por haber sido mi cómplice en este proyecto de investigación, por compartir su tiempo, sus conocimientos y sobre todo por enseñarme que la amistad puede trascender sobre la distancia y el tiempo. Gracias por haber sido paciente y no renunciar nunca pues sin ti, este trabajo no hubiera sido posible.

A los amigos y colegas maestros que me acompañaron durante el proceso y siempre se mostraron emocionados e interesados por el trabajo y me alentaron a seguir adelante.



Samantha

A mis padres que siempre han mostrado apoyo y comprensión; a mi madre que es un ejemplo de lucha y esfuerzo constante, a mi padre que desde su forma de ser me ha enseñado mucho. A mis hermanos; a Fabian por creer en mí, apoyarme y buscar mi bienestar; a Jorge por mostrar su afecto y sinceridad, ante todo; a Cami por sus chispazos de alegría y elocuencias, ustedes son mi familia han abonado a cada uno de mis logros y comparto con ustedes éste que seguramente no es el más grande de mi vida pero sí uno de los logros más importantes de la misma.

A las personas que me acompañaron en este proceso, que preguntaban cada mes ¿Ya para cuándo esa tesis?, y que en el último año se volvieron grandes amigos, consejeros, compañeros, aliados e incluso familia, nunca pensé encontrar personas como ustedes en este momento de mi vida, muchas gracias Eliseo, Migue y Liceidi, me han enseñado más de lo que se imaginan.

Y obviamente a ti Yessy, que eres a quien puedo llamar mi mejor amiga, quien ha estado conmigo en una de las épocas más bonitas de mi vida hasta ahora, gracias por acompañarme y dejarte acompañar, por las risas, los momentos de frustración y dificultad, sólo tú y yo sabemos todos lo que tuvimos que pasar para llegar aquí. Sólo me queda decirte que lo logramos, que esto tiene más valor de lo que parece porque no sólo es una tesis, es toda una experiencia, anécdotas, recuerdos y muchos aprendizajes, me queda desearnos éxito y nunca olvidar que la educación es social.



CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN.....	X
2	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	XII
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	XIV
4	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	XVI
4.1	Pregunta central de la investigación.....	XVI
4.2	Preguntas complementarias que indican los pasos a seguir en la investigación	XVI
5	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	XVII
5.1	Objetivo general.....	XVII
5.2	Objetivos específicos:.....	XVII
Capítulo 1		
6	Pedagogía Social como Pedagogía de la Elección: pensar el desarrollo social desde las fortalezas de la comunidad.....	2
6.1	Pedagogía social y acción socioeducativa.....	2
6.2	Alcances y limitaciones de la pedagogía social y de la educación popular.	9
6.2.1	De una disciplina prescriptiva a una disciplina normativa.....	9
6.2.2	La Pedagogía Crítica: una pedagogía de lo social en América Latina.	11
6.3	La pedagogía de la elección como alternativa.....	13
6.3.1	Dimensiones que conforman la pedagogía de la elección.	44



Capítulo 2

7	La telesecundaria como modalidad educativa.....	62
7.1	Antecedentes de la educación rural en México.....	62
7.2	El Sistema de Telesecundaria: antecedentes, desarrollo y estado actual.....	73
7.2.1	Los orígenes de la telesecundaria y su posicionamiento en el sistema educativo nacional.....	73
7.2.2	Impulso de la educación telesecundaria a partir de la década de los 90 hasta nuestros días.....	87
7.2.3	El Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria.....	92
7.3	El caso de la Telesecundaria Tetsijsilin.....	104
7.3.1	Contexto: San Miguel Tzinacapan.....	104

Capítulo 3

8	Metodología y estudio de campo.....	114
8.1	Paradigma de la investigación: Investigación Cualitativa.....	114
8.2	Método: Estudio de caso.....	114
8.3	Estrategia metodológica: Cuasi-Etnografía.....	115
8.4	Técnicas para el trabajo de campo	118
8.4.1	Observación participante.....	118
8.4.2	Entrevistas no dirigidas	118
8.5	Proceso de actividades durante el estudio de caso	119



Capítulo 4

9	Resultados y análisis de la Información.....	124
9.1	¿Cuáles son las prácticas socioeducativas que se realizan en la Telesecundaria Tetsijtsilin?	126
9.2	¿En qué espacios de la telesecundaria Tetsijtsilin tiene lugar las relaciones socioeducativas?.....	150
9.3	¿Qué tipo de relaciones socioeducativas existen en las prácticas de la Telesecundaria Tetsijtsilin?	162
9.4	¿Quiénes y cómo promueven las relaciones socioeducativas en la Telesecundaria?	169
9.5	¿De qué manera impactan las relaciones y prácticas socioeducativas en la vida y formación de los estudiantes?	202
9.6	¿Qué impacto tienen las prácticas realizadas en la telesecundaria Tetsijtsilin en la vida de la comunidad?.....	212

Capítulo 5

10	Conclusiones.....	220
11	Referencias	227



1 INTRODUCCIÓN

En el proyecto de investigación “El análisis de las prácticas socioeducativas en escuelas rurales desde la Pedagogía de la Elección: el caso de Telesecundaria Tetsijtsilin”, se buscó responder si la Telesecundaria Tetsijtsilin realiza prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección y de ser así saber si era posible considerar a Tetsijtsilin como un ejemplo de escuela que cumple con los propósitos de la educación rural.

Para responder a lo anterior se realizó una investigación documental para lo que, en el capítulo uno de esta tesis, se habla sobre los antecedentes y fundamentos teóricos de la Pedagogía social, las limitaciones de ésta y de la Educación Popular. Además, se analizó brevemente la Pedagogía Crítica por ser el antecedente de la Pedagogía Social en América Latina y posteriormente se profundizó en la Pedagogía de la Elección de Xavier Úcar como una Pedagogía de lo Social, misma que se tomó como base para el análisis del caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin.

En el capítulo segundo, se hizo una recopilación de los antecedentes históricos de la educación rural en México y sus principios, así como del sistema de telesecundaria haciendo énfasis en sus orígenes, desarrollo y estado actual. También, en este mismo capítulo se incluyó una descripción del contexto en el que se encuentra la Telesecundaria Tetsijtsilin.

En la segunda etapa de este proyecto de tesis se hizo una investigación de campo bajo el paradigma de investigación cualitativo y el método de estudio de caso con la cuasi etnografía como estrategia metodológica, misma que incluyó la entrevista no dirigida y la observación participante como técnicas de obtención de información.



Como se mencionó, la investigación se realizó en la Telesecundaria Tetsijtsilin ubicada en la comunidad de San Miguel Tzinacapan de Cuetzalan del Progreso. El trabajo de campo tuvo una duración de 16 días en los que se realizaron entrevistas a alumnos, maestros, personal administrativo, instructores comunitarios y personas de la comunidad; además de que se hizo una observación participante y se obtuvo evidencia fotográfica.

Para el análisis de la información, se retomó la teoría de la Pedagogía de la Elección con base a siete dimensiones de análisis de elaboración propia bajo las cuales se analizaron las entrevistas y los resultados de la observación que ayudaron para llegar a responder la pregunta de investigación.

Al final, los resultados del análisis permitieron concluir que la Telesecundaria Tetsijtsilin realiza prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección y que se puede considerar como un ejemplo de escuela que cumple con los propósitos de la educación rural.



2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En México, las escuelas rurales tienen su antecedente en la época de la conquista española, cuando se crean los hospitales como lugares dedicados a atender a los indígenas que eran despojados de sus tierras y que vivían en condiciones marginales. En estos lugares, además de alfabetizar y evangelizar a las personas, las instruían en algún oficio que les permitiera cubrir algunas de sus necesidades básicas.

Esta educación jugó un papel importante para la población indígena; sin embargo, su función era principalmente asistencialista y no lograba cumplir con los ideales de homogeneizar a esta población con la cultura e ideología española, por lo que más tarde se impulsaría la educación con fines de castellanización.

Tiempo después, los ideales de libertad que surgieron en México transformaron la visión de la educación y de la escuela para el pueblo, lo que dio lugar a una educación popular que pregona por la igualdad social y las oportunidades para todos, aunque esta educación no fue impulsada hasta principios del siglo XX con los movimientos pedagógicos sociales y socialistas que reorientaron los propósitos e ideales de la nueva educación rural y que la convirtieron en una educación que atendía las necesidades reales de las poblaciones rurales, es decir, en una educación para la vida.

A partir de lo anterior se formalizó la educación rural y se estableció como un medio para lograr el tan deseado desarrollo, progreso y bienestar de los pueblos mexicanos a través de acciones encaminadas a la enseñanza para la vida, así como de una educación pertinente, con compromiso social, que respondiera a intereses y necesidades, que respetase contextos, historias, acervo cultural y tradiciones, la multiculturalidad, los liderazgos, sabidurías y saberes,



formas de hacer y aprender locales, y el desarrollo de la relación escuela-comunidad (Ovares, Méndez, Torres y Cerdas, 2007).

Aproximadamente durante 40 años, y aún con las deficiencias que pudo tener la educación rural, se logró romper con el paradigma de que la escuela sólo educaba a los niños, al margen de la comunidad. Se convirtió a la escuela y la comunidad en una sola, educando por igual a los niños, jóvenes y adultos; la escuela rural se transformó en la aliada de los campesinos, ayudándoles a solicitar tierras, ampliaciones o restituciones de las mismas, de aguas y bosques, devolviéndole a la comunidad las disposiciones agrarias, y divulgando las ventajas del cooperativismo, de los valores culturales, de la elevación de la vida doméstica, los oficios y la industria, así como de la disminución del analfabetismo (Solana, 1981 en Morales, 2009).

No obstante, con el paso de los años y con los cambios en el Estado, las autoridades educativas comenzaron a desatender a la educación de estos contextos y, consecuentemente, a las poblaciones rurales del país. Situación que actualmente es visible, por ejemplo, en la decadencia de la educación rural por factores relacionados con toma de decisiones mal encaminadas; formación y capacitación deficiente del personal docente que labora en estos contextos; recursos económicos insuficientes para solventar gastos de material e infraestructura; así como un sistema educativo que da prioridad a los procesos administrativos y al logro de estándares que promueven el protagonismo de contenidos curriculares que desplazan la educación contextualizada y; una ideología que antepone la cultura urbana a la de los grupos minoritarios de los contextos rurales.



3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de los avances que ha tenido el país en materia educativa, el sistema educativo mexicano maximiza las brechas de desigualdad social y de oportunidades que obstaculizan el desarrollo equitativo de las capacidades humanas de las personas, lo cual contribuye a la pérdida de la cultura y a la desaparición de las comunidades rurales indígenas. No obstante, existen casos ejemplares de instituciones educativas en estos contextos que luchan por conservar tanto la ideología como los propósitos de la educación rural, y que hacen de la escuela un espacio educativo que promueve el desarrollo y bienestar social del lugar donde se encuentra a través de acciones que fortalecen los vínculos escuela-comunidad y que amplían las posibilidades de elegir mejores estilos de vida, sin que ello implique renunciar a sus orígenes, su identidad y su cultura.

Hoy, más que nunca, son necesarias escuelas en estos contextos que recuperen la función social de la educación, que sean capaces de brindar a las personas un conjunto de habilidades, herramientas y conocimientos que les permitan participar activa y dignamente en la vida social, cultural y comunitaria, pero que además formen ciudadanos con nuevas aspiraciones que los impulsen a actuar para mejorarse a sí mismos y a su entorno.

En los espacios rurales resultan obsoletas las escuelas centradas en reproducir la dinámica social y cultural a base de programas curriculares rígidos y descontextualizados de la realidad de las personas que asisten a ellas; es decir, no son pertinentes al contexto rural aquellas escuelas que muestran poca apertura a la construcción conjunta de conocimientos basados en los saberes comunitarios. Por el contrario, las escuelas que trabajan desde una visión social de la educación logran ofrecer experiencias de aprendizaje significativas, donde las personas



encuentran una semejanza con su contexto y, por ende, una utilidad práctica en su vida diaria a lo que aprenden en la escuela.

Es por ello que resulta fundamental identificar un ejemplo de escuela que trabaje bajo principios sociales de educación, a fin de analizar el modo en que llevan a cabo este trabajo y así poder compartir estrategias que sirvan de base para iniciar la transformación apropiada que tanto requieren las escuelas rurales.

Concretamente, en esta investigación, se estudiará el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin, localizada en San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan, en el Estado de Puebla, debido a que esta escuela se ha distinguido por su trabajo e incansable lucha por los derechos humanos y el desarrollo social de la comunidad, motivo por el cual ha sido merecedora de varias distinciones como el *Premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos*, otorgado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y la Fundación SM “Oscar Arnulfo Romero”.



4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Pregunta central de la investigación

¿La Telesecundaria Tetsijtsilin realiza prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección? Si esto es así, ¿Es posible considerar a Tetsijtsilin como un ejemplo de escuela que cumple con los propósitos de la educación rural?

4.2 Preguntas complementarias que indican los pasos a seguir en la investigación

- * ¿Qué tipo de prácticas socioeducativas tienen lugar en Tetsijtsilin?
- * ¿En qué espacios tienen lugar dichas prácticas?
- * ¿Qué tipo de relaciones se promueven a partir de dichas prácticas?
- * ¿Quiénes promueven relaciones socioeducativas en la Telesecundaria Tetsijtsilin y cómo lo hacen?
- * ¿De qué manera impactan las relaciones socioeducativas que se promueven en la escuela, en la formación y vida de los estudiantes?
- * ¿Qué repercusiones tienen las prácticas realizadas en la telesecundaria Tetsijtsilin en la vida de la comunidad?



5 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

5.1 Objetivo general

Demostrar que la Telesecundaria Tetsijtsilin realiza prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección, lo cual la convierte en un ejemplo de una escuela que cumple con los propósitos de la educación rural.

5.2 Objetivos específicos:

- * Identificar el tipo de prácticas socioeducativas que tienen lugar en la Telesecundaria Tetsijtsilin, los espacios donde se llevan a cabo y las relaciones que se establecen a partir de dichas prácticas.
- * Determinar quiénes promueven relaciones socioeducativas en la Telesecundaria y de qué forma lo hacen.
- * Analizar la manera en que las relaciones socioeducativas que se dan en la telesecundaria impactan en la formación de los estudiantes y en sus vidas.
- * Advertir el impacto que tienen las prácticas socioeducativas de la telesecundaria en la vida de la comunidad.



CAPÍTULO 1

Pedagogía Social como Pedagogía de la Elección: pensar el desarrollo social desde las fortalezas de la comunidad

- ✧ Pedagogía social y acción sociocultural.
- ✧ Alcances y limitaciones de la pedagogía social y de la educación popular.
 - ✓ De una disciplina prescriptiva a una disciplina normativa.
 - ✓ La pedagogía Crítica: una pedagogía de la social en América Latina
- ✧ La pedagogía de la elección como alternativa
 - ✓ Dimensiones que conforman la pedagogía de la elección





6 Pedagogía Social como Pedagogía de la Elección: pensar el desarrollo social desde las fortalezas de la comunidad

6.1 Pedagogía social y acción socioeducativa

La pedagogía social ha sido expresamente estudiada desde la segunda mitad del siglo XIX, sin embargo, desde épocas antiguas existieron pensadores y filósofos que contribuyeron al campo educativo y a sus funciones sociales. Con relación a lo anterior, Luzuriaga en Serrano (2010), habla de la necesidad de diferenciar entre los antecesores y los fundadores o creadores teóricos de la pedagogía social.

Entre los antecesores de la pedagogía social clásica se encuentran los sofistas, quienes reconocieron la interacción con los otros como elemento importante para el cultivo del conocimiento y para el despertar de la conciencia; Platón, quien comprendió que el hombre es educado por y en la comunidad; y Pestalozzi, para quien la triada mente, corazón y manos es la que logra el verdadero desarrollo de la mente, el espíritu y la personalidad, para lo cual consideraba indispensable el trabajo manual y la experiencia vivencial con otros.

Ahora bien, en lo que respecta a la pedagogía social moderna, que va desde sus inicios en Alemania a comienzos del S. XIX hasta la actualidad, Pérez Serrano (2010) distingue cuatro etapas en su consolidación:

1. Primera etapa. Destaca el papel de P. Natorp quien retoma los ideales de Kant y Pestalozzi, y se distingue por promover la comunidad, la voluntad y la educación como conceptos eje de la Pedagogía Social. La idea que caracterizará su aporte a la Pedagogía Social es aquella que sostiene “que el hombre se hace hombre mediante la comunidad humana (...) y sin esta comunidad no es de ningún modo hombre” (Natorp, 1899, p.169).



Para él, son tres los factores que colaboran de manera natural en la educación del hombre y, en particular, de la voluntad humana: el hogar, la escuela y la vida en su sentido más amplio; esto a razón de que se entiende que la comunidad bien organizada es esencialmente la que educa, y el hogar y la escuela son dos comunidades bien organizadas (Serrano, 2010).

2. Segunda etapa. La pedagogía social toma una orientación práctica con proyección en el trabajo social y de la cual fue impulsor Herman Nohl durante los años 20's. Él es a quien se considera pionero de la educación social comunitaria e iniciador de la Pedagogía Social como ciencia. Esta etapa se caracterizará por situar a la Pedagogía Social en la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado, por lo que esta ciencia ha de surgir con la “intervención subsidiaria del Estado por la educación de la juventud” (Serrano, 2010).
3. Tercera etapa. Durante esta etapa tuvo lugar el movimiento nacionalista promovido por Hitler, todas las instituciones estaban orientadas a promover el nacionalismo y el trabajo social, y por ende la Pedagogía Social, la cual se usó como instrumento para la propaganda política, por lo que se podría afirmar que fue una época estéril para la Pedagogía social, no sólo de estancamiento sino de retroceso (Serrano, 2010).
4. Cuarta etapa. Esta etapa se caracteriza por el interés en la delimitación profesional de la Pedagogía Social y su comienzo se ubica tras el fin de la Segunda Guerra Mundial cuando Alemania pasaba por una situación crítica en cuanto a necesidades y problemáticas sociales, principalmente de niños y jóvenes. Tal situación hizo regresar a la Pedagogía Social a los planteamientos de Nohl; se comenzó a plantear a la Pedagogía Social con fines prácticos y de ayuda (Serrano, 2010).



Posteriormente y dentro de esta cuarta etapa, surge la tendencia de la Pedagogía Social Crítica promovida por varios autores, entre ellos Mollenhauer, Hebermas y Klafki, quienes contribuyeron a los ideales de que esta pedagogía se basara en una teoría que estaba en contra de la opresión y a favor de la libertad, felicidad de todas las personas por igual, todo a partir de la creación de un orden racional de la sociedad sustentado en una comprensión del mundo y su realidad social, es decir, su pilar era la búsqueda de concienciación de las personas y la sociedad.

Ya a partir del año 1970 la Pedagogía Social comenzó una etapa de madurez que llega hasta nuestros días y que destaca por la consolidación de un currículum académico a la par del incremento de la investigación y de la apertura de nuevos campos profesionales.

En pocas palabras, podemos decir que en la historia de la Pedagogía Social se pueden identificar dos corrientes diferenciadas. En la primera, se fija el punto de referencia en una educación social “en, desde, y por la comunidad”, donde destaca la figura y aportes de Paul Natorp. En cuanto a la segunda, ésta fija el objeto de intervención educativa en una población determinada y diferencial (la infancia y la juventud principalmente), lo que lleva a concebir a la Pedagogía Social como una ciencia práctica de ayuda de las necesidades humanas y en donde destaca la figura de Herman Nohl (Saez y Molina, 2006).

Ahora bien, tras este recorrido histórico por los antecedentes de la Pedagogía Social podemos apuntar que ésta surgió ante un contexto crítico de la vida social, producto del proceso de industrialización y los conflictos bélicos que a su vez generaron migraciones, explosión demográfica, luchas políticas, movimientos sociales, etc., y que dejaron a cientos de personas, principalmente niños y jóvenes, en estado de marginación, inadaptación y desamparo.



Como señalan Saez y Molina (2006) la pedagogía social nace íntimamente ligada a la aparición de individuos, grupos o poblaciones que configuraban una realidad marcada por la falta de referentes sociales y culturales, por los problemas económicos y por una existencia siempre en los límites de la pobreza y la exclusión, que reclamaba de manera urgente respuestas educativo-sociales que respondieron a estas necesidades, tanto sociales como individuales.

Sin embargo, actualmente la Pedagogía Social ya no se entiende únicamente como aquella que atiende o se encarga de los sectores vulnerables de la sociedad, también es cierto que la práctica de ésta suele darse en espacios plurales en cuanto a contextos, usuarios y realidades específicas, lo anterior remite a ámbitos de actuación sumamente diversos, complejos y en constante evolución, vinculados a las necesidades y demandas sociales cada vez más cambiantes (Vallés, 2011 en Ruiz et, al., 2015), mismos donde el denominador común es la intervención socioeducativa y donde el objetivo principal es alcanzar la inclusión y el desarrollo social de las personas y comunidades.

Han sido diversas las propuestas de autores e instituciones que agrupan o categorizan los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social. Dichas propuestas van desde clasificaciones por ámbitos o espacios de acción, tipos de destinatarios, grupos o sector poblacional, tipo de problemática o situación vulnerable, o edad de los destinatarios, entre otras.

Considerar cada una de estas clasificaciones llevaría a un sin fin de propuestas que no cuentan con una uniformidad en su estructura, que difieren en sus criterios de clasificación, y que en algunos casos generan otras categorías o micro clasificaciones. Aún con ello existen algunas constantes, como la atención socioeducativa a todos los sectores de la población que presenten o no situaciones problémicas, la animación sociocultural, la educación de adultos, la



educación especializada y la educación ocupacional. No obstante, no existe ni puede existir un orden conceptual en la delimitación de los ámbitos de intervención.

Esta última afirmación se debe a que los ámbitos de intervención siempre son y serán aproximados y con tendencia a ser modificados o reestructurados. No son absolutos o definitivos, más bien son de carácter impreciso (Gómez Serra, 2003), entendiendo este último no como reflejo de la falta de sistematización teórica, sino como muestra de la gran complejidad y dinamismo a la que los educadores sociales se enfrentan en su profesión y en sus ámbitos de intervención.

Ahora bien, uno de los principales motivos por los que se han configurado y además evolucionado tantas clasificaciones o agrupaciones de ámbitos de intervención de la educación social se debe a que esto, más que a aspectos epistemológicos y de reflexión o sistematización académica, ha obedecido a aspectos característicos de los entornos socioculturales, políticos y económicos. Con respecto a ellos Martinell (1999) citado por Miquel Gómez Serra (2003) menciona que:

Los ámbitos de intervención responden a un conjunto de factores o variables muy influenciadas por el contexto social político intelectual (...) se configura en función del entorno y en respuesta a los nuevos problemas sociales que surgen en la sociedad (...) responden a unas determinadas convenciones de propio colectivo profesional, de la Administración pública, de los centros formativos y de las dinámicas del mercado de trabajo. Estos acuerdos vienen reafirmados tanto por la evolución de las aportaciones teórico-conceptuales de las disciplinas relacionadas con el campo. Pero fundamentalmente por las estructuras de poder que definen las políticas sociales, educativas y culturales de acuerdo con los diferentes actores sociales. (p.10)

Así pues, es desde el trabajo de campo y la práctica profesional, de la evolución de las características y necesidades socioculturales, políticas y económicas de un determinado contexto, donde se sientan las bases o se obtienen los ámbitos vigentes y reales de intervención,



su determinación y delimitación, así como también se pueden explorar o eliminar ámbitos que emergen en los nuevos espacios socioeducativos.

Tomando en cuenta lo anterior, existe una propuesta lo suficientemente flexible y utilizable, desde la cual se pueden tomar las bases para crear clasificaciones propias en cualquier contexto, dicha propuesta la hace Miquel Gómez Serra (2003), en ella formula tres variables (podrían llamársele genéricas) interdependientes que configuran un ámbito de intervención: *el grupo de edad, colectivos que presentan necesidades y/o problemáticas singulares y la posición institucional* (ver Figura 1).

El *grupo de edad* se desglosa en las cuatro clasificaciones generales: infancia y adolescencia, juventud, personas adultas y vejez. La realización de una intervención educativa con cualquiera de estos grupos de edad requerirá de tomar en cuenta las necesidades particulares que se asocian con la fase evolutiva de la que se trate, así como las características que se desglosan de las necesidades, sin olvidar que aún cuando el grupo puede ser homogéneo en cuanto a edad, éste es heterogéneo en cuanto a necesidades que tienen como raíz los factores culturales, económicos y sociales; en otras palabras, *las necesidades y/o problemáticas singulares*¹.

¹ Por necesidades y/o problemáticas singulares entiéndase: pobreza, marginación, drogodependencia, situación de calle, escases de cualquier tipo, minorías étnicas o culturales, problemas familiares, problemas de relación, precariedad económica y/o laboral, etc.

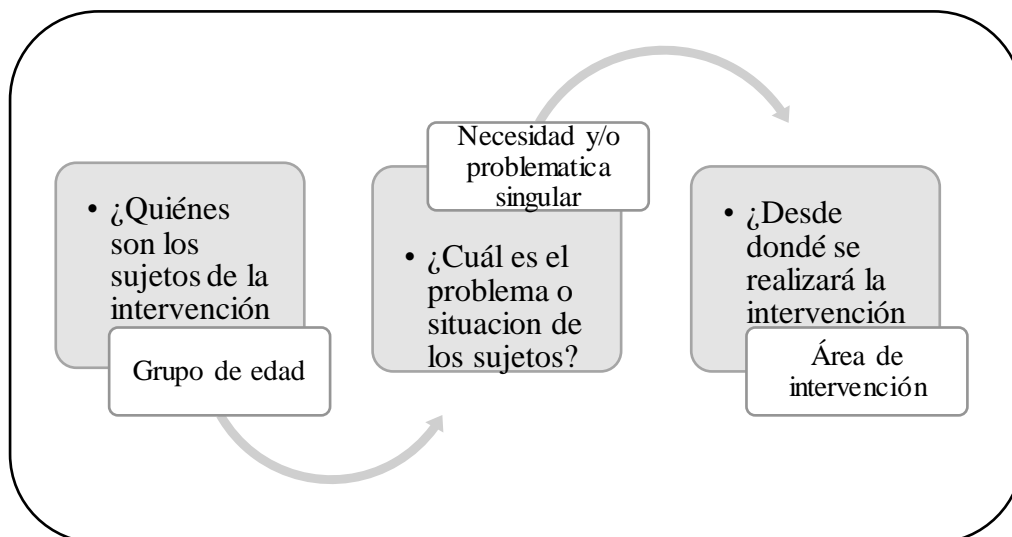


Figura 1. Esquema para la delimitación del ámbito de intervención, realizado con base en Gómez Serra. (2003)

Ahora bien, la atención que se le brindará a determinado grupo de edad, con sus respectivas necesidades y/o problemáticas singulares, se verá determinada por las *áreas de organización institucional* que pueden ser: servicios escolares, servicios comunitarios, tiempo libre, el sistema educativo, albergues, talleres, servicios sociales, casas de ancianos, servicios gubernamentales, etc. El área desde la cual se atiende determinará la perspectiva de la acción socioeducativa, la orientación de los programas, los servicios y todos los recursos disponibles.

Entonces, las problemáticas y necesidades específicas determinan los sectores de intervención y son los elementos que definen y caracterizan a los sujetos de la intervención y el área institucional es la que condiciona la perspectiva desde la que el educador social abordará la acción, en palabras del autor; “la edad y la existencia o no existencia de necesidades singulares perfila, aunque parcialmente, quién es el sujeto de la acción socioeducativa, mientras que el área institucional es la dominante y desde la que se concretará la acciones socioeducativa” (Gómez Serra, 2003, p.5).



Gómez Serna se queda entonces en el entendido de que los ámbitos de intervención, por las características propias de la disciplina, se verán afectados, modificados y delimitados por el contexto y las condiciones de la intervención, y que por tanto es poco prudente basarse en una clasificación externa, a no ser que ésta sea lo suficientemente flexible y permita partir de ella.

6.2 Alcances y limitaciones de la pedagogía social y de la educación popular.

6.2.1 De una disciplina prescriptiva a una disciplina normativa.

Desde el proceso de la búsqueda de lo social en la educación, han sido varios los interesados que han intentado definir y delimitar el objetivo de la Pedagogía Social como ciencia, su objeto de estudio y, sobre todo, los ámbitos o espacios en los que los profesionales de lo social podrían intervenir, todo con el único fin de encontrar un lenguaje propio que los diferencie del resto de las ciencias.

Sin embargo, desde que la pedagogía social nació ha estado ligada a personas o comunidades que se consideran vulnerables por algún factor que limite el desarrollo integral de sus capacidades para gozar de una vida plena. Tal situación se debe al hecho de tener el adjetivo de “social” y a que a su vez, éste es relacionado con problemáticas, déficits y necesidades, así como con trabajos dirigidos a los más necesitados de la sociedad (Ucar, 2006 a, p. 24).

Por esta visión reduccionista es que la pedagogía social, y el trabajo de los profesionales de esta disciplina ha quedado enmarcado fuera del ámbito formal de la educación, es decir fuera de la escuela, como si lo social fuera un fenómeno único y exclusivo de lo que no es la escuela y, además, de todo aquello que presenta algún problema o vulnerabilidad. Lo que refleja una interpretación errónea de lo que es lo social, pues este concepto está más relacionado con las



relaciones que existen entre las personas como miembros de un grupo y las relaciones que, individual o colectivamente, tienen con el contexto cultural en el que se desenvuelven.

Es por ello que Úcar prefiere emplear el concepto sociocultural para referirse “a las relaciones sociales generada por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico” (Úcar, 2016 a, p.17-18).

Hablar de Pedagogía Social es entender que como ciencia va a encontrar su objeto de estudio en lo sociocultural, es decir, en las relaciones sociales; y estas, por su propia naturaleza, no son estáticas, por lo cual se entiende que al ser el objeto de estudio, “algo borroso, multidimensional, ambiguo y poco delimitado, porque es un error tratar de centrarlo en algo concreto y delimitado” (Úcar, 2016 a, p.30), el ámbito de trabajo de los pedagogos y educadores sociales es amplio y muy difícil de concretar.

A partir de lo ya mencionado, es fácil entender que no se puede hablar de pedagogía social en términos de una disciplina prescriptiva, pues su teoría siempre será cambiante, incompleta; esta sólo se ha de actualizar por los sujetos en la práctica, en una situación particular: hablamos de una disciplina en un continuo proceso de construcción. Si las personas y las comunidades son cambiantes, así tiene que ser la Pedagogía Social, flexible a los cambios y con una teoría capaz de generar escenarios en los que muchos sujetos sean capaces de encajar las piezas para que, al final, se muestre una imagen coherente y significativa para aquellos que la construyen (Úcar, 2016 a, p.43).

Para que la Pedagogía Social pueda crecer y fortalecerse es indispensable dejar de lado las generalizaciones por la intención de cumplir con los requerimientos científicos de las demás



ciencias. Hoy más que nunca se hace indispensable hablar de Pedagogía social como una ciencia normativa, que construye su teoría a partir de las aportaciones de las diferentes ciencias de la educación, como “un concepto, una disciplina y una práctica híbrida en la que fluyen muchos y muy diversos aspectos y dimensiones” (Úcar, 2016 a, p. 146).

6.2.2 La Pedagogía Crítica: una pedagogía de lo social en América Latina.

Como se mencionó anteriormente, la pedagogía buscó por muchos años su carácter científico, y en su intento llevó a las escuelas a cerrarse en sí mismas, y a alejarlas de su contexto inmediato ya que, además, lo social, es decir todo lo que quedaba fuera de ella, era exclusivo para los adultos, por lo que los niños no estaban preparados para enfrentar los problemas de la vida real.

Lo anterior llevó a una descontextualización de los saberes, pues la escuela se convirtió en una depositaria y transmisora de contenidos, un lugar centrado en la selección de los contenidos de mayor significado para los alumnos que después tendrían que incorporarse a la sociedad; la escuela (...) se comportaba como una fábrica de producción en serie: se impartían unos conocimientos predeterminados, iguales para todos, con la idea de producir personas preparadas para vivir unas vidas prediseñadas (Úcar, 2016 a, p. 68-69)

Es ante esta situación que la Pedagogía Social tuvo presencia en América Latina con la Pedagogía Crítica y la Educación Popular de Paulo Freire, quien destacó la dimensión política de la educación, pues él sostenía que la educación y la función de la escuela tenía que ir más allá de la meta de transmisión de conocimientos que limitaba el desarrollo del pensamiento crítico y la participación de las personas en la sociedad.



Con su propuesta pedagógica, Paulo Freire, propuso sustituir la educación bancaria por la educación crítica para que, por medio de esta, se ayudara a las personas a ser capaces de pensar, de sentir, de vivir y de crecer por sí solos: a ser libres. Sólo de esta forma las personas podrían cambiar y mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, dice Úcar (2016), esta propuesta careció de proyecto, pues se enfocó en que las personas buscaran su libertad, pero una vez alcanzada, no se les enseñaba qué hacer después de lograrlo, pues el objetivo de la teoría crítica era la defensa de la autonomía humana, la libertad de elección y la autoafirmación.

Esta propuesta, en la actualidad, resulta incompleta pues no se trata sólo de que las personas sean libres, más bien se trata de que puedan construirse, mejorarse y transformarse; es decir, la libertad tan sólo ha de ser el medio para lograr algo más trascendental en la vida de las personas y la pedagogía de lo social puede ser un medio para enseñar y acompañar a las personas en ese proceso de ser alguien y de participar en la vida sociocultural, pues se trata de tener criterio y de educar para que las personas sean capaces de formarse sus propios criterios (Úcar, 2016 c, p.45).

Es en este contexto en donde cobra sentido la pedagogía de la elección de Xavier Úcar, una pedagogía para la vida, que trasciende y busca que las personas construyan sus propios criterios, personales o colectivos, a partir de las lecciones efectuadas y de sus efectos en ellos mismos.

Las elecciones que hacemos articulan nuestra relación con el mundo, pero también con nosotros mismos: nos ayudan a entendernos, explicarnos, justificarnos, comprendernos y, en definitiva, a configurarnos como seres frágiles, inseguros e inacabados que tratan de conectarse con el mundo de la mejor manera posible. (Úcar, 2016 c, p. 175)



6.3 La pedagogía de la elección como alternativa

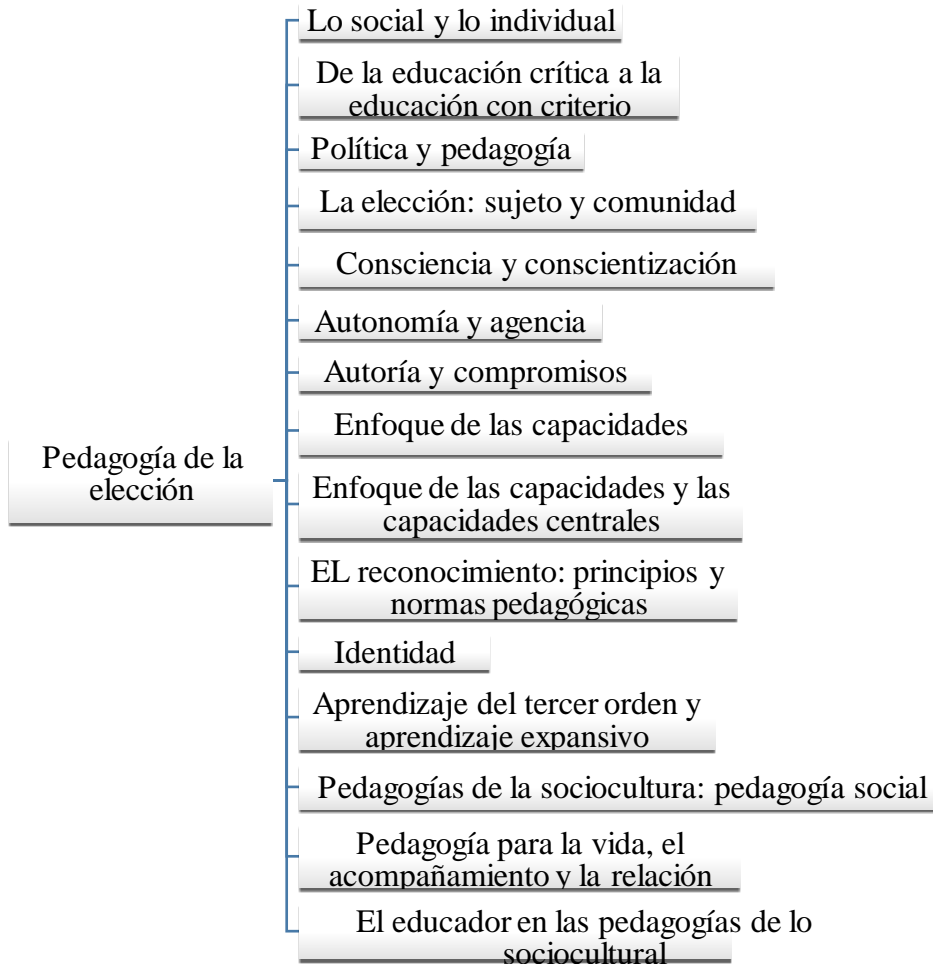
La propuesta que Xavier Úcar ha formulado en el marco de la pedagogía social, parte del análisis de las relaciones socioeducativas que tienen lugar fuera del ámbito escolar (refiriéndose a este último como el aprendizaje de contenidos curriculares), poniendo especial énfasis en aquellas relaciones socioeducativas que generan aprendizaje en y para la vida.

El principal argumento que sustenta su propuesta es la necesidad de elegir y actuar, consciente y responsablemente, en la diversidad de contextos en los que un individuo se desenvuelve a lo largo de su vida; contextos que actualmente se han complejizado debido a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas.

En palabras de Úcar, la pedagogía de la elección es:

...una pedagogía que aparece en las sociedades complejas. Cuanto más limitado es el espectro de posibilidades de acción para un sujeto, más necesarias son las pedagogías de la opresión, de la autonomía, de la supervivencia o de la esperanza. Cuanto más amplias son las opciones disponibles, más necesario resulta aprender a elegir; a optar por aquello que mejora, engrandece y empodera a los sujetos individuales y colectivos. (Úcar, 2016 c, p. 15).

Considerando que esta investigación se centra en una institución educativa situada en un contexto en el que las posibilidades de elección de los individuos son limitadas, en los siguientes párrafos se describen los principales elementos teórico-conceptuales que permitirán dirigir la investigación hacia la observación de las prácticas que señala la teoría de Úcar. Dichos elementos se muestran gráficamente en el siguiente esquema (Esquema 1).



Esquema 1. Principales elementos teórico-conceptuales de la Pedagogía de la Elección. Elaboración propia con base en Úcar, 2016.

Lo social y lo individual.

En primer lugar, para poder entender qué es la pedagogía social desde esta propuesta, es necesario saber cómo y qué se entiende por “lo social”. Para ello, Úcar se basa en Poovey (2002), quien afirma que lo social se ha definido y ha evolucionado a la par de las sociedades, las personas, los grupos y las comunidades. No obstante, podemos identificar que, históricamente, en las intervenciones socioeducativas, lo social siempre ha sido visto como un estigma, es decir, como un concepto relacionado con problemáticas, necesidades o carencias. Por lo tanto,



cualquier trabajo o intervención que tuviera la adjetivación de “social” estaba dirigida a personas vulnerables o necesitadas.

Para Úcar, esas son perspectivas reduccionistas de lo social, pues ignoran la dimensión cultural del desarrollo y que también forma parte del concepto (Úcar, 2016); motivo por el cual el catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona prefiere usar el término “sociocultural”.

En concordancia con las ideas de Natorp, Úcar señala que, así como lo social y la sociedad se encuentran presentes en un individuo, cada individuo forma parte de la sociedad. De esta manera lo social y lo individual son un continuo inseparable donde, con base en Vygotsky, ambos elementos mantienen una relación dialéctica en la que una siempre estará en función de la otra.

De la educación crítica a la educación con criterio.

Úcar sostiene que la pedagogía crítica de Freire ha servido para “...denunciar situaciones de opresión social y educativa y para poner el foco en el sujeto y en su situación en el mundo antes que en lo que tienen que aprender” (Úcar, 2016 c, p. 46), además de otorgarle a la educación el reconocimiento que tiene en la lucha de situaciones de opresión y explotación.

La educación crítica de Freire ha promovido que una persona logre la conciencia de su estar en el mundo, de ser críticos, de tomar las riendas de su educación, su vida, su bienestar, crecimiento, entre otras cosas, con el propósito de liberarse de una situación opresora. Ve como resultado de la suma de la actuación sobre uno mismo y sobre el entorno el cambio y la mejora de las condiciones de vida del pueblo.



Para Úcar, lo que hace falta en la pedagogía crítica de Freire es esclarecer qué hacer una vez que se sale de una situación de opresión, qué hacer con la libertad con la que se contará; por tanto, si lo que se pretende es tener una pedagogía que busque acompañar, orientar y ayudar a las personas en la construcción y mejora de los diversos momentos y/o ciclos de su vida, la idea de Freire tendría que incorporar la formación que le permita saber qué hacer con su libertad.

En la actualidad se requiere de buscar la autoconstrucción personal y comunitaria, es necesaria una pedagogía de y para la vida que permita a las personas mejores condiciones, integralmente y en armonía con el contexto, en esta pedagogía y en las sociedades tan complejas que ahora se viven, la liberación es un medio, más no un fin.

Para Úcar, la educación en la actualidad debe promover también el criterio, entendiendo éste como el encargado de discernir entre ejercer la crítica o no, entre qué, para qué y porqué ejercerla. Formar el criterio propio de los sujetos para poder elegir, actuar, explicar y justificar sus comportamientos, en resumen, para ser autónomo. Los objetivos o finalidad de la pedagogía social no pueden cerrarse al alcance o logro de algo basándose sólo en el cómo y no en el para qué.

Política y pedagogía

La política es pedagógica en el sentido en que impulsa o detiene comportamientos que afectan o benefician a las personas. La diferencia entre una y otra radica en cómo (procesos) impulsan o detienen esos comportamientos. La política modifica, por medio de normas, leyes o lineamientos, comportamientos para posteriormente cambiar la mentalidad de los sujetos, trabajando en plazos cortos y medianos.



Por su parte, la pedagogía realiza un trabajo a la inversa, inicia con cambios de mentalidad, para que posteriormente sean los propios sujetos quienes modifiquen sus comportamientos, por tanto, el trabajo es de mediano a largo plazo y esto es lo que marca la inmensa diferencia, a pedagogía lleva a resultados permanentes y autónomos.

La elección de ser sujeto y ser comunidad.

Ser humano es elegir, aun cuando no se quiera hacer nada, se está eligiendo no hacerlo. Desde pequeños existen figuras que nos acompañan y enseñan el qué y cómo elegir, nuestros padres, la escuela, la sociedad y demás instancias de diversa índole.

El atrevimiento es la base del ser y de la acción, ser y actuar es crear. Es a través del atrevimiento que el sujeto, a medida que madura y crece, experimenta nuevas elecciones cuyos efectos inciden en su construcción.

Desde las ideas de Dewey, la elección nos hace quienes somos en momentos determinados de la vida, por lo anterior, ante una elección hay que encontrar el bien correcto (curso de acción correcto). Es la deliberación la que conecta la elección con el bien correcto y la que pone en juego la clase de personas en que el sujeto se convierte, el ser en formación. Una elección que cuenta con el bien correcto y la deliberación como requisitos, es una elección inteligente.

Para el mismo autor la inteligencia es la suma de impulsos, hábitos, emociones, registros y descubrimientos que previenen lo que podría pasar en situaciones futuras y que busca alcanzar un bien en dichas situaciones, es decir que un hombre que realiza elecciones inteligentes es un hombre orientado hacia el mañana con experiencia e inteligencia. Entonces, la misión básica



de la educación y la comunidad es hacer de las personas seres inteligentes, democráticos (en sus formas de vida) y deliberativos con la finalidad de alcanzar decisiones inteligentes y valiosas (Úcar, 2016 c).

La elección puede ser efectuada entre unas posibilidades dadas o disponibles, o bien puede implicar crear nuevas opciones cuando con las que se cuentan no responden a las necesidades o demandas del sujeto.

En una relación socioeducativa los valores se encuentran en la base de cualquier elección que se haga. En la pedagogía de la elección los valores que fundamentan el actuar de los sujetos deben ir acordes al desarrollo de capacidades.

Ahora bien, ser sujeto implica ser (aprender), estar (conocer) y actuar (cambiar) en y con el mundo, siendo conscientes del protagonismo en las acciones emprendidas, de usar los recursos disponibles para transformarse en aquello que se podría o quisiera ser. Implica dar intención, sentido y dirección a los procesos de cambio y formación de la identidad individual y comunitaria. Es ser consciente de la autoría que se tiene sobre la propia persona, los derechos, deberes y responsabilidades.

Por su parte, comunidad es un término polisémico ya que se define o entiende desde diferentes criterios, como el territorio, la densidad poblacional, las relaciones interpersonales, ubicación geográfica, pertenencia, identidad, etc., la elección del criterio desde el cual se entiende el término depende de la dimensión desde la que se interpreta, puede ser la dimensión racional (números, límites, ubicaciones) o la dimensión emocional (sentimientos, afectos, conexiones, pertenencia).



Úcar menciona que son varios los autores que coinciden en que la raíz del término implica compartir, tener o poner en común, pero sucede lo contrario a la hora de entender qué, quiénes, cuándo, cómo, por qué, dónde, y para qué compartir. Por lo anterior es difícil tener un saber universal de lo que es una comunidad.

Desde un enfoque socioeducativo no importa tener un concepto claro de lo que es la comunidad o lo comunitario, importa conocer las características específicas de la comunidad con la que se intervendrá, saber quiénes son, cómo se organizan y comunican, conocer sus imaginarios sociales y culturales.

Una comunidad no puede ser aquello que ha sido agrupado por agentes externos o por vías políticas o administrativas. Las comunidades son un grupo de individuos que acuerdan conformarse, reunirse y trabajar conjuntamente por el bienestar de la misma, bajo valores, ideales y acuerdos tomados de manera conjunta, son una comunidad consciente de serlo.

Un sujeto ejerce su libertad para elegir la comunidad de la cual ha decidido formar parte, esa elección no implica insertarse en una comunidad pre-hecha, implica crear de manera conjunta esa comunidad en la que se desea vivir. A partir de acciones, que pongan en juego los recursos, las fortalezas, las virtudes que permitirán transformar la comunidad. Pero esa lucha no termina cuando se ha logrado esa transformación ya que una vez llegado a ese punto se debe mantener esa comunidad, se debe trabajar para que no decaiga.

Al igual que lo social y lo individual, la elección de ser sujetos y ser comunidad son construcciones continuas, inacabadas e inacabables, ambas ponen en juego recursos y



posibilidades para transformar y transformarse a sí mismos y a la realidad que viven, así como la que desean vivir, lograr ese cambio requiere de acción y actividad.

Conciencia y concientización.

Ser un sujeto y/o comunidad de aprendizaje, conocimiento y cambio implica ser consciente en un contexto espacio temporal determinado, esto lleva a ser capaz de conocer, aprender y cambiar.

Hablar de una “toma de conciencia” conlleva, además del reconocimiento de la situación en la que se vive, una actitud pro-activa para tomar, conseguir y elegir actuar sobre sí mismo, los otros y el mundo en el que se encuentra inmerso y con el que, por tanto, nos relacionamos. También, dota de recursos actualizados (empoderamiento) para ajustarse, adaptarse, integrarse y acoplarse.

Así, la toma de conciencia, entendida como ser en el contexto espacio temporal, y el empoderamiento, como disposición y logro de las capacidades, posibilidades y habilidades para ser partícipes o actores en la toma de decisiones de aquello que les afecte directamente, son las bases de las que parten los procesos autorganizativos, autoprodutores y autogeneradores para llegar a ser sujeto y comunidad.

La concientización se refiere a identificar y reconocer claramente dónde, cómo, con quiénes y en qué situación se vive. Reconocer las características, las deficiencias, aquello que afecta las elecciones y las decisiones relacionadas con la libertad de acción, se trata de un análisis crítico de la situación social, cultural y política que nos envuelve.



Dicha concientización va de la mano con el empoderamiento, y ambos son procesos enfocados al sujeto y su proyección hacia el futuro. Los procesos de concientización y empoderamiento se dan a lo largo de tres fases que a su vez forman al sujeto y que permiten el acoplamiento estructural, es decir, una relación armónica entre el sujeto y su entorno físico, virtual y sociocultural.

A) Toma de conciencia del ser

Quién soy como ser autónomo, ser relacionado y conectado con un contexto que da forma a mi vida, concientizar sobre mis acciones y sus consecuencias. Reconociendo límites, necesidades, capacidades, competencias y potencialidades como resultados provisionales susceptibles al cambio, la mejora y la modificación. Es una conciencia hacia sí mismo y hacia afuera por lo que se va adquiriendo tras los efectos y respuestas que se obtienen de todas las relaciones e interacciones que se mantienen con lo que nos rodea, interconectándose con la conciencia de estar en un espacio y un tiempo socioculturales.

Para iniciar una relación socioeducativa que ha sido elegida de manera consciente, es necesaria una verdadera toma de conciencia del ser por parte de los sujetos, solo así se podrán lograr cambios.

B) Toma de conciencia del estar

Úcar lo denomina como el capital social de los sujetos e implica conocer, analizar, comprender y valorar el entorno, así como las relaciones y conexiones que se dan en éste. El entorno no es más que el contexto sociocultural, Goffman en Úcar (2016), llama al entorno *frame* y lo define como ese marco de referencia primario, por su parte Úcar (tomando en cuenta a Goffman) lo entiende como un “dispositivo cognitivo y una práctica de organización de la experiencia social



que permite a una persona comprender la situación que está viviendo y tomar parte en la misma” (Úcar, 2016 c, p.72). Entonces el *frame* es la construcción del sujeto, que resulta de sus experiencias previas y que le permiten definir su entorno en sus propios términos.

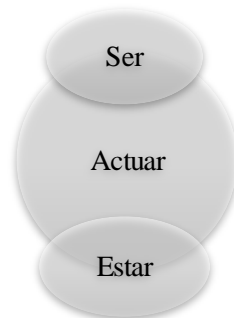
Ese marco de referencia del individuo es el que da sentido, significado e interpretación a las diversas situaciones y por tanto a la forma en que el individuo se compromete con sus acciones. Para que el individuo actué, necesita de cierta información que el marco de referencia le proporciona.

Cuando el individuo se relaciona con un contexto sociocultural es cuando se materializa, se construye y cambia. Actualmente los contextos se condicionan desde dos sentidos:

1. Las características que conforman el territorio físico y virtual.
2. Las características que dan razón de su posición y situación sociocultural tanto físicos como virtuales (normas, status, roles, que regulan las interacciones).

C) Toma de conciencia del actuar

Es el resultado del ser y del estar, sin que esto implique que, llegada la actuación, el proceso concluye. En pocas palabras, es el comienzo y cierre de los cambios. La combinación de estas tres conciencias siempre es dinámica y cambiante, además permiten una actualización continua y permanente del sujeto.



Esquema 2. El actuar como la reunión del ser y el estar.
Elaboración propia con base en Úcar, 2016 b.



Ser consciente del actuar es un punto neutro entre la resistencia y el proyecto (Úcar, 2016), este punto se caracteriza como respondiente o reactivo. Las influencias y presiones que el entorno genera, provocan reacciones y respuestas en el sujeto, estas últimas son las que ejercen la conciencia del actuar y que se pueden dirigir hacia la resistencia o hacia el proyecto.

Las acciones de resistencia son respuestas a situaciones externas, dentro de estas acciones se encuentran las reactivas, por tanto, las primeras son las amplias y duraderas, así como dependientes de la situación que las genera. Las segundas tienen sentido sí se convierten en acciones proyecto, de encaminarse a la resistencia, resultan enfrentamiento, aislamiento e incluso violencia.

La pedagogía de la elección busca que los sujetos individuales o colectivos, orienten sus acciones reactivas hacia acciones proyecto a través de procesos de reflexión y deliberación. Estas acciones dependen de quién las genera y se dirigen a un futuro o intentan hacer un acercamiento a lo que se puede o podría ser.

Autonomía y agencia.

La pedagogía de la elección, busca la autonomía de las personas, misma que se vincula con la capacidad de actuación. Esta capacidad es a lo que se llama agencia. Úcar menciona que un sujeto agente es aquel que pone en marcha aquello que ha elegido (acciones), contrario a un sujeto paciente ya que este sufre las acciones sin o con poca capacidad de elección.

Acerca del término, Amartya Sen, en Úcar (2016, c), menciona que la agencia es la capacidad de un individuo para llevar a cabo acciones que lo lleven a lograr las metas o



propósitos que considera importantes, además de relacionarse con la libertad de acción y elección y los logros alcanzados con dicha libertad.

Agencia y autonomía son conceptos cercanos más no son lo mismo. La agencia, al vincularse con la libertad de acción y elección para conducir la propia vida (Cortina, 2009 en Úcar, 2016) hace que esta capacidad esté relacionada y dependa, en cierta medida, de las condiciones del contexto, mientras que la autonomía implica establecer normas propias de acción independiente de lo que acontece en el contexto lo que hace que ésta dependa del sujeto mismo, de su autoría.

El grado en que vamos a poder ejercer nuestra autonomía y nuestra agencia... va a estar mediatizado... por el reconocimiento que se nos haya otorgado o del que nos hallamos hecho acreedores en cada una de las esferas -esferas del reconocimiento de Honneth- (Úcar, 2016 c, p. 133)

La lucha por la autonomía y la libertad de agencia se ubica en un contexto sociocultural específico y son elegidas intencional y conscientemente. A las pedagogías de la sociocultura les interesan las elecciones y acciones (autonomía y agencia) del sujeto, pero más aún aquello que las antecede y aquello que viene después de realizadas las acciones.



Esquema 3. Agencia: elementos precedentes y subsecuentes. Elaboración propia con base en Úcar, 2016



En ese pre y post de la **agencia** es donde las pedagogías de lo sociocultural actúan ayudando a las personas a construir criterios que le ayuden a la hora de elegir y de actuar.

Autoría y compromisos.

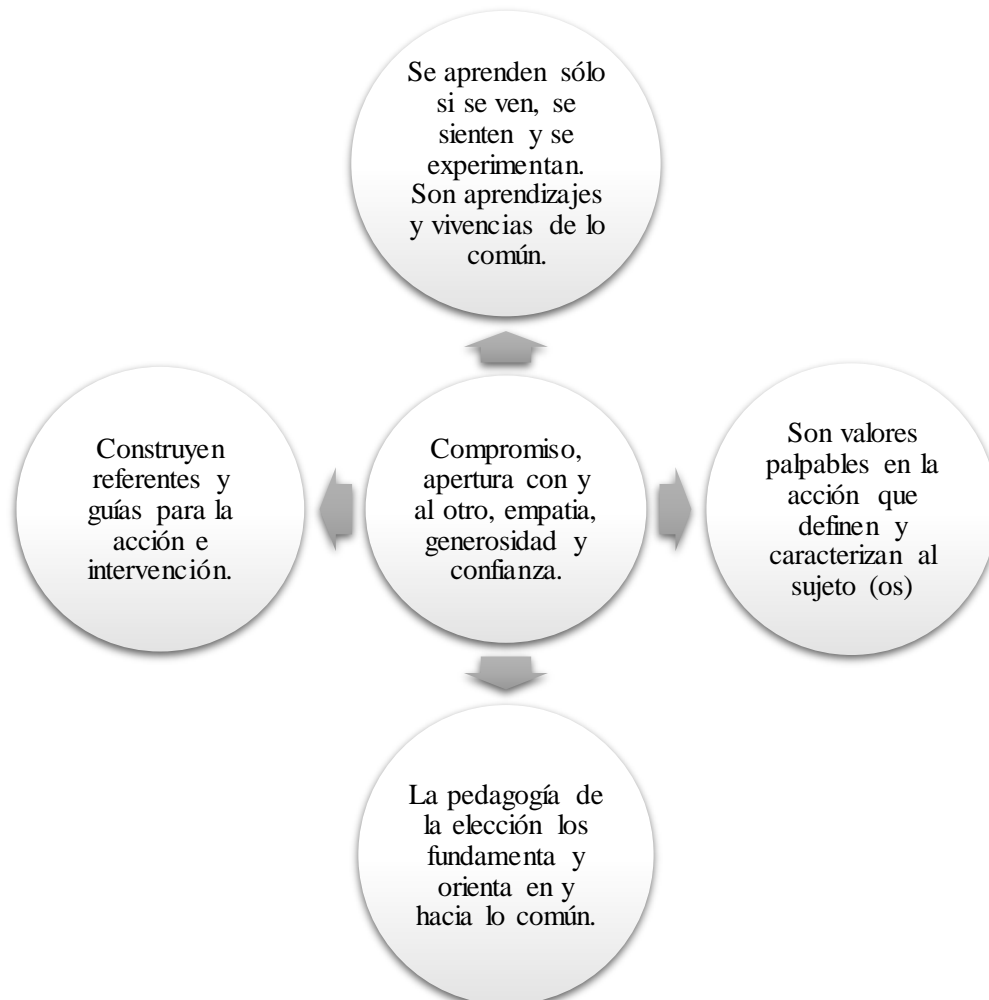
La autoría de un individuo no se limita a la acción sobre uno mismo, por el contrario, implica una trascendencia del yo hacia el otro, hacia afuera. El individuo es, pero ese “ser” conlleva un ser con, entre y para con los demás, con otros que también son autores de ellos mismos.

Amartya Sen, en cuanto al análisis de la teoría de la elección racional, añade el factor compromiso como un factor que junto al autointerés y la simpatía son claves para cualquier elección que sea racional. Menciona que una elección “puede motivarse gracias al compromiso con valores que nos llevan a la búsqueda de un bien que trasciende cualquier egocentrismo” (Sen, 2010 en: Úcar, 2016c, p.96), es decir, buscar el bien que no sólo beneficie a uno mismo, sino que beneficie a otros estando o no incluido el individuo, sólo así se logra la verdadera trascendencia de la autoría. El compromiso vuelve sólida la autoría ya que se refleja en las elecciones y decisiones que se toman, en cuanto, son acciones emprendidas por una libre elección.

Uno de los puntos de partida de la pedagogía de la elección, es que, como se dijo anteriormente, ser humano es elegir, durante toda la vida se toman decisiones, de mayor o menor implicación y consecuencias. A medida que el individuo crece y madura, se van experimentando con las elecciones, sus resultados y efectos experimentando y probando límites y posibilidades de la agencia y autonomía.



En el esquema 4 se muestran las características e implicaciones del compromiso que la pedagogía sociocultural pretende generar en los individuos.



Esquema 4. Los compromisos desde la pedagogía de lo sociocultural. Elaboración propia con base en Úcar, 2016 c.

Enfoque de las capacidades.

Este enfoque es “una alternativa a la evaluación del bienestar de las personas y las sociedades, a la búsqueda de una nueva visión de justicias” (Úcar, 2016 c: 88), propuesto por Amartya Sen en 1998 y fue un enfoque que evolucionó los índices mundiales para evaluar la calidad de vida



de las poblaciones y sociedades, incorporando la cultura como elemento a considerar al hablar de desarrollo.

Con los aportes de este enfoque se dio un giro al concepto de desarrollo y calidad de vida de las personas, en el cual se toman principalmente en cuenta los factores relacionados con las personas más que en la economía de éstos. Además, toma en cuenta que “la calidad de vida de las personas depende de la libertad para escoger ser o hacer aquello que se considera valioso” (Úcar, 2016 c, p.89), así como de su capacidad de elegir un estilo de vida valorado por ellos mismos.

Los principales conceptos por los que Úcar toma el enfoque de las capacidades son la función o funcionamientos (lo que es y lo que hacen) y las capacidades (las posibilidades de ser o hacer). Los primeros se refieren a lo que las personas son o hacen y sus logros alcanzados en un momento determinado de su vida, el segundo a lo que esas personas podrían ser o hacer si tuvieran posibilidades de escoger.

Los funcionamientos que una persona posee son diversos y vastos según sea el caso (leer, escribir, caminar, contar, trabajar la madera, arreglar artefactos, etc.), por lo que se pueden tener diversas combinaciones de funcionamientos y esa característica es a lo que Úcar llama la riqueza del enfoque.

Es a partir de los distintos funcionamientos que las capacidades se constituyen, convirtiéndose estas últimas en todo el conjunto de oportunidades reales que una persona posee para actuar, lo que da pie a la acción y a la libertad de llevar a cabo sus acciones, cabe mencionar que dicha libertad debe ser ejercida en un marco normativo que la regule junto con la acción.



Dichos marcos normativos suelen ser promovidos o implementados a partir valores, acciones y de políticas impulsadas por el gobierno, de esta manera dichos valores, acciones y políticas conforman “lo común” (la sociedad).

Este enfoque ejemplifica la manera en que la pedagogía y la política trabajan de manera conjunta en una intervención socioeducativa. La pedagogía guía, acompaña y ayuda a los sujetos en sus procesos de aprendizaje, desarrollo y crecimiento. Por su parte la política se encarga de crear espacios y marcos que hacen posible y refuerzan esos procesos.

La pedagogía de la elección se construye a partir de este enfoque porque, tanto en su metodología como en sus objetivos, pretende el desarrollo de capacidades personales o comunitarias.

El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum; Las capacidades centrales.

Martha Nussbaum (2007), utiliza el enfoque de las capacidades para sustentar una teoría de los derechos básicos de los seres humanos, derechos que los gobiernos deben respetar e impulsar por respeto a la dignidad humana. Dichos derechos básicos se plasmas en una clasificación de 4 tipos de capacidades (básicas, internas, combinadas y centrales) que van de lo innato a lo conformado por el sujeto, la comunidad y el contexto.

Las capacidades que más interesan para fundamentar la pedagogía de la elección son las capacidades centrales ya que son las que todo ciudadano debe poseer para poder hablar de justicia social. Éstas configurar un mundo ético, donde lo común y lo personas se unan para conformar una sociedad dignamente humana ya que, desde esta propuesta, y en concordancia

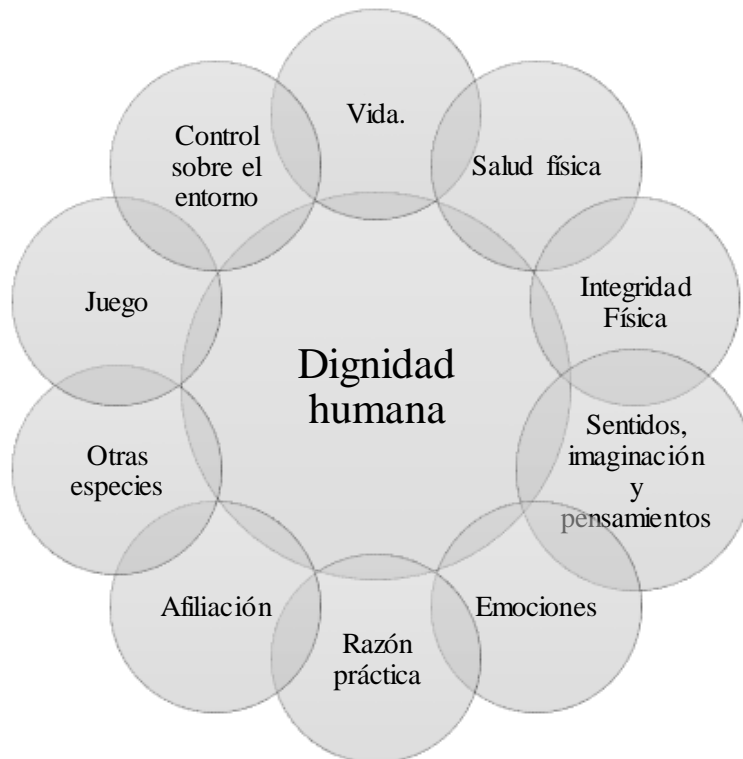


con el enfoque de las capacidades y la pedagogía de la elección, se entiende que ser humano es ser un “yo” y un “otro” a la vez y que para vivir dignamente todos somos responsables de todos.

Las capacidades básicas son el conjunto de facultades innatas que posibilitan el aprendizaje y relación con el mundo. Son las capacidades que se transforman en internas. Estas últimas resultan de la interacción con las básicas, de su actualización, evolución y cambio. Son propias de cada persona de sus capacidades y rasgos intelectuales, emocionales o físicos y, debido a que se encuentran en constante interacción con el mundo físico y sociocultural son fluidas y dinámicas.

Las capacidades combinadas son las oportunidades de elección y acción, son el resultado de las capacidades internas que se conectan a las condiciones (favorables o desfavorables) del contexto permitiendo la obtención de funcionamientos.

Por último, las capacidades centrales, como ya se ha mencionado son requisitos mínimos de dignidad humana, aunque se les llaman capacidades no significan que sea algo rígido o que sean capacidades técnicas, podría llamárseles condiciones de dignidad humana. Las capacidades son las siguientes:



Esquema 5. Las capacidades centrales y condición de la dignidad humana. Elaboración propia con base en Úcar, 2016 c.

Los gobiernos son los encargados de contribuir al desarrollo de estas capacidades centrales en los individuos, debido a que la elección de las personas es determinada por las opciones de elección que el contexto les proporciona. Esta propuesta permite que, en lugar de hablar de derechos humanos, las capacidades centrales crean un marco establecido y genérico. Ya no se habla de derechos humanos sino de condiciones mínimas de dignidad humana.

Nussbaum no planteó su propuesta desde las ideas de la pedagogía de la elección, por tanto, es comprensible entender que esta es una teoría centrada en los resultados ya que busca garantizar el logro de las capacidades, justo allí es donde la pedagogía tiene su lugar, en los procesos de acompañamiento y facilitación de aprendizajes y el desarrollo de las personas,



buscando transformar sus capacidades internas en capacidades combinadas aún en contra de las adversidades que el contexto presente.

En la pedagogía de la elección, las capacidades centrales se vuelven en objetivos y medios para desarrollar y regular las relaciones socioeducativas, además de ser los marcos de referencia para la acción e interacción que se realice según el contexto, las políticas, los propios referentes de las capacidades centrales o las características individuales y colectivas.

El reconocimiento: principios y normas pedagógicas.

La teoría del reconocimiento de Hegel y Honneth (1997) se ubica en el centro del camino entre lo individual y lo social ya que consideran la interacción social junto a las relaciones interpersonales como el núcleo de todo, debido a que “...por medio de ellas las personas construimos nuestra subjetividad y nuestras identidades personales” (Úcar, 2016c, p.110).

La teoría busca explicar tres campos donde las personas siempre presentan la necesidad y el deseo de buscar el reconocimiento:

- a) La construcción de las identidades personales.
- b) Relaciones interpersonales y luchas sociales.
- c) El concepto de justicia.

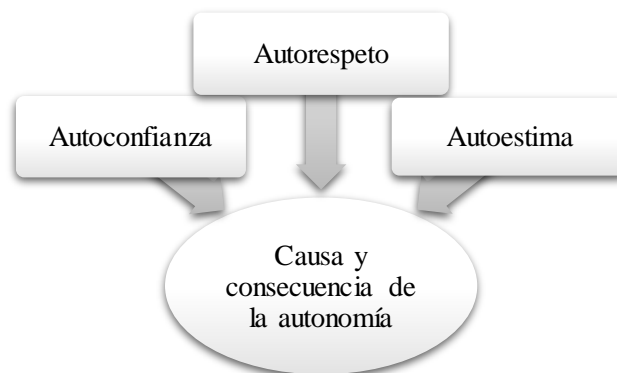
El reconocimiento es algo que se genera en las relaciones con los otros, a lo largo de la vida. Además, posibilitan las construcciones subjetivas y las identidades personales e implica la necesidad de otros para la construcción plena.



Según Honneth, en Úcar (2016), el reconocimiento recíproco son condiciones comunicativas y relaciones necesarias para el desarrollo de la identidad, son esferas de la vida social. Existen tres esferas de reconocimiento recíproco:

- * Esfera del amor: surge de la relación madre-hijo, implica el ser necesitado. El reconocimiento en esta esfera permite construir la autoconfianza, la falta da pie al maltrato y atenta contra la integridad física del sujeto.
- * Esfera del derecho: supone un reconocimiento jurídico. Las personas se reconocen como miembros de una sociedad o comunidad, generando un autorespeto. La falta de reconocimiento en esta esfera provoca la exclusión y afecta la integridad social.
- * Esfera de la solidaridad: se materializa por medio de las formas de valoración social. Se refiere al grupo de estima social que resulta de la autorrealización, las características individuales y de las acciones que se llevan a cabo. Esta esfera fundamenta y sostiene la autoestima.

Las tres esferas son necesarias para la autorrealización.

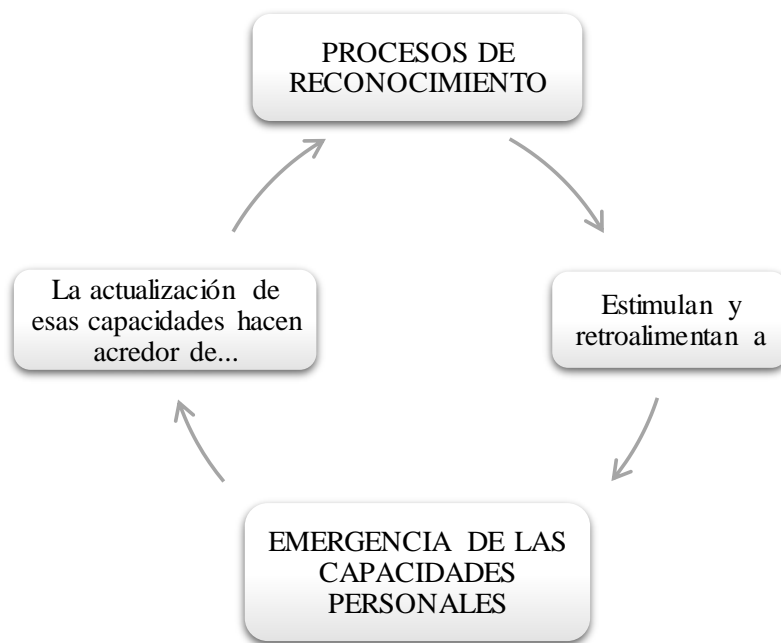


Esquema 6. Esferas del reconocimiento recíproco y su relación con la autorrealización. elaboración propia con base en Úcar, 2016 c.



La autorrealización es causa y consecuencia de la agencia, entendiendo a ésta como la construcción y generación de normas de actuación propias en cada sujeto. La agencia es la actuación que el sujeto tiene en y con el mundo que lo rodea. Las formas de reconocimiento son observables e identificables en los funcionamientos de las personas y en su agencia y no tanto en lo que son o pueden ser capaces de hacer, sino en lo que están haciendo.

Las capacidades permiten inferir los reconocimientos del sujeto, ya que se pueden observar, provocar o incidir en los funcionamientos del día a día. Lo que se es y lo que se hace depende de los reconocimientos que ha obtenido en los diferentes funcionamientos.



Esquema 7. Influencia de los procesos de reconocimiento en las capacidades personales.
Elaboración propia con base en Úcar, 2016 c.

La forma en que los reconocimientos influyen en los funcionamientos de una persona es diferente durante la trayectoria de vida de las personas (etapa y edad). Por ello, una intervención



requerirá de la identificación de reconocimientos en las esferas, respectivos a la etapa de vida de los sujetos ¿qué esfera les interesa más o necesita ser más potencializada? y ¿qué tipo de reconocimientos son los necesarios en esas esferas?

Las tres esferas de Honneth son indicadores y objetivos en una intervención socioeducativa. Como indicador son una medida de funcionamientos y capacidades que permiten inferir problemáticas. Como objetivo se refieren a la hora de actuar con capacidad de construcción y reconstrucción en el proceso.

La pedagogía de la elección retoma las posibilidades y potencialidades socio-pedagógicas de los principios de la teoría del reconocimiento de Honneth. Desde los cuales el reconocimiento de los otros consiste en hacer consciente a ese otro, de que es un ser capaz de actuar en él mismo, sobre su propia comunidad y su entorno.

Este tipo de reconocimiento es algo natural, humano, básico y principalmente *a priori* en la relación socioeducativa, porque no es necesario en primera instancia, que el otro haga algo para otorgarle el reconocimiento, éste se da porque ese “otro” es un humano como “yo” por lo que merece reconocimiento y trato digno.

Aun con lo anterior, en dicho reconocimiento *a priori*, hay cabida para los desempeños, elecciones y acciones de ese “otro” que se está reconociendo, lo anterior se hace para evitar que el sujeto crea que sin hacer esfuerzo o actividad alguna puede o debe obtener reconocimiento ya que de ser ese el caso, no se podría lograr un empoderamiento de ningún tipo.

Ese reconocimiento del otro es considerado como una herramienta pedagógica que auxilia a la hora de tener o recuperar la confianza en sí mismos, en las capacidades y en las



posibilidades y que es pre-requisito para lograr relaciones simétricas. A estas últimas Honneth las entiende como la oportunidad que un sujeto tiene para sentirse valioso individual y socialmente por sus capacidades y actuaciones.

En cuanto a los principios y normas pedagógicas, la pedagogía social es normativa entendiendo las normas como contingentes, situacionales acordadas y asumidas responsablemente tanto por el profesional como por los participantes que se encuentren en condiciones de ejercer libre y responsablemente su autonomía y agencia. De lo contrario el educador social se encarga de guiarlo.

Dado lo anterior, Úcar menciona, a manera de pautas genéricas y aplicables en cualquier intervención pedagógica, algunas bases que ayudan a lograr una relación simétrica en cualquier relación sean o no socioeducativas.

- * No juzgar.
- * Aceptación y disponibilidad para ayudar y acompañar.
- * Calidez.
- * Claridad en los límites y posibilidades de la relación pedagógica.
- * Ayudar a ubicarse en el contexto.
- * Proporcionar y facilitar guías, recursos y posibilidades.
- * Ayudar a potenciar las capacidades, creando conciencia de las mismas.
- * Utilizar el diálogo entre iguales como base de la relación.
- * Obtener aprendizajes y progresos de los fracasos.
- * No crear dependencias.
- * Animar y estimular el aprendizaje y el cambio.
- * Asignar responsabilidades viables y congruentes haciendo que se responsabilice de las mismas.
- * Reconocer y valorar éxitos.

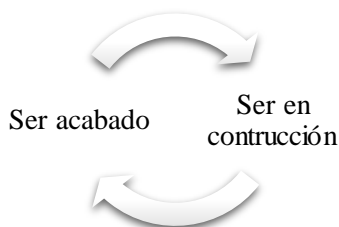


- * Identificar y reforzar los recursos.
- * Exigir y ayudar en el esfuerzo para el cumplimiento de expectativas.
- * No demandar más de lo que las posibilidades reales permiten.
- * No moldear.
- * Proporcionar y ayudar a buscar recursos.
- * Saber cuándo retirarse para que el otro ejerza su agencia y autonomía.
- * Ser paciente y determinante.

Identidad.

Varios son los autores que han intentado romper esa barrera conceptual que diferencia lo social de lo individual y viceversa. Úcar (2016) considera a Wenger como el intento más interesante de superar esa barrera. Dicho autor incorpora la identidad en su teoría debido a que, a su parecer, ésta funciona como un eje o extremo que une y que además permite la continuidad y el vaivén de lo individual y lo social, por lo que uno funciona con base en el otro.

El hombre, por naturaleza, se encuentra en constante aprendizaje, renovación y conocimiento, día a día los sujetos pasan por procesos y resultados por lo que es un ser en construcción y acabado en todo momento de su vida.



Esquema 8. Proceso de construcción de la identidad.
Elaboración propia con base en Úcar, 2016 c.

Este estado cíclico (Esquema 8), gira gracias al contacto que se tiene con los otros, Úcar habla de identidades, ya que éstas son la manifestación más evidente de un sujeto o comunidad.



En la sociedad de la información, que se caracteriza por ser dinámica, existe un bombardeo de identidades de todas culturas, ello permite poder elegir, dar sentido y dirigir nuestra identidad y por tanto nuestra vida, Úcar hace la comparación con la situación unas décadas atrás, donde las identidades venían dadas y determinadas por diversos factores como el territorio o la posición social.

Lo anterior no significa que debamos “copiar y pegar” en nuestra identidad aquello de lo que nos venga del exterior, por el contrario, implica elección, responsabilidad y reflexión sobre aquello que deseamos o necesitamos cambiar o modificar en nuestra identidad, claro está que siempre y cuando sean cambios que mejoren esa identidad.

Las elecciones y los atrevimientos construyen la base de nuestra identidad. La identidad en determinado momento es resultado de las acciones y relaciones acumuladas hasta ese tiempo y espacio. El atrevimiento mueve a la acción, la acción lleva al aprendizaje, el aprendizaje lleva al conocimiento, éste al cambio y posteriormente a la creación.

Aprendizaje de tercer orden y el Aprendizaje expansivo.

Las sociedades en las que vivimos actualmente se caracterizan por contextos cambiantes y fluidos, donde las interacciones, las relaciones y las características en ellas suelen cambiar a la par de dichos contextos. Esto exige a los individuos que conforman dichas sociedades estar en una constante renovación y adaptación.

Es por lo anterior que toda pedagogía perteneciente o no al ámbito sociocultural “debe buscar la autoconstrucción del sujeto y la formación en él mismo del criterio” (Úcar, 2016 c,



p.159). Para ello, se requiere del trabajo en vías del desarrollo de lo que Bateson denomina aprendizaje terciario o del tercer orden.

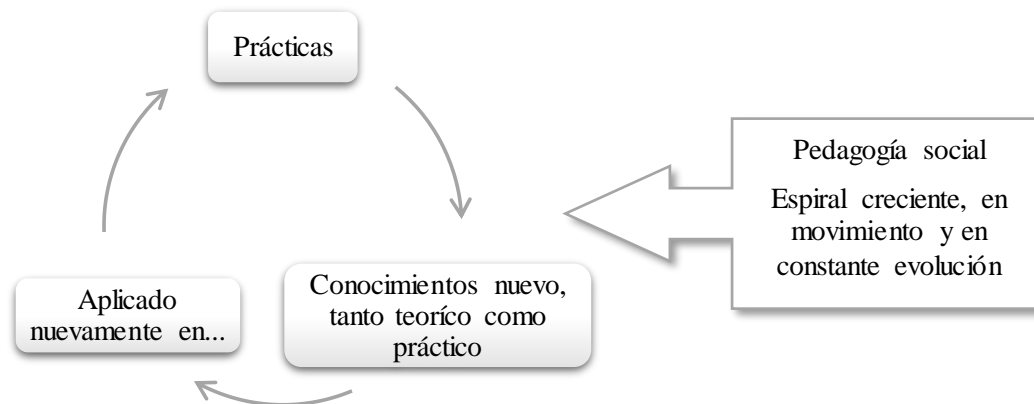
Si bien el aprendizaje de primer orden corresponde al aprendizaje de contenidos y el segundo a las formas en que se aprenden dichos contenidos, el aprendizaje de tercer orden implica aprender a desaprender o desaprender para aprender de una manera nueva o diferente.

A este tipo de aprendizaje lo complementa Engeström quien habla de aprendizaje expansivo como la forma en que se cambian las pautas de aprendizajes comunes o congruentes en un contexto y cultura determinados para cambiar las maneras de actuación ante alguna situación sin que ese contexto o cultura se modifiquen.

Pedagogías de la sociocultura: pedagogía social

Las pedagogías de la sociocultura deben ser “pedagogías del sujeto, situado en contextos socioculturales complejos (a lo que llaman frames o marcos) que trascienden la dicotomía reduccionista individual/social” (Úcar, 2016 c, p.165).

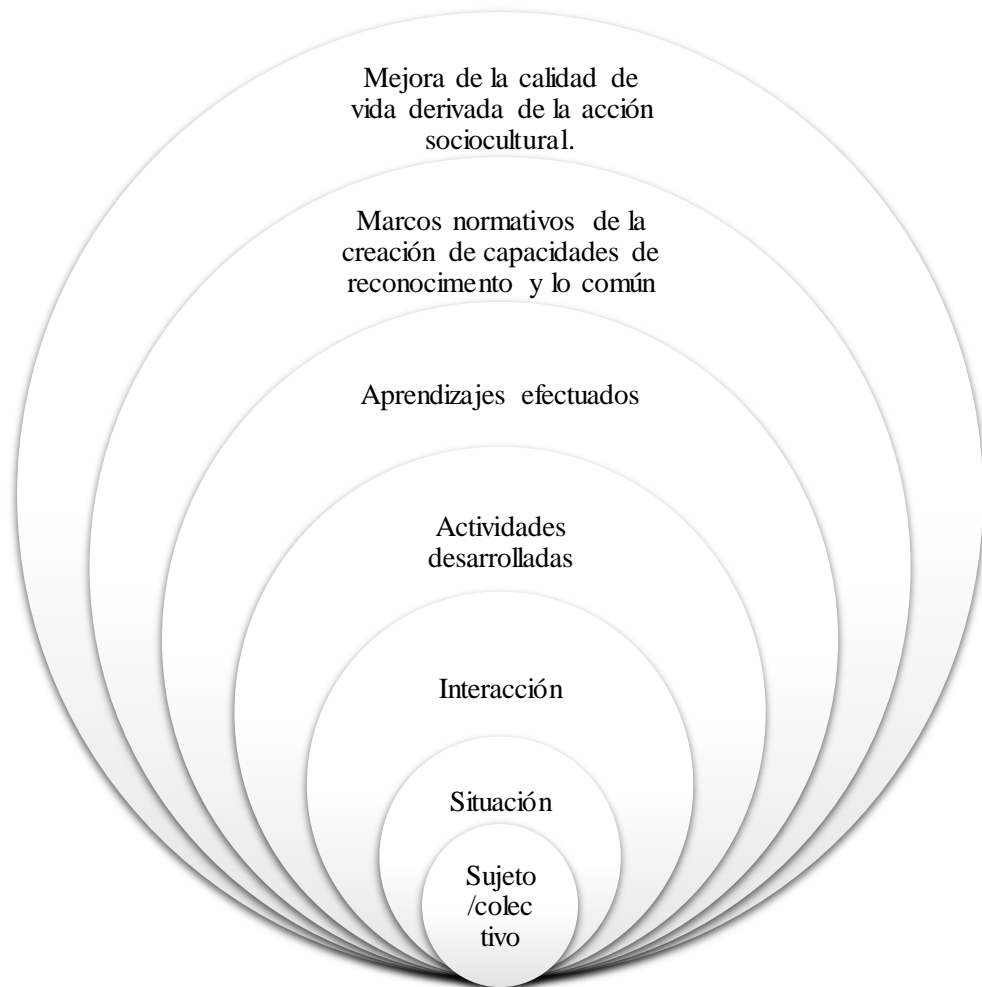
Estas nuevas pedagogías de lo sociocultural son interdisciplinarias, abiertas, dinámicas, cambiantes, versátiles, etc., es necesario verlas como ciencia y práctica, además que se caracterizan por generar conocimientos nuevos a partir de su práctica, mismos que se vuelven parte de la teoría y que posteriormente se vuelven a poner a disposición de la práctica volviendo a ser renovados.



Esquema 9. Proceso de creación teórica y práctica de las pedagogías de lo sociocultural. Elaboración propia con base en Úcar, 2016 c.

La pedagogía social/sociocultural conforma los conocimientos, teorías y prácticas que se sustentan en las relaciones interpersonales de su intervención, relaciones que se dan en la vida cotidiana entre sujetos y profesionales que integran una comunidad, de esta manera se tienen aquellos factores que se ponen en el terreno de una intervención socioeducativa.

Los siguientes, son los factores o elementos imprescindibles en la pedagogía social (Úcar, 2016,c):



Esquema 10. Factores que intervienen en la pedagogía social. Elaboración propia con base en Úcar, 2016c.

Para Úcar, las dimensiones que tradicionalmente han conformado la pedagogía social, como teoría y práctica, integración y emancipación, técnica y arte, norma y negociación, control y educación, cuidado y educación, etc., no deben ser entendidas como contrapuestas, debido a que, de acuerdo a la situación, a las personas, al contexto, la pedagogía social puede ser cualquiera de las dos, o ambas a la vez o bien encontrarse en un punto intermedio.



Una práctica pedagógica específica se ve afectada por un grupo de factores que tampoco pueden faltar en ella ya que, de ser así, no podría llamarse práctica pedagógica. El perfil de una acción o práctica socioeducativa se determinaría en relación a la ubicación de la práctica en cada dimensión polarizada y más aún, con las temáticas o ámbitos de intervención, todos estos elementos son los que permiten configurar un método concreto de intervención.

Entonces, las nuevas pedagogías de lo sociocultural se caracterizan por ser situacionales, adaptadas y creadas para dar respuesta a situaciones y contextos específicos de aprendizaje, además se ocupan de las disciplinas, profesiones y ocupaciones que se ven involucradas en dichos aprendizajes, a través de cualquiera de las funciones posibles a desempeñar en los procesos y resultados de aprendizaje por lo que cualquier acción socioeducativa, es compleja debido a que, depende de un gran número de elementos y variables que en la mayoría de los casos no son visibles de manera inmediata. Esto hace imposible seguir modelos o normas estandarizadas, por lo que, debe existir un equilibrio entre la teoría y la práctica que permita, a la acción socioeducativa, ser creada y recreada en cada momento.

Uno de los objetivos de la pedagogía de la elección (pedagogía social, pedagogías socioculturales) es crear, en los sujetos, “...una inteligencia sociocultural que se obtiene gracias a que la cultura dota de sentido y contenido a las relaciones sociales que posibilitan los procesos de animación sociocultural y trabajo comunitario” (Úcar, 2016 c, p.54).

Pedagogía para la vida, el acompañamiento y la relación.

La pedagogía de la elección es una pedagogía del acompañamiento, en palabras de Úcar es pedagogía “...porque pretende acompañar y conducir a las personas en las acciones que... las



configuran como tales” (Úcar, 2016 c, p.173). Llámese pedagogías de lo sociocultural, pedagogía social o pedagogía de la elección, siempre serán pedagogías debido a que buscan acompañar a las personas durante la elección y puesta en marcha de las acciones que las configuran como tal. Pero no basta con acompañar, es necesario ayudar, conducir, influir intencional y conscientemente para que el sujeto decida y elija trabajar y mejorarse a sí mismo, mejorar su ser, su estar y su actuar con los otros y con el mundo que lo rodea.

El objetivo principal de estas pedagogías no es el aprendizaje, buscan articular armónica y satisfactoriamente al sujeto con su entorno sociocultural, de ahí que sean pedagogías de y para la vida. Aprender para vivir lleva a relacionarse y vincularse con otros y con el mundo y es en esas articulaciones, en esos vínculos donde es posible dar sentido a la propia vida. Son también, pedagogías de la construcción y la reconstrucción conjunta (pedagogo y sujeto), que continúan con la educación en la escuela, con la acción educativa en y dentro de la comunidad, en lo sociocultural.

Según Bauman, preparar para la vida significa cultivar la capacidad de vivir en paz, aún con la incertidumbre y la ambigüedad, fomentar la tolerancia y la voluntad de respetar el derecho a ser diferentes y, fortalecer las facultades críticas y autocríticas para asumir responsabilidades y consecuencias (Ucar, 2016).

Existen quienes se oponen u obstaculizan estas articulaciones, Honneth los llama procesos de exclusión cultural e individualización institucional, éstos buscan promover el individualismo social entorpeciendo y/o evitando la autoorganización de los grupos, la socialización de sus experiencias de injusticias, en general evita que se construyan como sujetos.



El educador en las pedagogías de lo sociocultural.

La función del trabajo socioeducativo es “ayudar a las personas a desarrollar estrategias y a adquirir recursos que les permitan aprender a buscar y a elegir por sí mismas sus propias maneras de ser y de estar en y con el mundo” (Úcar, 2016 c, p.143). Para los profesionales de la sociocultura, los derechos humanos son el marco desde el cual se delimitan los límites y posibilidades de acción e intervención.

El educador social, desde la visión de la pedagogía de la elección, no está o debería estar interesado en los motivos, deseos, oportunidades ni en las razones que hacen o motivan actuar al sujeto, esto por dos razones:

1. No se puede estar absoluta ni completamente seguros de que aquello que lo mueve es realmente lo que comparte.
2. El objetivo de la pedagogía social o de la elección es la de acompañar y orientar al sujeto en la ejecución y elección de sus actuaciones, más no la de conocer sus mecanismos y procesos, si bien estos últimos no le son indiferentes tampoco es su principal prioridad.

Algunas de las funciones del pedagogo o educador social son:

- * Muestra y sugiere posibles caminos.
- * Reconoce, acompaña y ayuda a facilitar los aprendizajes.
- * Anticipa sorpresas y peligros de los caminos a los que llevan las elecciones.
- * Anima.
- * Muestra y ayuda a descubrir puntos de inflexión que ayudan a crecer, avanzar y mejorar el camino (modificar las acciones).

El profesional de la sociocultura se encarga de acompañar al sujeto para el desarrollo de acciones inteligentes (Han, 2014 en Úcar, 2016). Sobre la inteligencia, en el actual sistema las



personas no son completamente libres de elegir ya que sólo escogen de entre las opciones que el sistema le ofrece, esas acciones conectan la elección con los resultados o efectos de dicha acción y es en esa conexión, ayudada por las elecciones y los reconocimientos, donde se construyen las capacidades.

6.3.1 Dimensiones que conforman la pedagogía de la elección.

En su segundo libro, Xavier Úcar (2016,b) plantea lo que desde su punto de vista es el núcleo de cualquier pedagogía y, en particular de la pedagogía social: la relación socioeducativa. Este libro fue planteado por el autor como una guía metodológica para intervenciones socioeducativas. A partir de esta premisa se llevó a cabo un análisis con la finalidad de extraer los elementos clave necesarios para realizar dichas intervenciones de manera exitosa.

De este análisis se determinaron siete dimensiones (de autoría propia) de la intervención socioeducativa, mismas que se conforman por elementos que las describen y definen. La primera dimensión corresponde al contexto real de intervención y sus elementos son: conocer encarnado, metodología creada en la práctica, lógicas de acción y centro de conflicto. La segunda dimensión se refiere a las relaciones socioeducativas cuyos elementos son: distancia óptima, simetría y bidireccionalidad, gestión de expectativas, relación sináptica y coeducación.

La tercera dimensión corresponde a los paradigmas de intervención, conformada por: el paradigma científico, hermenéutico y sociocrítico. La cuarta hace referencia al marco ideológico compuesta por: persona como un todo integrado, los principios generales de acción (valores) y síntesis normativa.

La quinta se refiere a los contenidos y está constituida por: pedagogía intensiva e indeterminación de los contenidos. La sexta dimensión es la finalidad de la intervención,



integrada por: objetivos flexibles, reconocimiento para la autorrealización y el empoderamiento. Por último, la dimensión de los resultados de la intervención, conformada por: aciertos y errores y el principio de no causalidad.

En la tabla 1, se muestran estas dimensiones y la descripción de cada uno de sus elementos.



Tabla 1.

Dimensiones de la pedagogía de la elección y sus elementos.

Dimensión	Elementos	Descripción
Contexto real de intervención	Conocer encarnado	<p>El medio del educador resulta de las relaciones entre las personas, los grupos, las comunidades y los procesos socioeducativos que se dan en un entorno y situaciones concretas. Estos entornos nunca o rara vez son los propios del educador por lo que siempre necesita, convertirlo en su medio entendiendo ese “su” la adaptación del educador en el medio y no al revés.</p> <p>Esa adaptación requiere necesariamente de la aceptación del educador por parte de los sujetos, si ello no resulta, la intervención será inútil, él no podrá hacer nada en ese medio.</p> <p>Sí, por el contrario, el educador gana la plena confianza de los sujetos, tendrá todas las posibilidades de acción y del logro de objetivos. La combinación de estos tres elementos (relación interpersonal, objetivos y actividades conjuntas) da cabida a una alianza colaborativa (Storo, 2013, en Úcar, 2016)</p>
	Metodología creada en la práctica	<p>La pedagogía social no puede ni debe tener un método estable de acción. Los métodos se crean en la acción de intervenciones específicas. Para Úcar los principios metodológicos en pedagogía social funcionan como balizas de señalización que avisan y orientan sobre y en las modificaciones del actuar siempre en respuesta y consecuencia tanto de las personas como de su entorno.</p>



		<p>El educador requiere de estos principios metodológicos para dirigir y dirigirse en la intervención, son sus puntos de referencia para tomar decisiones en cada momento, saber dónde está, con quién está y hacia dónde va.</p>
Lógicas de acción		<p>En la propuesta de Úcar existen tres tipos de lógicas:</p> <ul style="list-style-type: none">✱ La lógica de control. Los profesionales de lo social son mediadores entre unos referentes normativos y las personas, grupos o comunidades con los que trabajan, esta lógica se fundamenta en el principio de la igualdad, según el cual, todos somos iguales ante la ley. Dichos referentes normativos pueden ser: políticos, comunitarios (tradiciones) o socioculturales (costumbres).✱ Lógica del servicio. El educador social es un experto con conocimientos que le permiten dar respuesta y ayudar a resolver con solvencia problemáticas de tipo sociocultural.✱ La lógica de la relación. La relación del educador social con otras personas se fundamenta en el principio del reconocimiento del otro en tanto que persona.
Centro de conflicto		<p>La intervención socioeducativa tiene lugar en un centro de conflicto que surge entre las personas, los recursos del entorno, líderes comunitarios, instituciones, políticos, organizaciones, leyes o factores de diversa índole, que demanda la intervención mediadora del educador social.</p> <p>Este centro de conflicto puede conducir al educador a un terreno de traiciones, puesto que para algunos de los que conforman el centro de conflicto o incluso para el mismo educador se puede poner en cuestión atributos como la estabilidad laboral, personal y emocional del educador, así como su ética y credibilidad emocional y profesional, la confianza ganada, su persona física, etc.</p>



Relaciones socioeducativas	Distancia óptima	<p>Al hablar de Pedagogía Social, se habla de mecanismos y procesos que posibilitan y regulan la comunicación en un marco de cultura compartida, encuentro y entendimiento mutuo que permite llevar a las personas, grupos o comunidades a actuar sobre sí mismos para mejorar su forma de ser y estar en el mundo. Dichos mecanismos y procesos se llevan a cabo gracias a una adecuada distancia óptima.</p> <p>Úcar entiende este último concepto como el punto en el que un profesional se puede involucrar en la vida de las personas para conocer sus problemas, pero mantiene una distancia que le permite intercambiar puntos de vista externos y diferentes sobre éstos.</p>
	Simetría y bidireccionalidad	<p>En el marco de cultura compartida que se suscita en la pedagogía social, tienen lugar relaciones socioeducativas simétricas en las que los participantes se piensan e imaginan iguales, al mismo nivel, a esto se le llama relaciones horizontales.</p> <p>La bidireccionalidad es un término referido al tipo de relaciones que permiten un intercambio comunicativo y de experiencia, este intercambio se da en dos direcciones: del educador al sujeto y del sujeto al educador, posibilitando, siempre y cuando exista una participación activa y al mismo nivel, que ambos sean proyectil y blanco.</p>
	Gestión de expectativas	<p>Una intervención socioeducativa supone entrar en la realidad del otro para cambiarla o modificarla, para lograrlo debe haber un intercambio de conocimientos y expectativas entre el educador y o los participantes sobre las realidades físicas, psíquicas o culturales del contexto, permitiendo hacer un contraste y consenso de las líneas de acción y comportamientos que podrían dar respuestas satisfactorias a aquellas realidades.</p>



	Relación sináptica	Previo al intercambio, el educador ya tiene una intención, misma que se plasma en los objetivos de su intervención lo que se logra tras haber creado una conexión en la relación socioeducativa. Esta conexión es la que abre la puerta al aprendizaje y a los cambios que se puedan dar momentánea y subsecuentemente. Las relaciones sinápticas son el punto donde el educador y el sujeto buscan conectarse para poder intercambiar información y para que este último elija aprender y cambiar involucrándose en el proceso.
	Coeducación	En el marco de la pedagogía social, la coeducación es un elemento indispensable; hablar de coeducación supone que todas las personas que se hayan involucradas en las situaciones y problemas en las que se intervendrá, deben participar, debido a que para el educador será difícil responder a estas situaciones sin la participación activa de quienes viven y sufren estos problemas. El resultado de esta coeducación será el aprendizaje de las personas a través de las actividades que desarrollan en conjunto en su entorno físico y sociocultural.
Paradigmas de intervención	Científico	Logro de resultados a través de procedimientos educativos planificados y estandarizados.
	Hermenéutico	Se focaliza en los procesos educativos y destaca la importancia de las influencias del contexto.
	Sociocrítico	Paradigma emancipador que interpreta el proceso educativo en términos de relaciones de poder y se centra en el desarrollo de procesos críticos que buscan la emancipación de las personas de las situaciones que las oprimen.



Marco ideológico	Persona como un todo integrado (cabeza, corazón y manos)	<p>Las prácticas socioeducativas promueven actividades que integran la triada que, desde los aportes de Pestalozzi, toda educación debe promover: “cabeza, corazón y manos”; es decir, la integración de cognición, afectividad, relación y acción.</p> <p>La cognición hace referencia a la construcción de conocimientos a través de procesos de enseñanza aprendizaje que el educador facilita; la afectividad y relación trata de la promoción y desarrollo de emociones y sentimientos positivos en el individuo con respecto a sí mismo, los demás y el entorno en el que se encuentra; por último, la acción es el encuentro de lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional que llevan al sujeto a la ejecución de actividades en pro de mejorar de mejorarse a sí mismo y por ende a su entorno.</p>
	Principios generales de acción (valores)	<p>Los valores que inciden en la forma en la que los pedagogos o educadores sociales integran y desarrollan la teoría y la práctica, según Úcar, son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">✱ Valor de la formación y autoformación. Implica un estar constante en el aprendizaje y se entiende como paso indispensable para cualquier proceso de autodeterminación y de autonomía, sea personal, grupal o comunitaria.✱ Valor del diálogo y de la confianza en la posibilidad de entenderse, crear un espacio para el diálogo y el entendimiento.✱ Valor de colaboración, cooperación y autoorganización de las personas, grupos y comunidades, elementos indispensables que son motor de un desarrollo verdaderamente humano.



		<ul style="list-style-type: none"> * Valor de la autonomía, la autorregulación y el autogobierno. Conlleva a la confianza en las personas para decidir por sí mismos su propio futuro y para ser protagonistas de sus vidas. * Valor del compromiso con lo humano, de la equidad, lo común y la confianza en la capacidad de las personas para ser y actuar como individuos que se comprometen con las causas que consideran justas. <p>Estos valores marcarán los límites y las posibilidades de las acciones de los profesionales de lo social. Se constituyen como los medios, objetivos y finalidades de los procesos de acción e intervención en la pedagogía social.</p>
	<p>Síntesis normativas</p>	<p>Es la integración de la información en forma de norma, que las ciencias sociales, aportan a la pedagogía para intentar entender y explicar los fenómenos educativos, así como las formas en que las personas participan en los procesos de dichos fenómenos.</p> <p>Estas normas se entienden como el conjunto de estrategias, técnicas y posibilidades de acción que aportan al logro de aprendizajes y siempre son temporales.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Pedagogía intensiva</p>	<p>En la Pedagogía Social, los contenidos educativos no necesariamente están explicitados y esto se da porque la escuela pasa a formar una extensión de la vida cotidiana de las personas por medio de prácticas educativas que ofrecen expectativas significativas a los jóvenes, entendidas como espacios de expansión y de “ruptura” con su cotidianidad en las que el tiempo y el espacio se compactan y la relación educativa se estrecha, en la cotidianidad de los jóvenes misma que se convierte en un espacio global para el aprendizaje.</p>



	Indeterminación de los contenidos	Ante la ruptura de contenidos que suscita en la pedagogía intensiva, los contenidos del aprendizaje llegan a ser infinitos por ello la educación escolar ha de trabajar de forma integrada con la comunidad física en la que se encuentra e incluir el lenguaje emocional, el artístico, ético, político, económico, tecnológico, etc. Pero al final de la intervención el objetivo no será comprobar que se ha o no aprendido algo.
Finalidad de la intervención	Objetivos flexibles	<p>En una pedagogía social en la que los resultados dependen en mayor o total medida de lo que el o los sujetos quieran, persigan o deseen, los objetivos se relacionarán con lo que se puede hacer o se hará durante la intervención, es decir, a las acciones que posibilitan al educador social acompañar y auxiliar en las elecciones y decisiones que el sujeto emprenda para salir o no de su situación.</p> <p>Por tanto, los objetivos son guías que marcan direcciones y orientan las decisiones y acciones del educador, por lo que tienen y deben ser cambiantes, flexibles, móviles y adaptables.</p>
	Reconocimiento para la autorrealización	<p>Existen tres campos en los que las personas siempre tienen la necesidad de ser reconocidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La construcción de las identidades personales 2. Relaciones interpersonales y luchas sociales 3. El concepto de justicia <p>El reconocimiento recíproco son las condiciones comunicativas y relaciones necesarias para el desarrollo de la identidad, a estas condiciones se les conoce como esferas de la vida social, y existen tres:</p> <p>✳ Esfera del amor.</p>



		<ul style="list-style-type: none">* Esfera del derecho.* Esfera de la solidaridad. <p>Estas tres esferas son indicadores y objetivos en una intervención socioeducativa. Como indicador son una medida de funcionamientos y capacidades que permiten inferir problemáticas, como objetivo se refieren a la hora de actuar con capacidad de construcción y reconstrucción en el proceso.</p> <p>El logro del reconocimiento de las tres esferas conduce a la autorrealización y la agencia de los sujetos, logrando así la autonomía.</p>
	Empoderamiento	<p>Las acciones o intervenciones educativas en la pedagogía social buscan ayudar o acompañar a la persona o comunidad en el proceso de empoderarse. Un proceso de ...autodeterminación cultural en el que las personas, los grupos y las organizaciones buscan dotarse de recursos que les permitan participar, en términos de igualdad con quienes detentan el poder, en todas aquellas decisiones que afectan a sus vidas y a los contextos en los que se desenvuelven. (Ucar, 2016. p.37)</p>
Resultados de la intervención	Aciertos y errores	<p>En una intervención y en la vida misma, es difícil predecir o conocer por completo los resultados o consecuencias (errores o aciertos) de acciones determinadas o si estas tendrán los efectos que se esperan, lo único que es seguro es que dichas acciones, junto a sus resultados son maneras en que accedemos al mundo social e individual y por tanto intentamos llevarlas a cabo de la manera más eficaz, eficiente, posible.</p>



		<p>Ambos, aciertos y errores, tienen una incidencia en el desarrollo, el crecimiento y la evolución de las personas tanto en la dimensión social e individual.</p> <p>Específicamente en la intervención educativa, los aciertos ayudan a sostener y reforzar conductas, mientras que los errores enseñan mucho, ya que muestran cómo es que las personas los enfrentan y superan, el esfuerzo utilizado en ello, y el nivel en que afectan sea positiva o negativamente, y aunque en la intervención no se busca tener errores intencionados tampoco se garantiza su aparición.</p>
	Principio de no causalidad	<p>En una relación socioeducativa los resultados son difíciles e incluso imposibles de prever, no puede haber una relación de causa-consecuencia porque es imposible controlar las elecciones y acciones de uno de los participantes en la relación (el sujeto).</p>

Tabla 1. Elaboración propia con base en Úcar, 2016 a y b.



Cada una de estas dimensiones y sus elementos muestran las pautas de acción que un educador social que trabaje desde la pedagogía de la elección debe contemplar e incluir en su intervención socioeducativa. Por ello, dimensiones también se han desglosado y enlistado un conjunto de funciones o tareas con las que el educador cumple al intervenir desde esta pedagogía.

Así es como, en la siguiente tabla se enlistan cada una de estas funciones, mismas que fueron determinadas de acuerdo a cada uno de los elementos de las dimensiones.

Tabla 2.

Funciones y tareas del educador social desde la Pedagogía de la Elección.

Dimensión	Elementos	Funciones y tareas del Educador Social
Contexto real de intervención	Conocer encarnado	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Se sitúa, en contexto para aplicar el conocimiento del tercer tipo, convivir, aprender y trabajar en la comunidad, adaptándose y ganando la aceptación de los sujetos. ✱ El educador social desarrolla y aplica técnicas poniéndose en juego a sí mismo como participante e incluso llega a compartir experiencias y vivencias íntimas y privadas, se involucra, participa y vive con otros como profesión. ✱ Es un profesional intuitivo y empático que busca conocer y estar inmerso en una situación para poder aprender, adaptarse y ganar la aceptación de los sujetos sólo así podrá entender y actuar.
	Metodología creada en la práctica	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Es capaz de percibir y recibir señales e información que los sujetos le envían para activar sus recursos y poder adaptar métodos que serán la base y soporte de su intervención. ✱ El educador tiene la experiencia profesional e intuición para saber en qué momento debe o puede dejar de ser un educador para ser un sujeto más que convive, conversa, participa, se desenvuelve con otros, siente, sufre y disfruta con ellos.



		<ul style="list-style-type: none"> * El educador es capaz de lograr intencional o deliberadamente, alcanzar el máximo nivel de intimidad y confianza con el o los sujetos. * El educador utiliza sus conocimientos teóricos como puntos referentes de acción para diagnosticar y optimizar los datos obtenidos durante toda la intervención. * Planifica previo a la acción, ya que esto le permite anticipar y preparar respuestas de acción en situaciones hipotéticas.
	Lógicas de acción	<ul style="list-style-type: none"> * El educador social integra las tres lógicas (de control, servicio y relación) acción en el desarrollo cotidiano de sus acciones educativas, con base en las necesidades de los sujetos y de la intervención.
	Centro de conflicto	<ul style="list-style-type: none"> * El educador es un mediador que se mantiene en el centro del conflicto, en equilibrio, sosteniendo el diálogo con y entre todos implicados. * Busca diversas alternativas que den solución a los conflictos y que convengan a todos. * El educador es capaz de autocontrolarse, y actuar sin perder la objetividad en sus acciones, reflexionando sobre las situaciones vividas.
Relación	Distancia óptima	<ul style="list-style-type: none"> * El educador conoce en profundidad los mecanismos y procesos que permiten y regulan la comunicación en un individuo, grupo o comunidad. * Busca o genera espacios en común para el encuentro y el entendimiento mutuo.



	<p>Simetría y bidireccionalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El educador posibilita con sus acciones y conductas establecer una relación socioeducativa simétrica positiva con la persona, grupo o comunidad.
	<p>Gestión de expectativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El educador es honesto con los sujetos, en relación con sus capacidades, límites y posibilidades, ello amplía las posibilidades de confianza por parte de los sujetos. * Promueve la negociación y gestión de las expectativas. * El educador reflexiona, analiza y toma conciencia de la realidad del otro o de los otros con los que trabaja para poder ofrecer alternativas de solución. * Motiva y busca que los participantes se involucren en las prácticas de educación social. * El educador anima, estimula y motiva al o los sujetos para optar por la propuesta que les plantea, siempre buscando mostrar la eficacia de ésta y que opten por iniciar el camino.
	<p>Relación sináptica</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El educador logra la conexión en la relación con el sujeto en la medida que es capaz y lo suficientemente creativo para aplicar y dominar diversas técnicas y estrategias para lograr el acercamiento que busca. * El educador acompaña y auxilia en aquello que, el sujeto, ha elegido emprender. * Acepta que el sujeto individual o colectivo, actúe aun sin seguir lo que le propone y sean actuaciones equivocadas o que ayuden a mejorarse a sí mismo y a vivir mejor su vida.
	<p>Coeducación</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Es consciente de que necesita de los sujetos para el logro de una intervención exitosa y sabe que cada uno aporta desde sus conocimientos; él con sus conocimientos técnicos, los saberes que ha adquirido en la vida y en su profesión, el sujeto con los



		conocimientos y la experiencia que ha adquirido en el contexto sociocultural al que pertenece.
Paradigma	Científico Hermenéutico o Sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> * El educador analiza el contexto, las necesidades y las potencialidades de las personas con las que trabaja y con base a ello se ubica en un paradigma de acción socioeducativa. * Es capaz de adaptarse a los cambios e ir cambiando de un paradigma a otro integrándolos de manera estratégica.
	Persona como un todo integrado (cabeza, corazón y manos)	<ul style="list-style-type: none"> * El educador social reconoce a la persona como un todo integrado por lo que busca y plantea actividades que integren la cognición, la afectividad, la relación y la acción.
Marco ideológico	Principios generales (valores)	<ul style="list-style-type: none"> * Actúa desde un modelo teórico e ideológico para justificar y explicar sus comportamientos, acciones, objetivos y las metodologías que aplica. * Tiene marcos específicos de acción que influyen la forma en que realizan la negociación de significados que supone la relación socioeducativa. * El educador encarna y representa a la institución para la cual él trabaja porque tiene una ideología propia que le da sentido a sus valores y conductas. * El educador tiene un conjunto de valores que dirigen y regulan su intervención socioeducativa.
	Síntesis normativas	<ul style="list-style-type: none"> * El educador busca visiones externas y desapasionadas con otros sujetos o profesionales ajenos al entorno de intervención.



Contenidos	Pedagogía intensiva	<ul style="list-style-type: none"> * Crea espacios y ambientes de aprendizaje en los cuales hay una similitud con el contexto y vida real de los participantes de tal manera que el ambiente resulte familiar y cómodo para integrarse en él. * El educador social trabaja en forma integrada con la comunidad física e incluye contenidos y actividades que desarrollen el lenguaje emocional, la expresión artística y la ética, los aspectos político, económico y tecnológico.
	Impredecibles e infinitos	<ul style="list-style-type: none"> * Estimula y desarrolla la conciencia reflexiva sobre los objetos de aprendizaje por medio de la democracia, la participación y la concientización.
Finalidad de la intervención	Objetivos flexibles	<ul style="list-style-type: none"> * Propicia estimula procesos de reflexión y crítica sobre lo vivido para hacer conciencia de aprendizaje, asegurándose que algo queda al final de la intervención. * El educador plantea objetivos que impulsen a los sujetos a emprender acciones o respuestas para mejorar su situación. * El educador toma en cuenta la información que los participantes le dan para replantear, desechar o mantener los objetivos.
	Reconocimiento para la autorrealización	<ul style="list-style-type: none"> * El educador social utiliza las tres esferas del reconocimiento como indicadores y objetivos en sus intervenciones. * El educador explora los campos donde las personas presentan necesidad y deseo de reconocimiento. * El educador por medio de prácticas socio pedagógicas busca que las personas tengan el reconocimiento para el fortalecimiento de su identidad.
	Empoderamiento	<ul style="list-style-type: none"> * El educador social acompaña, ayuda y facilita el proceso para que los sujetos emprendan acciones que los lleven a empoderarse y consecuentemente a ser autónomos.



Resultados de la intervención	Aciertos y errores	<ul style="list-style-type: none"> ✳ El educador social usa aciertos y errores como fuentes impulsoras de aprendizaje (en él y los sujetos) y encuentra en ellos áreas de oportunidad para la intervención educativa a favor de la formación y educación del sujeto.
	Principio de no causalidad	<ul style="list-style-type: none"> ✳ El educador social es consciente de que no controla las elecciones y acciones del sujeto. ✳ El educador social sabe que los resultados son imposibles de prever, pueden o no ser producto de la intervención socioeducativa.

Tabla 2. Elaboración propia con base en Úcar, 2016 b y c.

Tras haber analizado los aspectos teóricos y metodológicos de la Pedagogía de la Elección, se puede apreciar como ésta conforma una propuesta de intervención educativa que es flexible y puede adaptarse a una diversidad de contextos pues a diferencia de otras, en ésta no concibe a lo social como algo relacionado con problemáticas o necesidades de la sociedad, o algo que sucede fuera del ámbito formal de la educación. Más bien, esta propuesta cambia el término social por sociocultural poniendo énfasis en “las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico” (Úcar, 2016 a, p.16-17).

Debido a que esta propuesta se enfoca más en las relaciones socioeducativas que en los espacios, personas y sus características particulares (necesidades o problemáticas), se ha considerado adecuada para su implementación en escuelas rurales, como es el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin.



CAPÍTULO 2

La Telesecundaria como modalidad educativa

- ✧ Antecedentes de la educación rural en México.
- ✧ El sistema de Telesecundaria: antecedentes, desarrollo y estado actual.
 - ✓ Los orígenes de la telesecundaria y su posicionamiento en el sistema educativo nacional
 - ✓ Impulso de la educación telesecundaria a partir de la década de los 90's hasta nuestros días
 - ✓ El modelo educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria
- ✧ El caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin
 - ✓ Contexto: San Miguel Tzinacapan





7 La telesecundaria como modalidad educativa

7.1 Antecedentes de la educación rural en México

Antes de la llegada de los españoles a México, la educación en los pueblos precortesianos nómadas estaba basada en la transmisión, de generación a generación, de la cultura y tradiciones pasadas, por lo que sólo se podía llegar a estos conocimientos por medio del testimonio de los adultos y de la práctica en la vida diaria.

Esta forma de educación constaba de tres rasgos característicos: 1) era espontánea, dado a que las personas se adaptaban a los modos de vida de su comunidad; 2) mimética, porque los niños tenían que imitar a sus padres para poder adquirir hábitos y desarrollar destrezas; y, 3) difusa, dado que los niños, al encontrarse bajo la influencia del medio en el que vivían, aprendían de todas las actividades que allí tenían lugar. (Larroyo, 1964, p.63)

Más adelante, ya para los pueblos y culturas sedentarias, la educación se convirtió en algo más intencionado e institucional, es decir, se buscaba expresamente que los más pequeños aprendieran de los adultos los usos, las costumbres y los conocimientos de la comunidad, “se trata de una embrionaria educación intencionada, que, al correr del tiempo, traerá consigo la necesidad y propósito de organizarla en formas adecuadas y permanentes, dando lugar así al nacimiento de rudimentarias instituciones pedagógicas” (Larroyo, 1964, p. 64).

Entre los grupos de culturas sedentarias más importantes que existieron en nuestro país se encuentra la Cultura Azteca y la Cultura Maya, culturas que se caracterizaron por una educación basada en la generación de conocimientos como: usos y costumbres, lengua, religión, danzas, saberes rudimentarios, tareas del hogar, curanderismo, botánica y zoología, amor a los padres, reverencia a los ancianos, misericordia a los pobres y desvalidos, apego al cumplimiento



del deber; estima a la verdad y la justicia y rechazo a la mentira y al libertinaje, poesía y oratoria, amor al trabajo y honradez, y la formación intelectual que consistía en descifrar jeroglíficos, ejecutar operaciones aritméticas, observar el curso de los astros, medir el tiempo, conocer plantas, animales y rememorar sucesos históricos importantes, entre otros (Larroyo, 1964).

Sin embargo, con la llegada de los españoles, la educación indígena y la cultura se vio limitada. Los españoles impusieron, por la persuasión o la fuerza, el modo de vida y los ideales españoles, de ahí que la primera tarea educativa girara en torno a la evangelización de los indígenas y la educación popular indígena a cargo de los misioneros franciscanos, por lo que se le denominaría como *época de educación expresamente confesional* pues su manifestación giraba en torno al ideal religioso eclesiástico.

Más tarde, y a la par de la evangelización y la educación popular indígena, surgen como respuesta a las condiciones de miseria y pobreza extrema en que vivían los indígenas (a causa de la injusticia producida por el despojo y abuso que los españoles ejercían sobre ellos), las primeras formas de educación rural relacionadas con una enseñanza rudimentaria de las labores del campo y el cultivo de la tierra, las cuales darían una orientación práctica a las primeras instituciones destinadas a la formación de los indígenas.

Dentro de esta idea de instituciones de educación rural destacó la labor de Vasco de Quiroga y su idea de Hospital, que más tarde se convertiría en el primer modelo de escuelas granja y en el primer sistema práctico de Educación Rural en México, pues ahí se daba albergue a niños y familias completas de indígenas y se les enseñaba, además de la escritura, lectura y doctrina cristiana, una diversidad de oficios manuales (tejido, carpintería, herrería, cantería, albañilería, entre otros) que aprendían de acuerdo a sus preferencias y al consejo de sus padres.



Para finales del siglo XVII, y durante todo el siglo XVIII, la educación se enfocó a la “necesidad de castellanizar a la Nuevas España”; por lo que en este periodo tendría lugar el movimiento más importante de castellanización de los indígenas planeado por el arzobispo Don Antonio Lorenzana y Buitrón.

Que tengan escuelas de castellano y aprendan los indios a leer y escribir, dice Lorenzana y Buitrón, pues de este modo adelantarán, sabrán cuidar su casa, podrán ser oficiales de república y explicarse con sus superiores, ennobleciendo su nación y desterrando la ignorancia que tienen, no solo de los misterios de la fe, sino también del modo de cultivar sus tierras, cría de ganados y comercio de sus frutos. (Larroyo, 1964, p. 159)

También se fundaron casas que dieron albergue a mestizos desamparados y a indígenas para darles sustento y proveerles de educación, hecho con el que se configuró el concepto pedagógico de *hospicio* u *orfanato* (Larroyo, 1964, p.166). Sin embargo, a pesar de los avances en materia de educación y atención asistencialista para los niños más desfavorecidos, la educación elemental y las escuelas de las primeras letras que habían surgido para enseñar lectura, escritura, cálculo y catecismo a los niños de familias más “acomodadas” no mostraba grandes avances.

Fue hasta finales del s. XVIII cuando se comenzaron a vislumbrar “nuevos aires” en la enseñanza elemental. La creación, en el año 1773, del hospicio que llevó por nombre *Escuela Patriótica*, y *el Hospicio de Pobres* en la Ciudad de México, lugar en donde se brindaría a los niños una educación cristiana y civil que los hiciera útiles a sí mismos y a la Patria, fue un claro ejemplo de ello (Larroyo, 1964, p.180). No obstante, la escuela en su conjunto, era un verdadero reformatorio: dotada de grandes talleres que tenían como propósito corregir a los niños rebeldes, se convirtió en un lugar en el que los padres llevaban a sus hijos para enmendar su mal comportamiento.

El siglo XIX se caracterizó por *la enseñanza libre*, con la intención de organizar las actividades pedagógicas del país en torno a una política de corte liberal y poniendo la dirección



educativa en manos del estado, ya no bajo el influjo del clero, (aunque la enseñanza siguiera siendo religiosa). Sin embargo, será la Independencia de México lo que marcaría de manera trascendental el ámbito educativo, pues se buscaba transformar la voluntad cívica de las nuevas generaciones por medio de la educación popular. Esto, en la medida en que los idearios de libertad debían basarse en la educación ya que el pueblo no podía llegar a la libertad sin una instrucción, por lo que la base de la igualdad política y social era la enseñanza elemental (Larroyo, 1964, p.209). Estos ideales darían sustento a la Política Educativa del momento, subrayando la importancia de que el Estado diera educación al pueblo.

Con el paso del tiempo comenzó a configurarse *la pedagogía del movimiento de reforma*, con la que se daría apertura a la idea de una escuela laica, gratuita y obligatoria, lo que a su vez incrementaría el número de instituciones para niños y niñas, la creación de escuelas nocturnas para adultos, la apertura de la Escuela Normal para Sordomudos, y la ampliación de los programas de estudio y eliminación de la religión. También se puso énfasis en el método de enseñanza, dando origen a la doctrina de la enseñanza objetiva o positivista, con la cual se promovía el aprendizaje memorístico, la enseñanza de la gramática, la aritmética, la geografía, entre otras disciplinas clásicas.

Tiempo después, con el inicio de la Revolución Mexicana, tuvo lugar la época de *la pedagogía social y socialista*, pues la revolución marcó el inicio de un movimiento educativo revolucionario en el que se trató de planear y realizar en todas sus proyecciones el ideario de una educación popular que atendiera por igual a las necesidades del campo y de las de la ciudad. Este fue un tiempo en el que, debido al crecimiento del proletariado y la lucha del campesinado, se impulsó en gran medida la educación técnica y la educación rural, campos que durante la



época del porfiriato fueron tratados en el papel y la promoción de leyes, pero poco estimulados en la acción y la práctica.

Con esta educación, y sobre los cimientos de las *Escuelas Rudimentarias* y las escuelas administrativamente independientes, fue que nacieron las escuelas rurales, con el propósito de educar a los pueblos indígenas y rurales. Sin embargo, el propósito cambió y se enfocó a castellanizar a la población indígena e instruir en lectoescritura y matemáticas.

En 1917, como una forma de apoyar la enseñanza en estas escuelas, José Vasconcelos (en ese entonces ministro de la Secretaría de Educación Pública), llevó a cabo la estrategia de enviar misioneros educativos (maestros ambulantes) a las localidades rurales a fin de detectar núcleos de poblaciones indígenas y estudiar sus condiciones sociales y económicas para así poder instruirlos. Estos misioneros, a su vez, realizaban la tarea de capacitar a jóvenes de las propias comunidades (monitores), los cuales posteriormente se volvían maestros rurales en las *Casas del Pueblo*. En estas casas los monitores, que en la mayoría de los casos era solo uno, se encargaban de instruir a todos sus alumnos. Esta estrategia resultó muy fructífera, ya que a través de ella se lograron crear escuelas (Casas del Pueblo) en lugares muy remotos donde nunca había llegado instrucción alguna.

En 1925, a todas las Casas del Pueblo y Escuelas Rudimentarias se les llamó oficialmente *Escuelas Rurales*, y se hizo oficial su estructura pedagógica. Las principales características de las Escuelas Rurales, en un inicio, eran las siguientes:

1. Su objeto era capacitar a los campesinos para mejorar sus condiciones de vida (elevar el nivel social, moral y económico), a través de la explotación racional del suelo y pequeñas industrias, y así poder combatir las situaciones de explotación y despojo de sus bienes.



2. Se enseñaba, principalmente, a través de la experiencia.
3. Los programas de estudio eran prácticos, las asignaturas y las actividades eran respuestas a las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural. Cada escuela, de cada región, tendría su propio programa de estudios.
4. Las escuelas rurales eran concebidas como las más idóneas para llevar al país a un estado realmente democrático y de mayor equidad social y no a un país que formara a unos cuantos sabios en medio de millones de analfabetos.
5. Se buscaba el uso del idioma castellano como base para la incorporación y vinculación solidaria de indígenas con mestizos.
6. La escuela rural comprendería todos los niveles de estudio y no sólo la alfabetización, como en el caso de las escuelas rudimentarias.
7. Se concebía un aumento en el presupuesto asignado a dichas escuelas para poder construir instalaciones adecuadas, mobiliario, campos de deportes, parcelas para el cultivo, gallineros, conejeras, etc.

Otra estrategia implementada en 1925 fue la creación de las *Casas del Estudiante Indígena*, establecimientos destinados a jóvenes fuera del rango de edad escolar básica para brindarles educación elemental a la par de una capacitación en oficios, o como maestros rurales, a fin de incorporarse y contribuir a la mejora de sus comunidades. Sin embargo, dichas escuelas operaron sólo hasta 1932, y el fracaso se debió a que muchos de estos jóvenes no volvían a los lugares de donde eran originarios, (fenómeno que se reflejó por una serie de anomalías con las que funcionaban estas instituciones, tales como: desvinculación del joven con su comunidad y su medio, formación de hábitos de vida cotidiana ajenos al ambiente rural, carencia de terrenos



para la enseñanza agrícola, o los oficios que aprendían no eran de provecho en sus comunidades, entre otras razones).

Lo cierto es que, después de varios intentos por crear alguna institución que formara en oficios, o profesionalmente a jóvenes de las comunidades rurales e indígenas, en 1940 entran en total funcionamiento las *Escuelas Normales Rurales*, donde en un lapso de dos años se formaría a los maestros rurales. Estas escuelas contaban con la enseñanza de asignaturas pedagógicas, de cultura general, así como de las prácticas agrícolas y de las industrias rurales.

Ahora bien, desde sus inicios, la educación rural se pensó y se ideó como un ente que desempeñaría acciones encaminadas a la enseñanza para la vida, que brindara una educación pertinente a través de experiencias de compromiso social y del desarrollo de la relación escuela-comunidad. Para ello, sus iniciadores remitieron a supuestos como los de Dewey y Decroly. Gadotti citado por Navarro (2009) habla de aquellos ideales basados en los supuestos de Dewey con respecto a lo que toda educación debería buscar:

La educación es esencialmente proceso y no producto; un proceso de reconstrucción y reconstitución de las experiencias; un proceso de mejoría permanente de la edificación individual. El objetivo de la educación se encontraría en el propio proceso. Su fin estaría en sí misma. No tendría un fin ulterior a ser alcanzado. La educación se confundiría con el propio proceso de vivir (Gadotti, 2004 en Navarro, 2009, p.34)

Y de Decroly, se tomó el supuesto de que la educación rural debería estar orientada a las necesidades de los estudiantes, es decir, que la escuela debe ayudar a que los niños puedan cubrir sus necesidades de alimento, vestido, calzado, así como de la sana recreación (Navarro Cruz, 2009).



Así, con la incorporación de estos supuestos se concibe la educación rural mexicana basada además en un conjunto de postulados nacionales, mismos que Sanabria (2006) menciona en su trabajo de investigación y que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Postulados nacionales de la educación rural mexicana

Postulado	Descripción
Democrática	Destinada al pueblo rural en general y preocupada por los sectores olvidados en épocas pasadas
Anti-imperialista	Pugna por la independencia económica de la nación rural mexicana y por el mejor aprovechamiento de los recursos naturales en beneficio de su pueblo
Anti-feudal	Lucha por la conquista de la tierra e impulsa de la consumación de la reforma agraria
Progresista	Preocupada por mejorar a la población campesina, por su elevación a planos superiores de vida y por su capacidad técnica para nuevas formas de trabajo
Pacifista	Contribuye a que los pueblos rurales estrechen sus relaciones por medio de la educación, la ciencia y la cultura
Orientadora de la comunidad	Acciones encaminadas al mejoramiento integral del pueblo
Gratuita y obligatoria	En todas las escuelas que sostuviera el estado y obligatoria en el grado primario
Activa	Adopta como norma el trabajo productivo y socialmente útil, y lo considera como fuente de aprendizaje y disciplina en la formación de la personalidad del educando



Científica	Estudia, investiga, experimenta y comprueba hechos y fenómenos de la vida social y de la naturaleza
Laica	No profesa ni combate religión alguna
Mexicana e integradora de la necesidad	Su ideal es mantener la fisonomía peculiar de los contextos rurales rechazando cualquier penetración que pretenda deformarla, y plantea la necesidad de que la comunidad patria se integre sobre la base de la exaltación de nuestra tradición cultural y de nuestros valores étnicos, éticos y estéticos

Tabla 3. Elaboración propia con base en Sanabria, 2006.

Ahora bien, una de las figuras más renombradas e impulsor de la escuela rural mexicana fue Rafael Ramírez Castañeda, quien plantea que la escuela rural mexicana debe buscar los siguientes propósitos en las poblaciones rurales:

- a) Mejorar las condiciones económicas de la población rural: adiestrar en el dominio de los trabajos del medio, instruir en el aprovechamiento de los recursos naturales y la organización colectiva de producción rural, promover la elevación de los salarios campesinos. Todo enfocado a que las personas de los contextos rurales puedan disfrutar de tener una parcela propia y un hogar confortable y propio. Esta idea se sustenta en que cubiertas las necesidades básicas, y lejos de la preocupación de cubrirlas, las personas son capaces de pensar en su bienestar y mejora social y cultural.
- b) Mejorar las condiciones higiénicas y sanitarias de la población rural, esto con la finalidad de mitigar los altos índices de mortalidad rural.
- c) Elevar el estándar de vida doméstica. Al ser el hogar la primera escuela de cualquier individuo, es necesario crear consciencia sobre la mejora de la vida doméstica en aspectos tales como: la higiene, la comodidad, la amplitud, el perfeccionamiento de la



crianza y alimentación saludable de los hijos, la organización de las labores dentro del hogar, entre otras. La idea es que una educación que deja de lado la vida familiar limita el progreso social y cultural de un pueblo.

- d) Ser agrícola por naturaleza, es decir, que eduque en las labores del campo, en la crianza de animales, en los oficios y la industria rural, pero principalmente que eduque creando la conciencia de la importancia y la satisfacción de las labores propias de su contexto que hacen su vida, una vida digna de ser deseada y vivida.
- e) Promover la recreación en sus actividades, sus oficios, su cultura, etc., ya que sin ello la vida rural o no rural se puede volver monótona e indeseable.
- f) Luchar por acercar y fomentar la cultura, y volverla parte del medio mediante una biblioteca, una radio cultural, periódicos, actos y actividades culturales.

Es claro que la educación rural nació para conservar y exaltar las particularidades de los contextos que guardan la esencia natural del pueblo mexicano, para brindar educación pertinente y adecuada a estos sectores de la población. Por tanto, ésta deben cumplir con la función de dar soporte al contexto rural: en su cultura, sus tradiciones, sus actividades, su identidad, entre otros elementos importantes. Dicha función depende siempre de factores específicos, como las zonas, los recursos, la población, el ambiente político, la formación de los maestros, la cultura de su comunidad inmediata, etc., ya que cada contexto rural es diferente, pues tiene sus propias prácticas, creencias, dinámicas, e incluso su propia lengua.

De esta manera, la educación rural tiene mayores posibilidades de ser reestructurada, de que sus programas educativos se vinculen, tanto en la teoría como en la práctica, con su entorno social y natural, aprovechando las experiencias y conocimientos que los estudiantes adquieren



en las actividades y socialización con su entorno. Requieren también de la posibilidad de crear espacios pedagógicos al aire libre en la escuela o la comunidad, espacios en los que el trabajo escolar se vincule al de la vida comunal y se fomente la participación social.

Para lograrlo, las escuelas rurales requieren de crear y aplicar “un proyecto de educación rural basado en la filosofía y la epistemología; la cosmología y cosmogonía culturales, propias de las comunidades a las que estaría destinado dicho proyecto” (Aldama y Victoriano, 2007, p.138); donde la prioridad sea proteger el campo, su naturaleza y a sus habitantes. La creación de estos proyectos es posible ya que cualquier comunidad cuenta con el potencial de utilizar educativamente sus recursos por medio de la observación, el conocimiento y la lectura positiva de sus cualidades, actividades y riquezas culturales y económicas.

Además de lo anterior se debe fomentar la participación comunitaria, misma que inicia en el grado en que ésta confía y se convence del gran valor de sus aportaciones. Entonces, las escuelas rurales tienen una gran labor por delante, la de crear un marco adecuado para que este proceso facilite las condiciones para la participación, y favorecer prácticas colaborativas de trabajo y relaciones menos jerarquizadas (Bustos, 2011, p.107). La cuestión es cómo crear esos espacios de educación común.

Una vez descritos los propósitos de la educación rural, así como aquellos elementos de las poblaciones rurales que facilitan el proceso de formación y por ende el cumplimiento de los propósitos de la educación en estos contextos, se abordará, en el siguiente apartado, el tema del Sistema de Telesecundarias como una estrategia que desde la década de los 70's a fue creada específica y únicamente para la atención de los contextos rurales.



7.2 El Sistema de Telesecundaria: antecedentes, desarrollo y estado actual

7.2.1 Los orígenes de la telesecundaria y su posicionamiento en el sistema educativo nacional.

La Educación Secundaria en México surge en el año 1923 (con Bernardo Gastélum como subsecretario de educación) como resultado de la división de la escuela preparatoria, que tenía una duración de 5 años. La secundaria se planteó como una extensión o ampliación de la educación primaria, esto debido a que los alumnos pasaban de la primaria a la educación que prepara de inmediato para el ingreso a una educación superior. Sin embargo, fue hasta 1926 cuando se consolidó la creación de la educación secundaria, también llamada educación media básica. Lo anterior, una vez que en diciembre de 1925 la Secretaría de Educación Pública autoriza la creación de la Dirección General de Escuelas Secundarias.

Cabe mencionar que la secundaria nació bajo la influencia de ideales humanistas y cívicos, es decir, buscaba un desarrollo general de los estudiantes y abría las posibilidades de descubrir sus talentos y habilidades en profesiones u oficios que les pudieran dar alguna idea de su vocación, además de formar a los alumnos en cuestiones cívicas y culturales.

Algunos de los principales propósitos de la educación secundaria (SEP, 2010, p.17) eran:

- 1) hacer que los conocimientos se usaran para entender mejor las condiciones sociales que rodeaban al educando,
- 2) encausar la personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente,
- 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicio,
- 4) despertar en los alumnos la conciencia social con el fin de que, dentro de una “emotividad mexicana” regresaran un amplio y generoso espíritu de nacionalismo y
- 5) hacer que los programas respondieran a las exigencias sociales.



En septiembre de 1960, comenzó a funcionar un plan de estudios para telesecundaria que puso énfasis en las formas de vida y las actividades contextuales inmediatas de los alumnos. Éste constaba de “diez materias para cada grado, de las cuales seis eran asignaturas y las otras cuatro eran actividades diversas” (SEP, 2010, p.18).

Así mismo, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), se puso en marcha el *Plan de Once Años*, el cual pretendía mitigar el alto grado de analfabetismos que se vivía en el país a través de la masificación de la educación primaria. Este proyecto tuvo su continuidad en el sexenio precedente con Díaz Ordaz. Para ese entonces, el enfoque que sustentaba la educación secundaria era de utilidad, a los alumnos se les instruía en el uso de máquinas y herramientas técnicas, con la finalidad de que, si al egresar de este nivel educativo el alumno no podía continuar con sus estudios, al menos contara con una preparación que le permitiera incorporarse al mundo laboral.

La intención de erradicar el analfabetismo en el país y llegar a los rincones más apartados del mismo, llevó a las primeras acciones para incorporar las tecnologías de la información en la educación del país. Crear instituciones, preparar y otorgar salarios a maestros para atender esas escuelas en todas las zonas rurales donde el número de personas no sobrepasaba los 100 habitantes, implicaba un costo bastante elevado, además de que requería mayor tiempo para atender a las comunidades y, por tanto, para tener resultados de alfabetización. Por ello, la estrategia llevada a cabo en esas pequeñas comunidades fue la de emitir un programa de radio con los contenidos educativos de cuarto, quinto y sexto de primaria.



Con el éxito del *Plan de Once Años*, se lograron altos niveles de egreso, pero como era de suponerse, la demanda para la educación secundaria también se elevó considerablemente y esta situación es la que dio pie a la Telesecundaria.

Para atender la demanda del nivel educativo se pensó en continuar con un proyecto ayudado de medios audiovisuales (como se realizó en la cobertura para nivel primaria). Este nuevo proyecto implicaba un compromiso con la demanda y el rezago ya existente para el nivel secundaria, además de implicar una inversión económica, por lo que para echarlo a andar debería estar bien organizado, fundamentado y planeado, motivo por el que fue necesaria una investigación y etapa de prueba. Dicha tarea estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual, misma que creó la Dirección de Telesecundaria para un mejor desempeño de la tarea.

Primero se realizó un rastreo de información sobre los casos que acontecieron en Italia y Estados Unidos, países con un proyecto educativo asistido por televisión, rescatando el caso de “telescuola” en Italia². Así fue que, tomando como base el esquema básico de este proyecto, se inició la prueba piloto para incorporar la telesecundaria en México (SEP, 2010).

La prueba piloto la conformó un grupo de 25 personas de las cuales, 24 aprobaron la prueba (SEP, 2010). Para su desarrollo, se contó con la presencia de un telemaestro y un maestro monitor, se utilizó un circuito cerrado de transmisión televisiva a través del cual los telemaestros transmitían las clases al grupo piloto. Para cuando esta etapa llegó a su fin, se contaba con 82 grabaciones utilizables para el curso de Alfabetización por televisión.

² Fue un programa de televisión experimental de la RAI (Radiotelevisione Italiana) realizado con el apoyo del Ministerio de Educación con el objetivo de permitir la finalización del ciclo de educación obligatoria para niños que residen en áreas sin escuelas secundarias.



Tras la prueba piloto, se inició con la fase experimental. Aunque se postularon 341 estudiantes, sólo fueron admitidos 83 que cumplían con el requisito de contar con 12 años o más. Se acondicionaron aulas con televisión y mobiliario escolar, las clases eran transmitidas en vivo y desde la Dirección General de Educación Audiovisual. Se conformaron cuatro grupos de alumnos: tres a cargo de un profesor y uno que realizaba todas las actividades de manera independiente al que llamaron “experimental” (SEP, 2010).

La función de los maestros monitores en los grupos consistía en llevar a cabo las clases de la manera en que estaban establecidos los horarios: 10 minutos para revisar lo anteriormente aprendido, 20 minutos de clase televisada por los telemaestros, 20 minutos de discusión y análisis de la clase televisada, y 10 minutos de descanso previos a la clase consecuente. El grupo experimental tenía la misma dinámica, sólo que sin ayuda de un maestro.

Cabe mencionar que, para garantizar clases televisadas de calidad, los telemaestros eran sometidos a pruebas de dicción y soltura escénica. La formación referente a lenguaje y didáctica televisivas de éstos estaba a cargo del inglés Bernard Queenan y Hector Cervera³, además, un grupo de especialistas los asesoraban en las grabaciones. Los maestros monitores no contaban con mucho material de apoyo o didáctico, sólo con un índice guía de los contenidos de las clases televisivas, estos docentes fueron elegidos de entre dos niveles educativos: aquellos que trabajaban en el nivel primaria, debido a que estaban acostumbrados a proporcionar varios contenidos a un mismo grupo, y aquellos que ya laboraban en el sistema de educación secundaria regular por la experiencia acumulada en el nivel.

³El primero proveniente del Center of Educational Television for Overseas, el segundo fungía como jefe de producción del proyecto, este último fue quien además estuvo al frente de la producción de las clases televisivas durante la etapa experimental, además de organizar y coordinar la preparación de los profesores.



La evaluación de esta etapa experimental se enfocó, principalmente, en el desempeño de los participantes y el desempeño de los telemaestros y maestros monitores. En cuanto a los primeros se obtuvo lo siguiente:

El grupo conformado por alumnos de entre 11 y 12 años con un maestro monitor fue el mejor evaluado en desempeño, en disciplina y asistencia. El grupo conformado por alumnos de 20 años en adelante, sin maestro monitor, se desempeñó todo el tiempo de manera comprometida y autónoma, obteniendo buenos resultados. (SEP, 2010, p.31).

En cuanto a la evaluación de docentes, obtuvieron mejores resultados aquellos que procedían de educación primaria, principalmente de quinto y sexto grados, ya que pudieron adaptarse óptimamente, caso contrario a los maestros especialistas procedentes de secundarias. De ahí que, cuando se echó a andar la telesecundaria de manera formal, se convoca a maestros de educación primaria con mayor experiencia en los grados de quinto y sexto, quienes fueron capacitados durante un mes en temas de psicología adolescente y en la metodología de trabajo en su tarea próxima.

Así es como inicia la telesecundaria y, formalmente, el 2 de enero de 1968, mientras Agustín Yáñez fungía como secretario de Educación Pública, quedó inscrita en el sistema educativo nacional. La telesecundaria nace como una nueva modalidad educativa que utilizaría la televisión como principal herramienta para la formación de los alumnos pero que, no obstante, requería de la guía y apoyo permanente de la figura de un docente (maestro monitor). Este último no sería el único actor, también se contaría con los telemaestros, quienes harían la tarea de transmitir conocimientos a los alumnos por medio de las transmisiones televisivas en vivo, además existía todo un equipo de apoyo técnico, didáctico y pedagógico.

De esta manera la telesecundaria inició con 8 objetivos concretos que se enlistan a continuación:



1. Completar el servicio de educación media ofrecido por la Secretaría de Educación Pública
2. Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria
3. Abrir nuevas perspectivas de trabajo para los maestros mexicanos
4. Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente
5. Hacer llegar los beneficios del servicio a mexicanos, que por diversas causas no habían recibido más que la educación básica
6. Proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimen conveniente utilizar las emisiones de la telesecundaria como auxiliares de la enseñanza
7. Brindar la oportunidad a trabajadores y amas de casa para que, desde sus hogares como alumnos libres, siguieran los cursos y tuvieran derecho a solicitar los exámenes a título de suficiencia al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la SEP, para obtener sus boletas y certificado del nivel educativo⁴
8. Otorgar los créditos correspondientes a la educación secundaria debidamente legalizados por el departamento respectivo (SEP, 2010, p.34)

Al principio, los espacios en los cuales se impartía la educación telesecundaria no eran espacios propiamente destinados para tales fines, más bien estaban acondicionados con una televisión, bancas y un pizarrón. Para expandir el nivel se convocó a todas las comunidades que

⁴ Este punto se relaciona con la modalidad libre que ya se había realizado en la etapa experimental, al dar buenos resultados, se incorporó con la finalidad de que aquellas personas que no pudieran asistir a clases regulares, tuvieran acceso a las teleclases en vivo y por tanto a los contenidos para poder cursar en un sistema abierto la educación media básica y obtener el certificado de estudios.



requirieron el servicio y se les solicitó que las comunidades contaran con una señal televisiva y que dispusieran de energía eléctrica o paneles solares. Las primeras entidades federativas en contar con este servicio fueron el Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala.

Así es como la telesecundaria inició sus funciones tanto en zonas rurales como urbanas; en las primeras, principalmente en áreas de difícil acceso, comunidades apartadas, o en contextos con familias de escasos recursos económicos. En las zonas urbanas fueron muy pertinentes en municipios de alta población y que no contaban con los recursos o servicios para acceder a la educación impartida en zonas más céntricas.

En el primer año en que se iniciaron oficialmente las labores de la modalidad (1968), se impartieron sólo las tele-clases correspondientes al primer grado del nivel. Al año siguiente se incluyeron las de segundo, y en 1970 ya se impartían los tres grados. En esta etapa de inicio formal, se revolucionó el material de apoyo utilizado durante la etapa experimental (índices de contenidos), incorporando la *Guía para las lecciones televisivas de segunda enseñanza*. Además, los maestros monitores recibían actualizaciones los días sábado.

El principal inconveniente al que se enfrentó la telesecundaria fue la falta de recursos económicos, tanto en relación al pago a docentes, como a la filmación de los telemaestros (estos últimos tenían que transmitir las lecciones en vivo, ya que la grabación de todas estas aumentaba los costos de producción). Uno de los gastos prioritarios en la época de inicio fue el referente a la construcción de aulas especiales, para lo que el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) intervino, logrando que para el año de 1970 ya se contara con 249 tele-aulas (SEP, 2010). En ese mismo año este nivel educativo creció



considerablemente, al grado en que se tuvieron que realizar cambios de administración, gestión y didáctica.

Victor Bravo Ahúja, Secretario de Educación Pública durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, realizó una reestructuración de la telesecundaria con ayuda de un aumento del presupuesto destinado. La Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación se encargaría de producir las tele-clases junto con las responsabilidades administrativas, se incorporaron asesorías profesionales; productores especializados y presentadores. Esta incorporación cambió por completo la labor de los telemaestros a asesores pedagógicos y de contenidos educativos. Además, se eliminó la modalidad de estudiantes libres con la justificación de que el sistema no tenía control sobre las personas matriculadas en dicha modalidad y que la SEP ya se encontraba diseñando programas de educación abierta para adultos, por lo que la modalidad en el nivel ya era obsoleta.

Con la reforma educativa de 1972 la educación se constató como un servicio público y con función social a cargo del Estado, esto debido a que, aun cuando las leyes habían cambiado tras la fase socialista, la educación había permanecido tal cual desde 1946. Así, el Sistema Educativo Nacional se comenzó a regir por tres directrices: actualización, flexibilidad e integridad. De igual manera, abarcaría 3 facetas: la pedagógica, el espacio político, y el aspecto administrativo. A través de la conciencia crítica y la igualdad en la educación, la nueva ley postulaba el desarrollo pleno del individuo y la transformación de la sociedad construyendo su futuro a través de la justicia, la libertad, la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre (SEP, 2010, p.48).



En 1971 se realiza un estudio de la situación educativa del país. En dicho estudio, sale a relucir que la Educación Media Básica (secundaria) no estaba cumpliendo con sus propósitos educativos formativos y de orientación, y se hacía evidente la falta de formación docente en el nivel.

Para 1974 se realizan seis seminarios de diálogo en todo el país (organizados por el SNTE), de los cuales se concluyeron ciertos temas a atender con urgencia: como la interrelación de los niveles primaria, secundaria y educación media; la preparación docente; la descentralización educativa; la educación permanente y la formación integral de los estudiantes. De estos seminarios surge la propuesta de reforma para el nivel secundaria, misma que debía aplicarse con criterio de renovación y evaluación permanentes, desarrollar la capacidad crítica y creadora, así como fortalecer las actividades de solidaridad y justicia social (SEP, 2010, p.49).

De la reforma se desprenden nuevos programas basados en métodos, técnicas de estudio e investigación orientados al aprendizaje autodidacta. Esto implicó también una reorganización curricular y en contenidos, y fueron las telesecundarias quienes adoptaron este nuevo enfoque interdisciplinario. Sin embargo, existieron trabas como la poca preparación de los docentes para trabajar con el nuevo enfoque, o la poca utilidad que tendría el material de apoyo, entre otros, lo cual impidió el paso de la propuesta a las secundarias generales.

Las fallas en la aplicación repentina de la reforma provocaron que, en 1975, los docentes coordinadores de telesecundaria protestaban en contra de dicha reforma, agregado al hecho de que los planes de estudio de instituciones normalistas no tuvieron modificación acorde al nuevo método de trabajo en el campo real, situación que garantizaba la continuidad de la problemática



que se vivía hasta ese momento, tanto para docentes de telesecundaria como para los especialistas de secundaria.

Es en este contexto en donde se articulaba la incorporación de un nuevo plan de estudios interdisciplinario, donde los maestros no estaban siendo pertinentemente preparados, donde la telesecundaria se encontraba en ascenso y donde, al parecer, las autoridades no se ocupaban de las problemáticas.

Los telemaestros realizaron una propuesta para la creación de una especialidad a nivel superior que otorgara el título de Licenciatura para maestros coordinadores de telesecundaria. Las autoridades aceptaron la propuesta y otorgaron a un comité la encomienda de realizar el anteproyecto del diseño del plan de estudios para tal especialidad.

El 02 de septiembre de 1975 el proyecto es aprobado y queda oficialmente inscrito como Licenciatura para Maestros de Educación Secundaria por televisión. Como era de esperarse, la matrícula cada vez mayor y la creación de la nueva licenciatura provocaron un crecimiento en la planta docente y el sindicato, por lo que fue necesario crear un sistema burocrático más organizado y controlado. Se crearon nuevos puestos: director de telesecundaria, inspector de zona, e inspector coordinador de sector. Además, hubo una descentralización de las telesecundarias que tuvo como consecuencia que las autoridades educativas de las entidades federativas se responsabilizarán de la operación y administración de las escuelas telesecundarias con las que contarán. La producción y transmisión de las lecciones televisivas siguieron a cargo de la DGEA⁵.

⁵ Debido al aumento de escuelas, la señal con la que hasta entonces se hacían las transmisiones, ya no era suficiente, por lo que la DGEA crea un convenio en 1974 con la entonces Televisión Cultural de México, para que transmitieran en su programación las lecciones de telesecundaria.



En la década de 1980 la educación recibe otro impulso, pero ahora desde la revisión de los planes de estudio y su pertinencia., aquí es donde se detecta el vínculo tan débil de los contenidos educativos de la telesecundaria, principalmente con el medio rural, además de la necesidad por atender la educación indígena.

Hasta 1981 la telesecundaria se encontraba adscrita a la Dirección General de Educación para Adultos, en ese año pasó a fortalecer a la Unidad de telesecundaria en la Subsecretaría de Educación Media, hecho que le dio autonomía a dicho nivel para la operación de los planteles federales en el país: apoyar a los gobiernos estatales con telesecundarias. En este año también se crea la *Unidad de Televisión Educativa y Cultural* donde se producirían las lecciones televisivas mejorando la calidad tecnopedagógica. Otra estrategia impulsada en 1981 fue la telesecundaria de verano,⁶ donde pobladores, alumnos atrasados, y alumnos del nivel pertenecientes a otras escuelas, podían realizar sus estudios o repasar sobre lo ya aprendido.

A partir de 1982 se comenzaron a realizar reuniones académicas con la finalidad de mejorar la telesecundaria, en estas participaban docentes, directivos, supervisores y jefes de departamento, quienes dialogaban vivencias y conocimientos relacionados con su tarea educativa, así como acerca de las necesidades estudiantiles, docentes y comunitarias. Fue gracias a éste y otros movimientos que se logró que la SEP se comprometiera para capacitar y formar a los nuevos maestros en conocimientos de la estructura de la telesecundaria, su funcionamiento y la tecnología utilizada.

⁶ En sus inicios, contaba con una duración de 31 días hábiles del 1 de julio al 12 de agosto, y su horario era de 8 a 14 horas (...) los mismos profesores que atendían las telesecundarias en el periodo ordinario de clases estaban al frente de los grupos de verano tanto por su conocimiento de los métodos como por su experiencia en este tipo de enseñanza (SEP, 2010. p.74).



En 1988 un estudio constató que el 90% de las telesecundarias se encontraban en zonas rurales y que estas escuelas también buscaban, además de alfabetizar, mejorar la calidad de vida de dichas zonas, por ejemplo, en las zonas donde comúnmente se establecía una telesecundaria, los pobladores no contaban con un sistema científico y metódico para realizar sus labores productivas, por lo que el conocimiento que los estudiantes podían aportar era de inmensa valía. Se diseñaron módulos de educación tecnológica agropecuaria y uno de piscicultura que permitiera a las telesecundarias desarrollar actividades productivas con la participación de las comunidades (SEP, 2010, p.74).

Llegado el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se echó a andar un Programa Nacional de Modernización Educativa en el que, una de las demandas principales era que los diferentes niveles educativos mantuvieran una estrecha relación con la vida social, la ciencia y la tecnología. En 1992 se formalizó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica⁷ (ANMEB), a través del cual se proponía eliminar el analfabetismo en el país y volver obligatoria la educación básica. Dicho acuerdo se conformaba por 3 ejes:

1. Reorganización del sistema educativo: llevado a cabo mediante la federalización descentralizadora, donde el Gobierno Federal concedió a los 31 Estados del país los recursos y la responsabilidad operatoria de la educación básica en sus Estados.
2. Reformulación de contenidos y materiales didácticos: se realizó una reforma curricular y pedagógica donde los contenidos fueron renovados y reorganizados, se ampliaron y

⁷ Dicho acontecimiento fue llevado a cabo el 18 de mayo de 1992 e encabezado por la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el propósito del acuerdo era dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa.



diversificaron los materiales educativos, y se propuso un enfoque constructivista en el trabajo pedagógico.

3. Revaloración social de la función magisterial.

Con esta modernización de la educación, el concepto de telesecundaria y su función tuvieron modificaciones, de tal manera que el nuevo modelo se definía, de acuerdo con la SEP (2010), como un proceso interactivo, participativo, democrático, y formativo entre los alumnos, maestros, grupos, escuelas, familias y comunidades con el apoyo de información de calidad, transmitida por televisión y publicada en materiales impresos. Además, se describe como “integral, flexible, nacional, plural y regional, con el fin de que el aprendizaje fuese significativo, vinculado con la vida cotidiana de las comunidades” (SEP, 2010, p.79).

Como era de esperarse, también hubo un replanteamiento en el perfil, tanto del alumno como del docente, donde ambos se involucran y redirigen su conocimiento al bienestar y desarrollo social de la comunidad en la que se encuentran insertos. El docente, además de maestro en el aula, también era promotor de actividades comunitarias, ya que el carácter primordialmente rural del sistema invitaba al profesor a ser parte del proceso, “esta concepción de la labor del profesor de telesecundaria encontraba sus vínculos con el maestro rural en los primeros años posteriores a la Revolución, donde era actor decisivo en la transformación social que pretendía” (SEP, 2010, p.90).

La familia y la comunidad retomaron un papel importante en las telesecundarias, éstos podían opinar sobre los logros de los educandos y las posibles mejoras a la enseñanza en relación con el contexto social de cada comunidad en particular. Ahora es la comunidad la que da sentido y razón de ser a la escuela, sin embargo, “siempre se delimitaba su participación dejando en



claro que la comunidad y la familia no podían intervenir en la configuración del sistema pedagógico” (SEP, 2010, p. 80).

En el Programa Nacional de Educación 1995-2000, se habló de la telesecundaria como el principal medio para expandir la educación media básica a las zonas rurales y, con esto, hacer cada vez más real la obligatoriedad de la educación básica en el país.

En 1993, los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como el 3° y 4° de la Ley General de Educación se modifican, y queda establecida la educación secundaria como obligatoria en nuestro país, trayendo dos implicaciones principales: la primera, que el Estado debe impartir educación secundaria de manera gratuita y laica a todos los individuos que la requieran o la soliciten y, una vez allí, debe garantizar que éstos permanezcan y adquieran los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestas en el currículo. La segunda, que los padres de familia o tutores de jóvenes entre 12 y 15 años de edad, tienen la obligación de hacer que sus hijos o tutorados asistan a una institución, sea pública o privada, a cursar este nivel educativo (SEP, 2010).

En la reforma educativa de secundaria de 1993 se unificaron los planes de estudio por asignaturas (se asignaron 11 o 12 materias en cada grado⁸), hasta ese entonces las telesecundarias habían trabajado por áreas. Sin embargo, esa metodología fue valorada como poco eficiente. De dicha reforma también tuvo como resultado la creación de nuevos materiales educativos más completos, organizados y esquematizados⁹. Hasta ese momento, el papel del

⁸ Esto cambió tras la reforma de educación secundaria de 2006, donde las asignaturas bajaron a 9 en cada grado, cuando se detectó que el alto número de materias favorecía una fragmentación de contenidos y en el rendimiento académico los alumnos, los estudiantes al tener que atender tantas asignaturas, tantos maestros y tantas evaluaciones en el mismo ciclo escolar, por razones obvias, priorizan estrategias adaptativas para obtener calificación aprobatorias en detrimento de un aprendizaje significativo de los contenidos escolares (Quiroz, 2000 en Quiroz, 2007).

⁹ Estos materiales son la guía de aprendizaje, el libro de conceptos básicos y la guía didáctica.



docente había cambiado de coordinador a agente por todo responsable del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. En sus inicios, las tele-clases eran la pieza clave del proceso, para ese entonces ya era sólo un recurso de apoyo. Las tele-clases pasaron a ser llamados programas televisivos que apoyaban el proceso en diversos momentos, para adquirir conocimientos, evaluar, etc. Ello repercutió en la flexibilidad del trabajo en el aula, ya que fue necesario seguir un horario y secuencia de actividades unificadas.

7.2.2 Impulso de la educación telesecundaria a partir de la década de los 90 hasta nuestros días.

A finales de la década de los 90's, y con base en los resultados de las pruebas de ingreso a educación media superior, se obtuvo que los alumnos de telesecundaria tenían los puntajes más bajos. Para conocer los motivos de dichos resultados se inició un estudio de investigación en las instituciones del nivel educativo donde se constató que muchas telesecundarias contaban con pésimas condiciones de infraestructura y laborales, “como la falta de antenas parabólicas, de bibliotecas y de laboratorios en algunos planteles... muchas de las telesecundarias tenían un solo maestro para más de un grado... eran muy poco visitadas por los supervisores... se presentaba un intenso movimiento rotatorio de profesores, generando que los proyectos no tuviesen continuidad” (SEP, 2010, p. 92).

Otro gran avance en cuanto a la preparación docente se dio también a finales de los 90's., en 1999 para ser más específicos, ya que fue hasta entonces que se creó la especialidad en telesecundaria para licenciatura en educación secundaria. Esto fue necesario ya que como la misma SEP, menciona: “los profesores de telesecundaria, requieren de conocimientos y habilidades específicos que difícilmente se generan en las instituciones formadoras de maestros; su perfil requiere el dominio del contenido de la enseñanza, competencias didácticas y voluntad de servicio a la comunidad” (SEP, 2010, p. 94).



Para el año 2000 la telesecundaria presentó un aumento en su matrícula del 200%, esta modalidad atendía al 20% del total de alumnos del nivel, a nivel nacional. Además, para ese año, el objetivo de la telesecundaria radicaba en consolidar a los nuevos colectivos escolares y el trabajo colegiado, también en cada institución del nivel, recayó la responsabilidad de generar sus estrategias didácticas, así como las propuestas de solución a las problemáticas educativas que se presentasen en las mismas. El siguiente cambio significativo se dio en 2006 con la reforma integral de la educación secundaria, ésta fue resultado de una serie de estudios en torno a la situación curricular, pedagógica y organizativa del nivel educativo.

Algunos de los datos más relevantes obtenidos de los estudios realizados en el ciclo escolar 2002-2003, en materia de operación y funcionamiento, fueron (SEP 2010):

- ✱ Que existía una deficiencia de 5180 televisores y 4588 videocaseteras y que, en 26 Estados de la república, la eficiencia de la señal televisiva era bastante deficiente.
- ✱ De 14,780 centros que conformaron la muestra, 46% se encontraban en terrenos de 4,000 m², 56.64% carecían de espacios para prácticas de laboratorio, 94.26% no contaban con salones de usos múltiples, 64.77% de las escuelas no contaban con patio cívico, 33.28% no tenían servicio de agua potable y 10.31% no contaban con energía eléctrica.
- ✱ De dichas instituciones, 1,300 eran unidocentes, 2,128 bidocentes y 9,979 de organización compleja, 31 escuelas contaban con 15 o más grupos, 84 con turno vespertino, 39 operaban con turno matutino y vespertino. Aun cuando la plantilla de ocupaciones ordenaba que a cualquier telesecundaria que contara con más de 5 grupos recibiría un director dictaminado, solo el 17.14 % de las escuelas contaban con un director de planta, el resto eran directores comisionados.



Además de los anteriores, se tienen otros datos del ciclo escolar 2012-2013 resultado del estudio de TALIS¹⁰ 2013, donde se pretendió conocer cuál era la situación de las telesecundarias en nuestro país, a través de la aplicación de encuestas a docentes y directivos de los planteles de estas instituciones educativas del país. Los resultados fueron publicados en 2015 por el Comité Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE), y respaldados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (TALIS, 2013).

Los resultados del estudio antes mencionado muestran que en el ciclo escolar 2012-2013, la telesecundaria atendió al 21% de la matrícula nacional del nivel, es decir a 1,318,288 estudiantes. Para ese ciclo en el país había 18,326 telesecundarias, de las cuales 7.5% eran unitarias y todas las demás trabajaban con falta de personal docente y administrativo.

El 48% de la planta docente nacional fueron mujeres y la edad promedio de docentes en telesecundaria era de 40.6, misma que, se descubrió fue la más joven en comparación a las otras modalidades (general y técnica). También el nivel de estudios de los docentes de telesecundaria fue mayor, ya que todos contaban con el nivel de licenciatura o maestría. Por último, y como consecuencia del punto anterior, los docentes de telesecundaria mostraron sentirse mejor y más preparados para el desempeño de su labor, aunque eran pocos los que participaban en actividades de tutoría.

El mismo estudio mostró que los maestros de telesecundaria laboran en ambientes de trabajo con características difíciles, tales como: desventajas socioeconómicas, necesidades especiales, una lengua materna diferente a la que se utiliza para instruir a los estudiantes, que

¹⁰ Teaching and Learning International Survey (TALIS) es un estudio promovido por la OCDE cuyo objetivo es ofrecer información acerca de procesos educativos, ello por medio de encuestas a los profesores y a los directores de los centros. Además, busca contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa respecto al profesorado y al proceso de enseñanza y aprendizaje.



en la mayoría de los casos desconocen y por tanto no dominan, insuficiente acceso a internet, a programas informáticos para la enseñanza, equipo de cómputo, material bibliográfico y didáctico, falta de personal administrativo y de apoyo y constante movilidad de compañeros docentes, entre otros (TALIS, 2013).

En una de las encuestas aplicadas a los directores de telesecundarias, relacionada a las barreras con las que se enfrentan para mejorar su educación continua (desarrollo profesional), se obtuvo que las barreras con mayor presencia son, en orden de relevancia: falta de incentivos, falta de apoyo del empleador, falta de pertinencia, resulta costoso o incosteable, horario incompatible, no tengo los pre-requisitos, y la falta de tiempo (TALIS, 2013).

En materia de evaluación docente, los directivos reportaron que este proceso se realiza una o más veces al año. En las encuestas se tenían 5 actores diferentes que realizan la evaluación: el director, otro miembro directivo, tutores asignados, profesores y personas o grupos externos. De los resultados denotó que, en la mayoría de los casos y el tiempo, las evaluaciones docentes son realizadas por el propio director de la institución. Los tipos de evaluación más utilizadas son la observación en el aula, el análisis de las calificaciones de los estudiantes, y se procura realizar encuestas a los alumnos (TALIS, 2013).

En este estudio sobre el estado de la telesecundaria en México, se concluye que, si bien este nivel educativo cuenta con debilidades, como la falta de recursos humanos y materiales, el exceso de carga de trabajo, las dificultades para ejercer una buena autonomía escolar, la obligatoriedad de impartir clases y ser directivos, en el caso de los directores comisionados, también tiene una serie de fortalezas tales como un buen clima escolar y laboral, la cooperación entre docentes, la gran satisfacción laboral, la autoestima profesional y el alto grado de



compromiso profesional y atención con los estudiantes; fortalezas que han permitido que aún con las dificultades, esta modalidad siga vigente en las zonas rurales y pequeños poblados de nuestro país.

Los datos mostrados nos acercan a las problemáticas a las cuales se enfrenta la telesecundaria. Se puede observar que la mayoría de estas instituciones carecen de personal de apoyo, situación que carga aún de mayor trabajo administrativo a los docentes. Además, existen telesecundarias que, por falta de planta docente o poca asistencia de alumnos, tienen la característica de ser multigrado, hecho que repercute en la carga de trabajo docente.

Aunado a ello, continuamente se detectan problemáticas o carencias en cuanto a infraestructura y mobiliario, los materiales tecnológicos y de apoyo no siempre se encuentran en condiciones o cuentan con el mantenimiento adecuado. Aun cuando es necesaria la vinculación de las telesecundarias con las familias y la comunidad en la que se encuentran, esa es una situación casi nula, debido al poco interés y disposición para ello por parte de ambas partes (escuela y comunidad).

Aun con lo anterior, han sido varias las estrategias que se han realizado para tratar de combatir estas debilidades, principalmente a través del plan de fortalecimiento para la telesecundaria, mismo que se desprendió de la reforma de educación secundaria de 2006.

En cuanto al modelo educativo, éste se renovó a favor del desarrollo de actividades didácticas apoyadas de nuevos materiales y recursos tecnológicos, buscando la flexibilidad y libertad del trabajo docente por medio de cambios en la organización y dinámica del aula. En las reglas de operación se realizaron acciones a favor de mejorar los procesos administrativos; obtención de financiamientos, reglas de operación y rendición de cuentas; diagnóstico de



problemáticas y formulación de metas para la mejora y solución a esas problemáticas, aspectos que se desarrollarán a continuación.

7.2.3 El Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria.

Este modelo educativo para el fortalecimiento de la telesecundaria, nació con el propósito de mejorar los logros académicos, la calidad educativa y los procesos de gestión. El modelo se integró por el Modelo Educativo (plan de estudios) y del Modelo de Gestión Operativa de Telesecundaria.

Este Modelo para el Fortalecimiento tomó sus bases y fundamentos legales, filosóficos, sociales y pedagógicos de la Reforma de Educación Secundaria del 2006. En el marco legal, la telesecundaria es entendida como un servicio público, correspondiente a la educación básica cuya estructura y operación se rige según documentos oficiales que norman la educación en nuestro país: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación.

En lo filosófico la telesecundaria busca el desarrollo integral de todas las facultades del humano, formar en valores que permitan a los alumnos ser personas críticas, equilibradas en lo científico, tecnológico y humano, responsables y que contribuyan al bienestar común, social e individual, individuos que tengan aprecio por la dignidad humana, la igualdad de derechos, alumnos que estén en constante búsqueda de una sociedad justa. En lo que concierne a la línea pedagógica, se habla de un proceso educativo:

(...) de base constructivista con aprendizajes significativos acorde al contexto multigeográfico y pluricultural de los jóvenes que acuden a este servicio, sea regional, estatal o comunitario; la recuperación de ideas y experiencias previas del alumno, la reflexión crítica, la comprensión argumentativa, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de valores (SEP, 2011, p.10).



Modelo educativo de telesecundaria.

Éste tiene cuatro características principales:

- a) Es integral. Ya que toma en cuenta aspectos, actores y materiales, herramientas y procedimientos que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como el contexto social, geográfico y cultural de los alumnos además de lo relacionado con espacios, condiciones y necesidades de los docentes en relación a su capacitación y preparación.
- b) Es flexible. El modelo educativo muestra propuestas de trabajo diversificadas para cada una de las materias que conforman el plan de estudios.
- c) Es incluyente. Presenta igualdad de oportunidades educativas y de desempeño para todo aquel alumno, sin importar su condición económica, social o física, que se encuentre inserto en una institución o quiera ingresar a la misma.
- d) Es participativo. Ya que busca conocer y atender a las opiniones y retroalimentaciones de los actores involucrados en el proceso de mejora y fortalecimiento de la telesecundaria.

Por otro lado, el modelo deja en claro que toda acción educativa en el marco de la telesecundaria deberá estar basada en un conocimiento de la etapa de desarrollo correspondiente a la edad de los alumnos, tomando siempre en cuenta que, debido a cuestiones de diversidad y empeño, el grado de desempeño y conocimiento de cada alumno dependerá de su involucramiento en actividades curriculares, cocurriculares y extracurriculares (SEP, 2011).

En lo que respecta al docente, si bien no resulta necesario que sea experto en cada una de las asignaturas que imparte, sí debe conocer a profundidad tanto el plan y los programas de



estudio, como contar con los conocimientos básicos de las asignaturas, herramientas que le permitirán planear y adecuar sus estrategias pedagógicas acorde a determinadas circunstancias y contexto. El docente, un elemento clave en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, es el encargado de que éstos busquen continuamente el aprendizaje.

En lo correspondiente a la evaluación el modelo muestra al docente como un mediador y no un evaluador en sí; la evaluación que realice será:

(...) crítica y reflexiva del proceso de aprendizaje que no acota el mérito únicamente al comportamiento observable del alumno, sino a la consideración del discernimiento electivo de su hacer, basada en el juicio reflexivo de su saber al considerar el contexto y la circunstancia situacional de los eventos, y ajustar su actuar en consecuencia (SEP, 2011, p.12).

Ahora bien, el modelo pedagógico se basa en un conjunto de principios: el alumno es el gestor de su propio aprendizaje, las TIC son un apoyo indispensable en el proceso de aprendizaje de los alumnos, los aprendizajes surgen de situaciones reales, el desarrollo de proyectos comunitarios y el trabajo colaborativo dentro de la institución y que se proyecta y alcanza a la comunidad (SEP, 2011).

El modelo pedagógico se conforma de cinco componentes que son:

1. *Formación docente.* Como se menciona desde el modelo educativo, el docente es, en todo momento, un mediador, coordinador e impulsor de aprendizajes apoyándose de diversos materiales y medios educativos. Un docente de telesecundaria debe contar con algunas competencias básicas como:

✳ El diseño de situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos y estén acorde al plan y programas de estudio.



- * Organizar, implementar y evaluar actividades interactivas que permitan situaciones didácticas orientadas a la productividad.
- * Realizar proyectos institucionales que integren a los alumnos y en el mejor de los casos a la institución educativa en conjunto y la comunidad próxima.
- * Propiciar momentos de informe y debate incorporando la participación de padres de familia.
- * Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, el docente de telesecundaria recibe apoyo formativo, de capacitación y actualización que serán determinadas con base en cuatro criterios o fuentes de información: las necesidades institucionales, demandas de los propios docentes, necesidades que se deriven de los resultados de sus alumnos y de las necesidades que sea presenten de la evaluación docente.

2. *Materiales y medios.* La presencia de este componente se debe a que, con ellos se pretende: favorecer aprendizajes autónomos; despertar el interés por el conocimiento; relacionar la experiencia y conocimientos previos con los nuevos; aportar al logro de objetivos; apoyar en la comprensión de conceptos complejos y dejar de lado prácticas memorísticas y de repetición para dar pie a la reflexión (Esquema 10) (SEP, 2011).



Materiales y medios disponibles

Impresos: libro para el alumno, libro para el maestro, libros bimodales, manuales de laboratorio, compendio de mapas para el aula, compendio de textos básicos de consulta para cada asignatura, guía articuladora, rotafolios y cenefas.

Audiovisuales: libro para el alumno, libro para el maestro, libros bimodales, manuales de laboratorio, compendio de mapas para el aula, compendio de textos básicos de consulta para cada asignatura, guía articuladora, rotafolios y cenefas.

Informáticos: material informático, aula de medios y materiales lúdicos y de razonamiento.

Esquema 11. Materiales y medios didácticos en el modelo educativo de telesecundaria. Elaboración propia con base en SEP, 2011

3. *Infraestructura y equipamiento.* La infraestructura de las telesecundarias se divide en dos, física y tecnológica. La primera corresponde a todos aquellos espacios, la seguridad, la comodidad y la higiene que permiten el desarrollo y estancia óptimos de todos los actores educativos, de las actividades que en la institución se desarrollan, para que este tipo de infraestructura sea la adecuada el plantel deberá encontrarse en un terreno en ubicación y dimensión adecuada, contar con un aula por grupo, un espacio para dirección, una plaza cívica, un salón de usos múltiples, un laboratorio de ciencias, un área tecnológica, cancha deportiva, biblioteca, instalaciones sanitarias, suministro de energía y acceso a internet de alta velocidad.

En cuanto a la tecnológica, corresponde únicamente la señal de la red EDUSAT, que es un apoyo de tipo extraordinario para la telesecundaria y en la mayoría de casos para aquellas instituciones que se encuentran más alejadas. Es una señal televisiva común, cuyos canales “ofrecen una opción educativa los 365 días del año para adolescentes, maestros, niños, padres de familia, obreros y profesionistas... las líneas educativas de EDUSAT son curriculares y



extracurriculares” (SEP, 2011, p.25) y además, se incluye en esta red otros servicios como actualización magisterial, educación para adultos, formación para el trabajo, educación para la sociedad, divulgación científica, cultural y artística, educación indígena, especial y promoción para la salud (SEP, 2011).

En cuanto al equipamiento, este se conforma de todo lo necesario para el funcionamiento tecnológico básico: televisores (29” o a fin), reproductor de DVD, grabadoras, proyectores, enciclopedias, computadoras, pizarrones electrónicos y material para el laboratorio de ciencias experimentales.

Niveles de gestión

Gestión educativa a nivel federal. Es una gestión general de los sistemas educativos y la creación de políticas con base en el currículo nacional, las acciones de gestión en este nivel se encargan de aspectos como: definir la orientación de la telesecundaria, elaborar un plan estratégico nacional a largo plazo, estructurar y organizar el funcionamiento y los lineamientos de este, crear un programa de trabajo a corto, mediano y largo plazo, medir, registrar y controlar los resultados que guían la reorientación del sistema, etc., aunque la más importante es la de dar seguimiento a las entidades federativas por medio de procesos que involucran a los diferentes participantes en el servicio a niveles federal, estatal y regional.

Gestión educativa a nivel estatal. Es la gestión interinstitucional, sirve de puente entre las disposiciones a nivel federal hacia el estatal, en este nivel se realiza el primer trabajo de contextualización tomando en cuenta las políticas y normas educativas de la entidad.

Gestión educativa a nivel escolar. Es el nivel más concreto de la gestión y se encarga de promover el trabajo en equipo, estructurado y organizado de la comunidad escolar, generar procesos que permitan el diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de los quehaceres pedagógicos

Esquema 12 Niveles de gestión en el modelo educativo de telesecundaria. Elaboración propia con base en SEP, 2011.



4. *Gestión, operación y seguimiento.* Este componente corresponde al buen funcionamiento de la institución y tiene una estructura jerárquica compuesta por tres niveles como se muestra en el esquema 12.
5. *Evaluación y mejora.* El proceso evaluativo tiene finalidades de crítica y reflexión. Se caracteriza por ser sistemática y continua, objetiva, imparcial, integradora, procesal, coherente, planificada, contextualizada y exhaustiva. Este componente es el que está presente en todos los anteriores debido a que la integración de los mismos son los que permiten una valoración y redireccionamiento del modelo pedagógico.

Los principios y componentes anteriores se ven concretados a lo largo del eje rector del modelo pedagógico que se constituye de tres elementos: el plan y programas de estudio, el diseño instruccional y las estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje. Dentro del plan de estudios, éste se modificó en 2006 y se obtuvo un plan más integrado y multidisciplinario con una movilidad en espiral de todas las asignaturas, es decir, los contenidos no se desarrollan de manera aislada a una materia, sino que se pueden ir integrando indistintamente en diversos momentos del proceso de aprendizaje, además se presta atención a los contenidos regionales y se toma al alumno como un ser social.

El diseño instruccional corresponde a ese proceso que realiza para dar soporte y confianza al cumplimiento de los aprendizajes esperados. En él se incluye todo lo referente al método, las estrategias, las técnicas, los materiales, la evaluación, el acompañamiento, etc., que es requerido durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al conjunto de lo anterior, se le llama *secuencias de aprendizaje*, y es el proceso de mediación pedagógica que se pone en práctica desde dos vertientes, la primera es el conjunto de propuestas pedagógicas que se plantean con el uso de los diversos materiales que intervienen el proceso, y la segunda se ve



materializada en las aulas con la mediación del docente es él quien da propósito y sentido a las propuestas para el logro de los objetivos.

En cuanto a las estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje tienen la función de complementar todas las actividades curriculares y contribuir al logro y fortalecimiento de la formación de los alumnos de telesecundaria, las estrategias son aplicables antes, durante y después del proceso que los alumnos realizan en su paso por la telesecundaria.

Plan de estudios de la educación secundaria.

La educación secundaria, como bien sabemos, es el último nivel de la educación básica en nuestro país, educación que tiene entre sus propósitos el formar ciudadanos preparados para enfrentar el mundo, ya sea laboral o educativo superior, en caso de continuarse. Para lograr tal cosa la educación básica busca que los alumnos cuenten con un conjunto de rasgos que les permitan poner en juego sus competencias para la vida, su desarrollo y desempeño en lo cognitivo, lo afectivo, lo social, la vida democrática y lo cultural, respetando y reconociendo la multiculturalidad del país y la naturaleza.

Con esta Reforma de Educación Secundaria, el modelo pedagógico de la telesecundaria también tuvo algunos cambios, éste recibió el nombre de Modelo Renovado de TSE mismo que se plasmó en tres ámbitos:

- 1) Plan y programa de estudios, en específico toma en cuenta el perfil de egreso de la educación básica donde se establece que, al egresar de ésta, el alumno deberá poseer las herramientas básicas que le permitan desenvolverse de manera óptima en su vida particular y en la sociedad, además de poder continuar con sus estudios o incorporarse a la vida laboral.



2) Análisis de las condiciones actuales de la TSE. Donde se pudo obtener que si bien, gracias a las características de la modalidad, existe un ahorro en recursos económicos, materiales y humanos, éste no ha sido utilizado para el desarrollo o bienestar de las instituciones, de ser así los alumnos de esta modalidad se encontrarían en condiciones de alcanzar mayores logros académicos.

3) Elaboración y utilización de nuevos materiales didácticos (SEP, 2016).

La propuesta curricular que se realiza en el plan de estudios, se caracteriza principalmente por permitir una integración de todas las materias y contenidos educativos, esto por medio de proyectos que cualquier docente, sin importar su área, puede proponer y realizar, para lograr o anterior

los maestros requieren intercambiar información al interior de las academias específicas, acordar con maestros de otras asignaturas, y compartir ayuda y apoyo para el logro de metas comunes... el trabajo colectivo docente se beneficiará profundamente con la información generada en el espacio de Orientación y Tutoría (SEP, 2006, p.15).

Otra característica importante es la que se da a la eliminación de las barreras institucionales del trabajo en las escuelas, ya que se promueve la participación de padres de familia y comunidad en general en la comprobación y valoración de los aprendizajes adquiridos por medio de una relación escuela-comunidad en la que se favorece el trabajo, la experiencia y los esfuerzos llevados a cabo por todos los involucrados para resignificar los aprendizajes.

Aparte de la obligatoriedad, la idea de un plan de estudios homogéneo cuya organización curricular quedaría formalmente establecida por asignaturas, llevó a la necesidad de hacer cambios, tanto en el plan como en el programa de estudios del nivel.



Resulta de lo anterior que, en la reformulación del currículo, los contenidos de cada una de las asignaturas fueron reducidos a los fundamentales y, para llevar a cabo dicha elección, se tomaron en cuenta un conjunto de indicadores: 1) La forma en que la disciplina ha construido el conocimiento, 2) Los conceptos fundamentales que permiten entender la disciplina como saber construidos social y culturalmente, 3) Cuáles de los conceptos anteriores son posibles de aprender en la escuela secundaria, 4) Cuáles de los conceptos posibles son relevantes por necesidades de formación e interés de los alumnos y que les permitan favorecer sus competencias, y 5) Cómo incorporar en las asignaturas los contextos socioculturales en los que se inserta el alumno (SEP, 2006).

El plan de estudios promueve la transversalidad de tres áreas principales e imprescindibles para el logro del perfil de egreso de la educación básica y los propósitos de la educación secundaria, dichas áreas son: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género (SEP, 2006).

Además, sus orientaciones didácticas van desde la incorporación de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos, atender a la diversidad, promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento, diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos, optimizar el uso del tiempo y del espacio, seleccionar materiales adecuados, hasta impulsar la autonomía de los estudiantes (SEP, 2006).

La unidad de telesecundaria (SEP, 2006) considera que los docentes de esta modalidad educativa deberán actualizarse en estrategias didácticas, contenidos de las asignaturas, orientación de la formación de los adolescentes, enfoques pedagógicos, técnicas y estrategias de evaluación, habilidades de comunicación, relaciones humanas y manejo de grupos,



habilidades para la búsqueda y uso de información, trabajo colaborativo y manejo de tecnología de información, es decir, que además de docente se vuelve un mediador (SEP, 2006).

Con respecto al concepto de mediador, Álvarez Peralta y Cuamatzin Bonilla citan a Gutiérrez (1999) quien afirma que la mediación pedagógica es la manera en que los contenidos son tratados, así como la diversidad en la expresión de los temas, todo con el propósito de hacer realidad el acto educativo (Álvarez y Cuamatzin, 2007).

La Reforma Integral de Educación Secundaria de 2006 sustenta sus principios filosóficos y legales en el artículo 3° constitucional y en la Ley General de Educación, esta reforma es participativa e influyente, reconoce el papel tan importante que la información tiene con la toma de decisiones. Es integral debido a que asume la necesidad de realizar acciones de diversa índole para alcanzar los retos que la reforma ha planteado, además de valorar la diversidad de contextos y entidades, por lo que se afirma que debido a que los avances, los problemas y los puntos de partida son diferentes, debe existir un apoyo diferenciado y equitativo según las necesidades (SEP, 2006).

Cabe señalar que uno de los componentes esenciales de esta reforma fue el currículo, mismo que sufrió una serie de cambios, ya que “el diseño del plan y programa de estudios tiene el desafío de articular de nuevas maneras un enfoque basado en competencias generales como son la comprensión lectora, las habilidades matemáticas y la trasmisión de valores éticos y ciudadanos” (Zorrilla, 2004, p.20). Aquello requirió una organización diferente en cuanto a los tiempos y trabajo escolar. También, en la reforma se deja claro que se trata de procesos de mejora continua y gradual, ya que un cambio en la cultura de un sistema no puede llevarse a cabo de manera tajante y definitiva, no se puede simplemente dar un “borrón y cuenta nueva”.



Actualmente la telesecundaria es una de las modalidades educativas que conforman el nivel educativo de secundaria. La telesecundaria es un servicio puramente público ya que, todas las instituciones de la modalidad, pertenecen a este sector. Ésta, se caracteriza por contar con un sólo maestro por grado, él es quien se hace responsable de impartir todas las materias a excepción, en algunos casos, de la clase de educación física o inglés.

El docente en esta modalidad es un mediador entre los contenidos y los alumnos, ayudado, claro, de los demás recursos y materiales de apoyo, ya que no es especialista en ninguna de las asignaturas. Además, cubre una función de orientador de cada alumno, debido a la cercanía de trabajo con ellos que la naturaleza de la modalidad implica.

En telesecundaria, tanto docentes como alumnos cuentan con una serie de recursos y materiales diseñados con fines específicos de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuentan con un programa de televisión conformado por cápsulas informativas con contenidos temáticos, y el libro de conceptos básicos (uno para cada materia) que sirve como ampliación del programa de televisión, en él los contenidos se desarrollan y corroboran los saberes conceptuales, estos libros se dividen en cuatro volúmenes “y cuando el volumen de algún grado se concluye, los alumnos tienen que devolverlo para que se utilice en las siguientes generaciones de estudiantes” (Quiroz, 2003, p.229).

También está la guía de aprendizaje que tiene función de guía y cuaderno de trabajo donde se pone en práctica lo aprendido en el programa de televisión y el libro de conceptos básicos. En ellas “se objetiva físicamente el trabajo de los alumnos y se convierte en el instrumento para demostrarle al docente que han trabajado y aprendido la lección”(Quiroz,



2003, p.229). Por último, está la guía didáctica dirigida al docente en la que se encuentran los contenidos de manera organizada, los conceptos claves, aspectos relevantes, etc.

7.3 El caso de la Telesecundaria Tetsijsilin

7.3.1 Contexto: San Miguel Tzinacapan.

Cuetzalan del progreso es uno de los 217 municipios del estado de Puebla, se localiza al norte del estado formando parte de la sierra nororiental. Según datos del INEGI en 2005, cuenta con una superficie de 135.22 km² ocupando el lugar 96 en el estado. Hasta el 2010 contaba con un total de 47.433 habitantes, y una densidad poblacional de 260.31 habitantes/km² (INEGI, 2015).

En el documento de los principales resultados de la encuesta interestatal 2015 para el Estado de Puebla (INEGI), Cuetzalan ocupa el lugar número 25 de los 32 municipios con mayor población en viviendas particulares habitadas, al contar con 47.983, en ese mismo listado presenta una tasa de crecimiento anual del 0.2, cifra que los convierte en el más bajo del listado (INEGI, 2015), lo cual implica que, si bien buena parte de los habitantes del municipio cuenta con viviendas propias, el crecimiento de la población es lento.

También se encuentra en el lugar número 26 de los primeros 32 del estado, que cuentan con mayor porcentaje de población de 3 años y más hablantes de lengua indígena 69.7%, cifra considerable ya que el 92.6% de la población de este municipio se considera a sí misma como indígena (INEGI, 2015).

Cuetzalan cuenta con 162 localidades, una de ellas San Miguel Tzinacapan, comunidad que cuenta con el mayor número de habitantes en el municipio. San Miguel es la cabecera de un territorio de 3.000 hectáreas, a las cuales pertenecen las rancherías de Ayotzinapan, Xaltipan,



Tecoltepec, Xilcuautla, Tecolapa, Tixapan, Ziltepec, Pexmapan, Tetsijtsilin, Atmolon, Huaxtitan y Xaltepec (Almeida & Sánchez, 2014).

Con respecto al origen y significado del nombre se tiene que “el topónimo del pueblo proviene de dos vocablos de lengua Náhuatl¹¹: “tsinaka” que quiere decir murciélago y “apan” fuente o manantial” (Morales, 2013, p.114), San Miguel es el nombre que se le asignó desde la época de la colonia, por tanto, el adjetivo San Miguel Tzinacapan se constituye de *nombre cristiano* y *apellido náhuatl* (Almeida & Sánchez, 2014 p.65).

San Miguel Tzinacapan es una comunidad indígena náhuatl, donde la lengua se habla en la familia, con los vecinos, en el trabajo e incluso en la escuela. Es un pueblo que ha merecido el reconocimiento de la región por ser una comunidad que se enorgullece y demuestra sus raíces y cultura, “han sido capaces de conservar lo que en otros pueblos del mismo municipio refieren como “conocimientos de los antiguos”. En San Miguel “lo maseual” es actual, coexiste con “lo moderno” y reivindica su identidad” (Morales, 2013, p.139).

Dentro de las actividades que realizan los habitantes de San Miguel Tzinacapan se pueden encontrar aquellas que se relacionan con actividades terciarias como el comercio, el turismo, y otros servicios; y las actividades que guardan una estrecha relación con la cultura de San Miguel como el curanderismo, las artesanías, así como la agricultura la ganadería para el autoconsumo y el comercio, por ejemplo el maíz y el frijol se cultiva para el consumo del hogar, el café, la pimienta gorda, la naranja y el mamey se utilizan principalmente para la comercialización.

¹¹ “Variante dialéctica del náhuatl que elimina el uso de la “l” como fonema” (Morales, 2011, p.113)



Las familias en San Miguel son parecidas, en organización, a las de la mayoría del municipio, se conforman regularmente por un promedio de seis miembros. El padre suele ser el jefe de familia y quien aporta la mayoría o la totalidad de los ingresos económicos cuando labora en algún oficio o como comerciante de sus siembras, o bien aporta los recursos en especie cuando realiza trabajos en sus propias tierras donde cosecha y siembra lo básico para alimentos. A la mujer se le encomienda la educación y atención de los hijos, ya que se le considera imprescindible en la transmisión de valores y tradiciones, por lo que generalmente se dedica a laborar en casa, al cuidado de animales o a la realización de artesanías y bordados.

Aunque en tiempos recientes el oficio de campesino se ha visto deteriorado por diversos factores, tales como ser una actividad poco rentable y su práctica en la comunidad se ha visto disminuida, sigue siendo parte importante de la educación de los niños, constituye su cultura general, si bien los padres no buscan que sus hijos se dediquen a tal oficio, si buscan que éstos conozcan dichos saberes empíricos que los identifican y constituyen como San Migueleños, a estos saberes se agregan el conocimiento de plantas medicinales y silvestres, la relación cósmica entre los ciclos agrícolas y su armonía con la luna, el sexo del maíz acorde con su color, y muchos más.

San Miguel Tzinacapan es un pueblo de tradiciones, y su principal festividad es la fiesta patronal que se lleva a cabo en el mes de septiembre, “cada año aparecen las danzas de Negritos, Quetzales, Tocatines, Santiagos, Migueles, Toreados, que se preparan con disciplina y alegría, con esfuerzo también. (...) se esmeran por estrenar ropa esos días (...), y por supuesto se compite por la calidad de la celebración” (Almeida & Sánchez, 2014 p.68).



La comunidad cuenta con un *sistema de cargos* oficiales en cuestiones religiosas, es por dicho sistema que tienen una buena organización de sus costumbres y tradiciones,

(...) mayordomos y diputados para cada una de las 26 imágenes con las que cuenta la iglesia: caporales y tenientes para cada una de sus danzas. (...) cada uno de los mayordomos recibe un documento tipo acta o constancia de hechos en el que se le otorga su función, detalla los kilogramos de cera e incienso, y la cantidad de limosna que recibe junto con su imagen, este documento oficial es firmado por la autoridad civil y entregado a cada uno de los mayordomos el día 5 de enero en las oficinas de la Presidencia Auxiliar (Morales, 2013, p.123),

Este sistema se realiza de manera oficial ya que cuentan con un *Regidor de costumbres* quien permite una conjugación entre leyes y política con la cultura y las tradiciones.

Como bien sabemos, en nuestro país los pueblos indígenas tienen una historia de explotación, abusos de poder, y menosprecios, y San Miguel no es una excepción, prueba de ello es la situación de explotación y abuso que el pueblo sufrió en la época donde el cultivo y venta del café estuvo en su mejor momento,

Los San Migueleños, siguiendo el ejemplo de acaparadores y terratenientes, y presionados por la necesidad de recursos complementarios para una población creciente, empezaron a cultivar con mayor intensidad ese producto (el café) (...). En este proceso, la población no india que se fue estableciendo atraída por el potencial del café, se convirtieron en acaparadores e intermediarios comerciales de dicho producto subordinando y despojando a la población indígena (Almeida & Sánchez, 2014, p.66-67).

Dicho tipo de situaciones y abusos siguen presentes ya que, por ejemplo, con el turismo actual que se genera en el municipio de Cuetzalan, los sanmigueleños han encontrado una oportunidad de comercializar un sinnúmero de productos manufacturados por ellos mismos, productos como

servilleteros, llaveros, cinturones, pulseras y prendas variadas tejidas en telar de cintura: garzas y otros animales de la región tallados en madera; blusas y camisas bordadas; revisteros, pantallas para lámparas, fruteros y canastas de jonote, así como una gran cantidad y variedad de bisuterías hecha a base de semillas (Morales, 2013, p.121).



Aun con lo anterior, el mercado de comercio en Cuetzalan es competitivo por lo que hay barreras de comercialización para los San Migueleños que buscan vender sus artesanías o su café, orillándolos a recurrir a intermediarios entre ellos y los turistas. Éstos suelen ser personas, usualmente habitantes del municipio de Cuetzalan, que cuentan con establecimientos y que explotan los costos reales de compra y venta de los productos, dando a la gente de la comunidad apenas su inversión o en ocasiones, ni eso.

Por otro lado, en unas entrevistas realizadas en la comunidad durante el mes de abril del 2016, se obtuvo información que constata que San Miguel se ha caracterizado por ser un pueblo dinámico, participativo y organizado. Por ejemplo, fue la primera localidad del municipio que logró tener un servicio de transporte propio San Miguel Tzinacapan-Cuetzalan, también los primeros en contar con servicio de teléfono (Morales, 2013).

En San Miguel, las personas son las que buscan cubrir sus propias necesidades, a través de la organización de asambleas en las que dialogan y opinan sobre las problemáticas o asuntos que se suscitan, y en las que se eligen comités encargados del correcto seguimiento al cumplimiento y ejecución de los acuerdos del pueblo. Los miembros de dichos comités pueden ser voluntarios o bien, son elegidos por medio de una votación del pueblo. Para dicha elección se tiene a consideración que las personas cuenten con las capacidades y/o conocimientos que la problemática o asunto exige.

Es una comunidad consciente de que ellos son quienes deben ver por el bienestar y progreso de su comunidad, reflejándolo incluso en la relación de solidaridad y compañerismo que poseen, en la ayuda al vecino, o las reparaciones conjuntas de sus bienes comunitarios, como



(...) la mano vuelta y la faena que son actividades colectivas de buena voluntad que reducen los gastos familiares y comunitarios. Actualmente, se hacen por faena los trabajos de reparación y mantenimientos de la iglesia, el cementerio, la presidencia auxiliar, la red de distribución de agua, los caminos y los edificios escolares (Morales, 2013, p.130).

Sin duda alguna, San Miguel es un pueblo indígena que ha salido de lo convencional en términos de opresión y asistencialismos. Esa característica se debe a un proceso de trabajo sociocultural y comunitario llevado a cabo con la ayuda de un grupo de personas que posteriormente se autonombraron PRADE a.c.

Ese proceso en San Miguel Tzinacapan se caracterizó por ser un movimiento no violento que pretendía “generar pequeños núcleos de cambio social orientados a transformar desde abajo y desde adentro la macro sociedad, núcleos de cambio social en ruptura y a la vez tensión con la sociedad dominante” (Almeida & Sánchez, 2005, citado por Fuentes & Mantilla, s/f. p.9).

Este proceso comenzó con la iniciativa de una socióloga que “decide pasar un año en la comunidad de Tzinacapan, deseando conocer mejor México desde abajo y desde adentro” (Almeida & Sánchez, 2014, p.73) y que, posteriormente invita a algunas amigas, para así pasar a formar un pequeño grupo de mujeres que buscaba conocer y analizar la vida en San Miguel, las necesidades, las problemáticas, las fortalezas, buscando “promoverse juntos, de liberarse juntos, de ayudarse recíprocamente a crear nuevos estilos de vida más humanos y a partir de una relación intercultural densa” (Almeida & Sánchez, 2014, p.75).

Después de tres años de la llegada de este primer grupo, en el pueblo ya existía una cooperativa de telares, un dispensario médico, una primaria abierta, un proyecto de cría de conejos, entre otros. Y, para 1976 se incorporaron nuevos miembros que impulsaron nuevos proyectos en la comunidad entre los que destacaron: la Sociedad de Producción Rural, la primera



cooperativa de consumo establecida en la región (Tosepan Titataniskej), una Sociedad de Solidaridad Social, una telesecundaria (Tetsijtsilin), Centros rurales de educación básica intensiva (los cuales eran financiados por el CONAFE) y preescolares donde se adaptó el método Montessori a la cultura indígena.

En ese mismo año se creó el Taller de Rescate de la Tradición Oral como resultado de un programa de lecto-escritura en náhuatl. Este taller se encargó de recopilar todo el bagaje de relatos, cuentos, mitos, etc., del pueblo para publicarlos y compartirlos a la región. “Estas acciones fueron clave en el ámbito local y regional pues detonaron un nivel importante de autoestima en la población, una mayor valoración de su cultura y el aumento del estatuto social de la lengua náhuatl” (Almeida & Sánchez, 2014, p.77).

En 1980 la Cooperativa Regional Tosepan Titataniskej logró su conformación oficial y formal, y además el grupo PRADE logró que los almacenes de la CONASUPO fueran gestionados por la cooperativa regional, misma que, para 1983, se extiende hasta 47 comunidades.

El proceso de transformación también se vio reflejado en el ámbito de la educación pues tanto en sus preescolares, centros rurales y la telesecundaria de San Miguel, se creó un modelo de educación indígena, donde la educación

(...) estaba basada en la transversalidad de competencias inter e intra-culturales, ya que incorporan en sus programas de enseñanza las matrices constitutivas de la comunidad y fortalecen marcadores identitarios de la misma. Dichos programas, impulsan proyectos propios y sobre todo su sistema de educación, reconoce la matriz de crianza nahua... (Fuentes & Mantilla, 2013, p.12-13).



La transformación que vivió San Miguel desarrolló en las personas de la comunidad un potencial intelectual y organizativo, que fortaleció su identidad como maseual (Cortez, 2017 p.69), lo cual, hoy en día, se pueden apreciar en el estilo de vida y actitud de sus habitantes

Me siento orgullosos de ser de San Miguel porque sé que lo que hicimos quizá muy poca gente lo habría hecho si nosotros no nos empezamos a organizar desde la base, ellos los del equipo nos dieron ideas, pero si nosotros no lo hubiéramos aceptado ellos se hubieran ido y ya... pero nos cayó el veinte y aprovechando los conocimientos que ellos tenían, los dos equipos nos conjuntamos y tuvimos buenos resultados... Para hacer algo por la comunidad se necesita voluntad, no es necesario esperar, pertenecer a un partido o tener un puesto importante, con voluntad de hacerlo basta. (Miembro de la comunidad de San Miguel, en entrevista en 2016).

Tras lo anterior, se puede notar que la telesecundaria Tetsijtsilin fue producto de un proceso de transformación social que tuvo como base el empoderamiento de la comunidad y que los convirtió en los actores principales de cambio. Actualmente, la Telesecundaria pasó de ser uno de los resultados de transformación social comunitario para convertirse en una pieza clave para la conservación e impulso del bienestar de San Miguel Tzinacapan, idea que se sustentará en los siguientes apartados.





CAPÍTULO 3

Metodología y estudio de campo

- ✧ Paradigma de la investigación: Investigación Cualitativa
- ✧ Método: Estudio de caso
- ✧ Estrategia metodológica: Cuasi-Etnografía
- ✧ Técnicas para el trabajo de campo
 - ✓ Observación participante
 - ✓ Entrevistas no dirigidas.
- ✧ Proceso de actividades durante el estudio de caso





8 Metodología y estudio de campo

8.1 Paradigma de la investigación: Investigación Cualitativa

Para llegar a la respuesta de la pregunta de investigación que se planteó en esta tesis, se empleó una metodología basada en el paradigma cualitativo, por ser una metodología orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006) aspecto que resulta imprescindible al hablar de Pedagogía Social como una ciencia que tiene sentido y se crea en el marco de lo sociocultural.

El uso de esta metodología permitió aplicar diversas técnicas para recoger información, y un modelo analítico inductivo a partir de una teoría que privilegió el significado de los actores como fuentes de información y, que además, permitió un involucramiento personal en la obtención de la información (Sánchez Silva, 2005).

Lo que se buscó al realizar esta investigación fue, tal y como señalan Quintana y Montgomery (2006), producir conocimiento como producto del contacto directo con los sujetos investigados y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer los conflictos y fracturas, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente al objeto de investigación, que en este caso fueron las prácticas socioeducativas de la Telesecundaria Tetsijtsilin.

8.2 Método: Estudio de caso

Siguiendo en esta misma línea metodológica, se hizo uso del método de estudio de caso puesto que, por su naturaleza, éste ofrece aportes teóricos sustanciales a las investigaciones de tipo cualitativo ya que los análisis de casos en profundidad, además de que permiten captar adecuadamente la diversidad de un contexto, facilita seleccionar un caso en concreto que ponga en evidencia una teoría para valorarla, que para esta investigación fue la Pedagogía de la elección de Xavier Úcar.



Dado a que la Pedagogía Social en nuestro país ha sido poco estudiada, y que la Pedagogía de la Elección es una propuesta reciente, el haber trabajado con un estudio de caso resultó idóneo puesto que, “este método es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos” (Martínez, 2006, p.174), debido a que permite examinar un fenómeno actual en su entorno real.

Para esta investigación, el estudio de caso estuvo centrado en la telesecundaria Tetsijtsilin, localizada en Tzinacapan, Cuetzalan en el estado de Puebla, esto porque a raíz de que en 2016 recibió el Premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos por la Organización de Estados Iberoamericano (OEI) y la Fundación SM “Oscar Arnulfo Romero”, por ser una institución educativa que actúa a favor de la defensa de los derechos humanos y el desarrollo social de la comunidad, a través de la educación, nos da indicios de que, de acuerdo con la teoría, es una escuela cuyas actividades podrían describirse como prácticas de Pedagogía Social y en concreto de la Pedagogía de la elección.

8.3 Estrategia metodológica: Cuasi-Etnografía

Dado que el método de estudio de caso se basó en realizar una investigación directa en el contexto real en el que tiene lugar el objeto de estudio, esto implicó adoptar una estrategia metodológica etnográfica puesto que, en palabras de Guber (2015, p.16) “constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”)”.

Trabajar bajo este enfoque implicó que, para explicar el fenómeno social, se privilegiara a los actores, pues sólo ellos podían dar testimonio de lo que viven día a día, así que se realizó



una interpretación de la realidad de acuerdo a lo que las personas dijeron y pensaron con respecto a lo investigado.

Esta acción se ve respaldada por la idea de Garfinkel (citado en Guber, 2015, p.42) quien sustenta que “el mundo social (...) se reproduce en situaciones de interacción donde los actores (...) son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Las normas, reglas y estructuras (...) se constituyen en las interacciones mismas”.

Sin embargo, en este mundo de interacciones socioculturales, los actores, dentro de su cotidianidad, no tenían consciencia del carácter reflexivo de sus acciones, de ahí que fue nuestra tarea describir su vida, es decir construirla y definirla. Dicha construcción, se realizó a partir de un entretendido de las prácticas de la realidad observada y la teoría que orientó la interpretación.

Para llegar a esa construcción, se hizo uso de una serie de actividades designadas como trabajo de campo, que incluyó técnicas no directivas de recopilación de información de entre las cuales destacan fundamentalmente la observación participante y las entrevistas no dirigidas y de cuyas evidencias se emplearon para la descripción (Guber, 2015).

Si bien esta investigación se realizó bajo una estrategia de investigación etnográfica, hubo algunos factores que nos llevaron a no calificar esta investigación como un estudio completamente etnográfico. Uno de estos factores fue el tiempo, puesto que la etnográfica clásica sugiere que para obtener mejor información es necesario un tiempo prolongado de investigación en la comunidad observada, hecho que no se cumplió en esta tesis.

Sin embargo, existen algunas propuestas minoritarias que tienen una noción diferente sobre la relación entre el tiempo y trabajo de campo en comparación con la tradicional. Éstas



consideran que en poco tiempo es posible obtener información suficiente para la generación de conocimiento, por lo que el tiempo estará en función de que el investigador considere que la cantidad de información recabada cumple con los objetivos planteados en la investigación.

Permanecer mucho tiempo haciendo un trabajo de campo no produce, en y por sí mismo, una “mejor” etnografía (...) el tiempo es uno de los diversos ingredientes “indispensables pero no suficientes” de la etnografía: sin él la etnografía no es suficiente, pero con él no es indispensablemente etnografía. Dependiendo de la habilidad del investigador, su sensibilidad, el problema y el contexto, los periodos “óptimos” en el trabajo de campo pueden variar tanto como las circunstancias que lo demandan, pero el tiempo, considerado aisladamente, no garantiza que se haya llegado a conocer y comprender un contexto completamente. (Wolcott, 1993 en Silva y Burgos, 2011, p.92)

De acuerdo con Wolcott (como se citó en Silva y Burgos, 2011), los estudios que no pueden ser considerados etnografías en el amplio sentido de este concepto, son considerados como cuasi etnográficos, micro-etnográficos o de tipo etnográfico, por no cumplir con el criterio de tiempo que establece la etnografía tradicional. No obstante, el principal objetivo que persigue este tipo de investigaciones es profundizar en un aspecto muy concreto, por ello el registro de observaciones es suficiente cuando se alcanza un punto de saturación de las descripciones detalladas “La confluencia de los detalles observados y descritos y de las interpretaciones de una situación específica permite que en un tiempo mínimo sea posible generar un conocimiento suficiente que ofrezca una comprensión particular de un fenómeno psicosocial igualmente particular” (Silva y Burgos, 2011, p.95).

En suma, pese a que la investigación no se realizó en un tiempo prolongado esto no implicó que el conocimiento generado fuera insuficiente, sin embargo, por sus características la estrategia debe ser considerada como cuasi etnográfica ya que a pesar del factor del tiempo se



hace uso de métodos de investigación propios de la etnografía clásica como el trabajo de campo, la observación participante y la entrevista no dirigida.

8.4 Técnicas para el trabajo de campo

8.4.1 Observación participante

Con la intención de detectar las situaciones concretas en las que se daban las prácticas socioeducativas en la telesecundaria, nos incorporamos a dicha comunidad para presentarlas de tal manera que nuestra experiencia y testificación fueron la “fuente de conocimiento” puesto que estuvimos ahí para observar y luego describir.

La observación participante, como bien lo dice Guber (2015), consistió en dos actividades, observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador y, participar en una o varias de las actividades de la población para poder observar. En otras palabras, se observó de lejos para después participar en algunas actividades de la telesecundaria para que una vez estando ahí se pudiera observar.

8.4.2 Entrevistas no dirigidas

Otra de las técnicas que se emplearon en el estudio de campo fue la entrevista pues esta fue “una forma de hacer que los actores hablen sobre lo que saben, piensan y creen con respecto a una situación para así el investigador obtener información sobre ésta” (Guber, 2015, p. 69).

La entrevista etnográfica, entrevista informal, o no directiva encajaron plenamente en el marco interpretativo de la observación participante puesto que se trata de una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.



8.5 Proceso de actividades durante el estudio de caso

Para el estudio de caso de esta investigación se destinó un tiempo de 16 días, durante los cuales se llevaron a cabo entrevistas y observaciones tanto participativas como no participativas a maestros, instructores comunitarios, personal de intendencia, personal de administración, algunos alumnos y surgieron también entrevistas no planeadas con personas no previstas, además algunas entrevistas tuvieron lugar en la telesecundaria y otras en San Miguel Tzinacapan.

Las observaciones se realizaron en la dinámica natural de la telesecundaria; en las clases, transcurso de talleres, el receso, el comedor, trabajo en áreas agrícolas, etc. Las actividades específicas realizadas se describen en la siguiente tabla según la fecha en que acontecieron.

Tabla 4.

Concentrado de actividades en la investigación de campo.

Fecha	Actividades realizadas
19 de abril del 2016	<p>Se realizó la primera visita a la telesecundaria y se habló con la directora sobre las actividades que se estarían realizando para la investigación de campo. Una vez que la directora dio su autorización se comenzó con el proceso de recogida de la información.</p> <p>La segunda persona de la escuela con la que se tuvo contacto fue con el conserje quien dio un recorrido por todas las instalaciones de las escuelas, y explicó a grandes rasgos la forma de trabajo, la distribución de los espacios, las actividades que se llevan a cabo y un poco de historia de la telesecundaria.</p> <p>Posteriormente se tuvo un primer acercamiento con los maestros para platicar con ellos y acordar, de manera individual, un día para hacer la</p>



	<p>entrevista; así como con los instructores de los talleres.</p>
<p>20 de abril del 2016</p>	<p>En el segundo día de investigación se entrevistaron a dos maestros, un instructor de taller (instructor taller 1) y a la encargada del comedor escolar.</p> <p>Además, se obtuvo evidencia videográfica y fotográfica de las áreas agrícolas, principalmente.</p>
<p>21 de abril del 2016</p>	<p>Este día llegó a la escuela una visita de una escuela de la ciudad de México y se tomó evidencia de los recorridos que los niños daban a los visitantes y del juego amistoso de fútbol que se realizó en la cancha de la escuela.</p> <p>Se continuaron haciendo entrevistas a tres maestros y se estuvo observando durante toda la jornada escolar.</p> <p>Así mismo se tuvo una plática con algunas alumnas de segundo grado.</p>
<p>22 de abril del 2016</p>	<p>Este día, se observó la dinámica de organización y convivencia de los alumnos durante el recreo. Además, se realizó la observación cotidiana en la escuela y de entrevistar a dos maestros más de la escuela, salimos antes de la escuela para realizar la primera visita a la comunidad de San Miguel para entrevistarnos con una de las instructoras (instructor taller 8).</p> <p>Por coincidencia encontramos a un señor, ex alumno de la escuela, con quien platicamos sobre a telesecundaria.</p>
<p>23 de abril del 2016</p>	<p>Este día se hizo una segunda visita a la comunidad para entrevistar a los instructores de los talleres 4,6,3 y 7 y a uno de los maestros de náhuatl.</p> <p>Cabe señalar que durante la visita a la casa del instructor 3, conocimos también a un señor que había sido maestro de náhuatl y que fue una de las personas de la comunidad que participó con el grupo que tuvo las</p>



	primeras iniciativas de transformación de la comunidad.
25 de abril del 2016	<p>En esta fecha no se realizó ninguna entrevista, pero se hizo observación participativa puesto que se participó en una actividad en la que alumnos y maestros de segundo grado trabajaron en la cancha de la escuela, temas referentes a la lectura.</p> <p>Es importante mencionar, que durante este día se observó por primera vez a los alumnos portar su ropa típica.</p>
26 de abril del 2016	<p>Este día estuvo destinado a realizar observación en cada uno de los talleres de la escuela y las clases dentro de las aulas, para observar la dinámica de trabajo y la manera en que los alumnos se relacionan y participan.</p> <p>También se entrevistó a una docente.</p>
27 de abril del 2016	<p>Se realizó una entrevista a un maestro y se continuó con la observación, principalmente de las clases de náhuatl.</p>
28 de abril del 2016	<p>Este día se realizaron entrevistas al encargado de áreas agrícolas, a la maestra de apoyo de USAER, a la secretaria y a dos maestras de la escuela.</p> <p>También se observó la extracción de miel que se cultiva en la escuela, se hizo observación de las actividades que realizan los niños en su hora de descanso y se observaron diferentes espacios para observar la dinámica de la escuela en un horario normal de trabajo, mientras todos toman clase.</p>
29 de abril del 2016	<p>El día viernes, hubo suspensión de clases por la realización del consejo técnico escolar, en este se hizo observación y se obtuvo evidencia fotográfica.</p>
02 de mayo del	<p>Este día se realizó observación de las clases de todos los maestros de la</p>



2016	telesecundaria.
03 de mayo del 2016	Este día se continuó con la observación de talleres.
04 de mayo del 2016	En el último día de investigación, realizamos una actividad con un grupo de alumnos, integrado por dos alumnos de cada grupo para conversar con ellos y obtener información con respecto al tema de investigación. Finalmente, dimos gracia a la directora y a todas las personas que nos apoyaron y participaron en la investigación de campo.

Tabla 4. Elaboración propia.



CAPÍTULO 4

Resultados y análisis de la información

- ✧ Resultados y análisis de la información
 - ✓ ¿Cuáles son las prácticas socioeducativas que se realizan en la Telesecundaria Tetsijtsilin?
 - ✓ ¿En qué espacios de la Telesecundaria Tetsijtsilin tienen lugar las relaciones socioeducativas?
 - ✓ ¿Quiénes y cómo promueven las relaciones socioeducativas en la Telesecundaria?
 - ✓ ¿De qué manera impactan las relaciones y prácticas socioeducativas en la vida y formación de los estudiantes?
 - ✓ ¿Qué impacto tienen las prácticas realizadas en la Telesecundaria Tetsijtsilin en la vida de la comunidad?





9 Resultados y análisis de la Información

Para analizar la información obtenida tras el estudio de campo en la Telesecundaria Tetsijtsilin, se retomaron las dimensiones de la Pedagogía de la Elección con sus elementos y se estableció una relación entre éstas y las preguntas de investigación. Lo anterior se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.

Organización de preguntas de investigación respecto a las dimensiones de la pedagogía de la elección.

Preguntas de investigación		Dimensiones pedagogía de la elección	Elementos
¿La Telesecundaria Tetsijtsilin realiza prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección? Si esto es así, ¿Es posible considerar a Tetsijtsilin como un ejemplo de escuela que cumple con los propósitos de la educación rural?	¿Cuáles son las prácticas socioeducativas que se realizan en la Telesecundaria Tetsijtsilin?	Prácticas socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la vida social y cultural. ● Aprendizaje en comunidad. ● Integración escuela comunidad. ● Motivación para la construcción de aprendizajes. ● Intercambio de conocimientos y participación de todos. ● Informalidad de los aprendizajes.
	¿En qué espacios de la Telesecundaria Tetsijtsilin tiene lugar las prácticas socioeducativas?	Contexto real de Intervención	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer encarnado. ● Metodología creada en la práctica. ● Lógicas de acción. ● Centro de conflicto.
	¿Qué tipo de relaciones socioeducativas existen en las	Relaciones Socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> ● Distancia óptima. ● Simetría y bidireccionalidad. ● Gestión de expectativas. ● Relación sináptica.



prácticas de la Telesecundaria Tetsijtsilin?		<ul style="list-style-type: none"> ● Coeducación.
¿Quiénes y cómo promueven las relaciones socioeducativas en la Telesecundaria Tetsijtsilin?	<p>Contexto real de intervención</p> <p>Relaciones socioeducativas</p> <p>Paradigmas</p> <p>Marco ideológico</p>	<p>→ Rasgos de contexto real de intervención.</p> <p>→ Rasgos de relaciones socioeducativas.</p> <p>→ Paradigmas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Científico ● Hermenéutico ● Sociocrítico <p>→ Marco ideológico</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Persona como un todo integrado ● Principios generales (valores) ● Síntesis normativas
¿De qué manera impactan el establecimiento de las relaciones socioeducativas en la formación y vida de los estudiantes?	<p>Contenidos</p> <p>Finalidad de la intervención</p> <p>Resultados de la intervención</p>	<p>→ Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogía Intensiva ● Impredicibles e infinitos <p>→ Finalidad de la intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos flexibles ● Reconocimientos para la autorrealización ● Empoderamiento
¿Qué impacto tienen las prácticas realizadas en la Telesecundaria		<p>→ Resultados de la intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Principios y errores ● Principio de no causalidad



	Tetsijtsilin en la vida de la comunidad?		
--	--	--	--

9.1 ¿Cuáles son las prácticas socioeducativas que se realizan en la Telesecundaria Tetsijtsilin?

Para identificar las prácticas socioeducativas que se realizan en la telesecundaria primero es necesario definir las y mencionar las características que las describen como tal. Las prácticas socioeducativas son acciones pensadas y realizadas de acuerdo con la realidad del contexto en la que éstas tienen lugar y que persiguen un fin útil para las personas que participan en ellas y el lugar donde viven.

En el marco de la pedagogía de la elección existe una diferencia entre las prácticas educativas y las socioeducativas. Las primeras se centran en el ámbito escolar dejando en segundo término su función social; por el contrario, las prácticas socioeducativas llevan de manera inherente el sentido y función social de la educación (Úcar, 2016), de ahí que sean socioeducativas y que para esta investigación se emplee este concepto.

Cabe señalar que dentro de la pedagogía de la elección no se habla explícitamente de las prácticas socioeducativas, en ésta se habla de las relaciones socioeducativas que tienen lugar fuera del ámbito escolar y que generan aprendizaje en y para la vida. Con base en las elecciones conscientes y responsables que puede tomar un sujeto en el o los contextos en los que se desarrolla.

Para que estas relaciones socioeducativas se den deben existir situaciones socioeducativas, y a estas situaciones son lo que se ha llamado prácticas socioeducativas cuyas



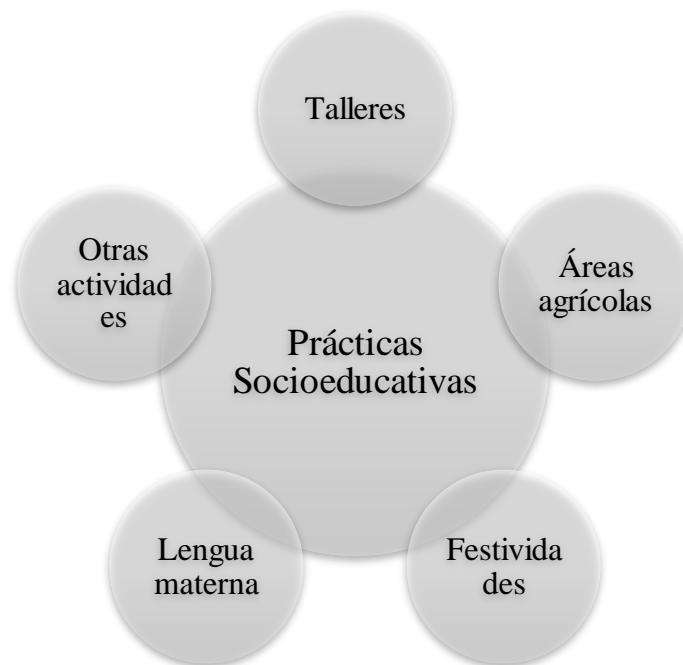
características deben responder a la finalidad de la pedagogía de la elección. Unas prácticas socioeducativas en las que existen relaciones socioeducativas cumplen con los siguientes elementos característicos (Úcar, 2016):

- * Son prácticas en las que las relaciones socioeducativas ayudan a las personas a desarrollar su vida social y cultural por medio de la integración de valores, principios, y conducta, sin caer en la reproducción social.
- * Son prácticas en las que las relaciones socioeducativas promueven el aprendizaje en comunidad enseñando a las personas el valor de los otros y el medio cultural y natural para aprender y desarrollarse.
- * Son prácticas que dan prioridad al sentido de que las personas aprendan a vivir juntos con justicia antes que la prioridad de contenidos.
- * Son prácticas que hacen de la escuela una institución de lo común y dejan de lado horarios y barreras que separan a la escuela de lo social por lo que no hay distinciones entre lo que es aprendizaje y lo que es vida cotidiana.
- * Son prácticas en las que en las relaciones socioeducativas se crean ambientes que motivan a las personas a experimentar, a probar y a construir, sus propios aprendizajes.
- * Son prácticas en las que las relaciones socioeducativas estimulan el aprendizaje de todas las personas involucradas sin importar su edad.
- * Son prácticas en las que las relaciones socioeducativas dan apertura a la informalidad del aprendizaje haciéndolo abierto, inesperado, fluido, flexible y sorprendente.



- * Son prácticas en las que las relaciones socioeducativas van más allá de lo técnico pues incorporan el punto de vista de las personas que de una u otra manera se hayan involucradas.

Partiendo de lo anterior, durante la estancia en la telesecundaria y por medio de las entrevistas y las observaciones realizadas en la investigación de campo se identificaron un conjunto de prácticas socioeducativas que fueron organizadas en cinco grupos: 1) talleres, 2) áreas agrícolas, 3) festivos, 4) lengua materna y 5) otras, tal como se muestra en el esquema 13:



Esquema 13. Clasificación de las prácticas socioeducativas de Tetsijtsilin. Elaboración propia.

Estas prácticas socioeducativas, distribuidas en cada grupo, cumplen en mayor o menor medida con las características ya mencionadas. En adelante, se describen cada uno de los grupos para posteriormente, hacer un análisis del por qué las prácticas fueron consideradas como socioeducativas.



Talleres.

Dentro del plan de estudios de la telesecundaria los talleres integran actividades extraescolares como una extensión de las áreas tecnológicas, que tienen como finalidad la capacitación de los alumnos para el trabajo en algún oficio o actividad.

En total se imparten dieciséis talleres los días martes en un horario de 12:00pm a 3:00pm, de los cuales diez están a cargo de un instructor comunitario (seis ex alumnos) experto en la actividad y un docente como apoyo para el control del grupo. Los otros seis son impartidos por docentes de la institución ya que corresponden a actividades que ellos mismos pueden dirigir de acuerdo con sus habilidades, conocimientos e intereses.

Los talleres según esta clasificación son los siguientes:

Tabla 5.

Clasificación de los talleres según el instructor.

Talleres con instructor comunitario	Talleres con docentes
Papel reciclado* (ex alumno de la escuela)	Rondalla
Recreación artesanal	Teatro
Telar de cintura	Manualidades 1
Carpintería (ex alumno)	Manualidades 2
Arte local	Banda de guerra
Serigrafía (ex alumno)	Danza
Bordado (ex alumno)	
Corte y confección	
La radio (ex alumno)	
Pintura (ex alumno)	

Tabla 5. Elaboración propia



Talleres con instructor comunitario.

a) Taller de papel reciclado.

Es un taller enfocado a la concientización de la problemática ambiental, en él se rescata una técnica rústica para la elaboración de papel a base del reciclaje, este taller pretende reducir los desechos de papel que se utiliza en la telesecundaria.

Los alumnos son quienes realizan el proceso completo en el tratamiento y creación de productos de papel reciclado como: libretas, folders, separadores, sobres, etc. El instructor del taller de papel reciclado es un joven egresado de la telesecundaria, quien fue invitado por la misma directora de la institución para desempeñar dicha labor. El taller cuenta con un espacio específico para el trabajo, si bien las herramientas para el proceso de producción no son bastas, el trabajo es organizado de tal manera que todos los alumnos participen en cada una de las etapas.



Fotografía 1 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos en taller de papel reciclado.

b) Taller de recreación artesanal

El taller de recreación artesanal es impartido por un señor de la comunidad. Ahí, él enseña a los alumnos a hacer figuras como serpientes, búhos, charpes, etc., con ramas caídas de los árboles.



El instructor les muestra un ejemplo de la pieza que harán y posteriormente los alumnos comienzan a tallar la rama con el machete y hacen los cortes necesarios con ayuda del serrucho. Después con ayuda de otras herramientas el instructor auxilia a los alumnos para darle forma a la rama: es un taller que requiere de mucha creatividad y paciencia.

Una vez que el alumno termina su pieza puede avanzar a la siguiente, el tiempo varía dependiendo de cada alumno, pues hay quienes terminan las piezas muy rápido y otros que tardan más.



Fotografía 2 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos en taller de recreación artesanal

c) Taller de telar de cintura

El taller de telar de cintura es impartido por una señora experta de la comunidad, quien fue invitada por la directora de la escuela para enseñar a los alumnos desde hace trece años aproximadamente.

Para el taller no hay un salón específico, pero trabajan debajo de un tejado acogedor que está enfrente de los salones de primer grado. Las niñas sacan una silla y acomodan su telar en los ventanales de los salones.



Fotografía 3 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnas en taller de telar de cintura

Cada telar consta una correa de cintura, hilos, cuerdas, palos de diferente tamaño y grosor que tienen una función diferente (palo de enrollado, palo de calada, palo de lisos, golpeador y barras). En este taller los alumnos aprenden a hacer huipiles y con ésto se busca preservar este oficio que forma parte de las actividades artesanales de la comunidad y que actualmente pocas personas practican.

A pesar de que no a todos los alumnos les gusta tejer en telar de cintura la señora que imparte el taller lo hace con gusto esperando que por lo menos a alguien muestre interés y continúe con la tradición y en un futuro le enseñe a alguien más.

(...) algún día me voy a morir y quién les enseña (Instructor taller 3)

d) Taller de carpintería

El taller de carpintería es impartido por un ex alumno de la telesecundaria desde hace tres años también fue invitado por la directora de la escuela. Cuando fue estudiante en la telesecundaria él tomó el taller por un año, sin embargo, ya contaba con conocimientos en el área, ya que lo había aprendido de su tío.



Este taller cuenta con un espacio exclusivo y acondicionado para las actividades de carpintería y aunque no tiene las herramientas suficientes para que trabajen todos los alumnos, si tiene lo indispensable para que aprendan a elaborar muebles sencillos como bancos, repisas, máquinas para hacer tortillas, etc.



Fotografía 4 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumno en taller de carpintería

Por lo antes mencionado, con este taller se busca que los alumnos se inicien en el oficio de la carpintería para adquirir los conocimientos básicos que les permitan crear en un futuro, una fuente de ingresos, o por lo menos satisfacer algunas necesidades de su hogar.

De ahí que algunos alumnos que han mostrado interés por seguir aprendiendo vayan a la casa del instructor para aprender a hacer muebles de mayor complejidad para su casa como sillas, roperos, camas, etc.

(...) es un taller que requiere mucho tiempo y quisiera enseñarles mucho. (Instructor del taller 4)



e) Taller de serigrafía

El taller de serigrafía o cera artesanal también es impartido por un ex alumno de la telesecundaria desde hace cuatro años por invitación de la directora.

La elaboración de ceras artesanales es un oficio tradicional de la comunidad de San Miguel Tzinacapan y en el taller los alumnos lo aprenden. Además, cabe señalar que la cera amarilla que se emplea es producto de una abeja endémica de la región “abeja melipona”. La riqueza de este taller radica en que los alumnos aprenden a hacer velas de uso cotidiano e imágenes de ceras.



Fotografía 5 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumno en taller de cerigrafiat

f) Taller de bordado

El taller de bordado es impartido por una exalumna de la telesecundaria, también originaria de San Miguel Tzinacapan. En este taller se enseña a los alumnos técnicas de bordado en blusas, manteles, vestidos y otras prendas. Esta actividad económica y tradicional es de suma importancia no sólo en el pueblo sino en la región ya que estas prendas son altamente comercializadas. Oficialmente este taller utiliza una de las aulas de tercer grado, sin embargo, en ocasiones salen a otras áreas de la escuela, así como se muestra en la imagen donde los

alumnos del taller se encuentran trabajando en un jardín de la telesecundaria.



Fotografía 6 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnas en taller de bordado.

g) Taller de arte local

El taller de arte local está enfocado a la enseñanza de alguno de los oficios que se realizan en la comunidad, por lo que en determinado lapso suele cambiar de temática. Desde el 2015 el taller se ha enfocado a la enseñanza del trabajo con bambú, el instructor es un señor originario de la comunidad que es experto en el oficio.



Fotografía 7 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnos e instructor del taller de arte local



En este taller, los alumnos aprenden a trabajar el bambú (planta abundante en la región), desde la búsqueda de la materia prima, la trata de ésta, el diseño, ensamblado y acabado del objeto en construcción. Durante el trabajo de campo se pudo observar la creación de objetos como bancos, jaulas para aves, marcos de espejo, y objetos de decoración. El taller no cuenta con un aula o espacio específico, sin embargo, eso no resulta ser un problema para el instructor, ya que la naturaleza del trabajo requiere de realizarse en espacios abiertos.

h) Taller de corte y confección

En este taller se enseña a los alumnos a confeccionar prendas básicas de vestimenta como faldas, pantalones, camisas, blusas, vestidos, etc. La instructora es una señora originaria de la comunidad con una gran experiencia en el oficio. El taller cuenta con un aula propia y cuenta con herramientas necesarias para que todos los alumnos lleven a cabo la confección de sus prendas, la escuela es quien se encarga de dar el mantenimiento a las máquinas de coser utilizadas.



Fotografía 8 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnas en taller de corte y confección



Talleres con docentes.

a) Taller de danza

El taller de danza es un espacio en el que los alumnos aprenden danzas folklóricas, durante el ciclo escolar aprenden diversas danzas y bailables mismas que exhiben en otras instituciones educativas de la región, en el municipio y en la comunidad. La instructora del taller es una de las docentes de la telesecundaria que posee habilidades y conocimientos esenciales para dirigir el taller. Además de la divulgación de los bailes que aprenden, el taller también busca conservar las danzas propias de la comunidad, por ello en festividades importantes, la instructora del taller solicita ayuda a personas de la comunidad que son expertas en las danzas, ya que ella, al no ser originaria no posee los conocimientos específicos necesarios de dichas danzas. Los ensayos y prácticas de las danzas y bailes, se llevan a cabo en la plaza cívica de la telesecundaria.

b) Taller de pintura

El taller de pintura es un taller de reciente creación impartido por un ingeniero que también apoya en las áreas agrícolas y que es ex alumno de la telesecundaria.

La razón por la que él está al frente de este taller es por su gusto y habilidades en pintura aunque a veces es sustituido por una maestra de primer grado.

La importancia de este taller radica en que los alumnos desarrollan su creatividad y sus habilidades artísticas ya que además de producir algunas pinturas los alumnos participan en la creación de algunos murales en algunos espacios de la telesecundaria.

c) Taller de banda de guerra



El taller de banda de guerra es impartido por uno de los maestros de segundo grado quien lo eligió por su gusto por la música y su conocimiento en instrumentos musicales.

El taller se imparte en el patio de la escuela, ahí los alumnos practican con tambores, trompetas y “aviones” (para banda de guerra) diferentes melodías que presentan cuando la escuela participa en algún evento, desfile, fiesta de la comunidad, etc.



Fotografía 9. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos en taller de banda de guerra

d) Taller de teatro

El taller de teatro es impartido por un maestro de segundo grado. En el taller los alumnos desarrollan sus habilidades de expresión oral, corporal y memorística. Cada determinado tiempo los alumnos preparan una representación teatral que en ocasiones presentan a sus padres en alguna reunión.

e) Taller de manualidades 1 y 2

Los talleres de manualidades son impartidos por dos docentes de la institución (una maestra de tercero y un maestro de segundo). Este taller se dividió en dos grupos debido al gran número de estudiantes que ingresan a él. En ellos se busca desarrollar habilidades sensoriales, de expresión

y comunicación a través del arte, además de que amplían su forma de entender y comprender el mundo.

En uno de los talleres los alumnos creaban figuras de yeso para después decorarlas con pinturas acrílicas y otros materiales; en el otro taller, los alumnos reproducen sobre vidrio dibujos con chaquiras.



Fotografía 10. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos en taller de manualidades



Fotografía 9. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos en taller de manualidades

f) Áreas de agricultura tradicional.

Corresponden a la asignatura de tecnología que, a diferencia de otras telesecundarias, éstas están orientadas al respeto y fortalecimiento de la producción que se da en la región. Cada área está bajo la supervisión de un docente y su grupo. Esta supervisión suele cambiar cada ciclo escolar a menos que el docente esté realizando un proyecto o actividad y por ello requiera de más tiempo en el área.

El horario para el trabajo en estas áreas es de lunes a viernes en un horario de 8:00 a.m. a 9:00 a.m. Sin embargo, no todas las áreas tienen la misma demanda de cuidado y mantenimiento por lo que algunos grupos utilizan ese horario para realizar actividades de limpieza en las áreas verdes de la escuela que lo requieran o para trabajo en el aula.



Para estas áreas la telesecundaria cuenta con herramientas necesarias como carretillas, azadones, palas, picos, tijeras, machetes, entre otras., mismas que están almacenadas bajo el cuidado del conserje de la escuela. Cada área tiene un propósito educativo que se presenta en la tabla 6.

Tabla 6.

Áreas de agricultura tradicional con propósito educativo

Áreas de agricultura tradicional.	Propósito educativo
Hortalizas	Rescatar la siembra doméstica de traspatio, promoviendo el cultivo de hortalizas con el fin de coadyuvar al enriquecimiento de la dieta familiar.
Vivero	Promover la siembra de árboles maderables, frutales y comerciales para su posterior trasplante, con el fin de diversificar la flora y contribuir a la cultura de la reforestación.
Herbario húmedo	Promover la investigación, rescate, siembra y cultivo de plantas locales con propiedades curativas, así como la elaboración del correspondiente herbario seco acompañado de fichas bibliográficas que muestran la nomenclatura de uso común en lengua materna y español, el nombre científico de cada planta, sus propiedades y sus diferentes usos.
Compostas	Promover el reciclaje de la materia orgánica empleando la lombriz <i>eisenia foetida</i> cuyo ciclo biológico produce <i>humus</i> o abono natural que no empobrece el suelo y minimiza los costos de cultivo por concepto de fertilizantes.
Floricultura	Cultivar plantas ornamentales –helechos, heliconias y orquídeas- que promueven el cuidado de las áreas verdes de la escuela, de la comunidad, y la valoración de la diversidad natural.



Producción permanente	Promover la siembra por ciclo agrícola, cultivando y cosechando por temporal: maíz, frijol, pimienta, y cempoalxochit (flor de muerto).
-----------------------	---

Tabla 6. Tomado de Morales (2013), p.166.

Durante el trabajo de campo se observaron tres áreas más: el área de apicultura, el área de cafetales y el mariposario. El mariposario surgió como un proyecto ambiental para crear un espacio natural donde se pudiera observar y registrar el proceso vital de una mariposa y además fomentar actitudes y valores humanitarios hacia los recursos naturales y ecosistemas.

El área de cafetales surgió como un proyecto que busca, por un lado, involucrar a los alumnos en un proceso de producción de una de las plantas más importantes de la región, el café; y por otro, generar una fuente de ingreso auto sustentable para beneficio de la escuela.

Este proyecto, además, involucra a todos los miembros de la comunidad escolar, padres de familia, alumnos, maestros y ex alumnos.



Fotografía 11 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnas limpiando un jardín



Fotografía 10. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Área agrícola de plantas medicinales



Fotografía 13. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Área de invernaderos



Fotografía 12 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Área de invernaderos (criadero)

Festividades.

En la telesecundaria se realizan algunas celebraciones en fechas importantes y relacionadas con la comunidad. Dentro de estas actividades se encuentran:

- ✧ *Culto a los muertos.* Esta festividad corresponde a la primera semana del mes de noviembre, años atrás la fiesta se celebraba construyendo altares tradicionales pero debido a los costos que implicaba dicha actividad, la telesecundaria optó por cambiar la forma de celebración de dichas fechas, actualmente los alumnos se encargan de realizar manualmente globos de cantoya que elevan como una representación de compañía para los fieles difuntos en los días de muertos. En esta festividad se premia el globo más creativo y que se mantenga mayor tiempo elevado.



- * *Posada del Niño Dios.* Celebrada en la tercera semana de diciembre, se realiza una “acostadita” tradicional donde se elige a una madrina cada año. Los alumnos son quienes realizan un nacimiento tradicional, el taller de serigrafía provee las ceras ornamentales para la festividad, además es acompañada de un conjunto de danzas y bailes típicos de la región. Para realizar este evento también se solicita ayuda a los padres de familia, mismos que en la mayoría de los casos se muestran accesibles y cooperativos.
- * *Día de la elotada.* En esta festividad se celebra el día del estudiante en el mes de mayo o junio. Es llamado de tal forma debido a que se come la cosecha del maíz que se siembra meses atrás (diciembre), se realizan aperitivos a base de maíz como elotes asado, esquites, pastel de elote, entre otros. Además, se elige a la reina del maíz o de la productividad, quien es una niña elegida por un jurado conformado por conocedores del pueblo y representantes de la telesecundaria, las concursantes visten con trajes típicos y realizan un discurso en Náhuatl y en español relacionado con la producción del maíz.
- * *Día del comunismo.* Esta festividad se lleva a cabo en la segunda semana de junio, se invita a personas de la comunidad a que asistan a la telesecundaria para impartir talleres y seminarios con duración de un día sobre actividades como el trabajo con cucharilla, artesanías, cultura y tradiciones, etc. Los alumnos tienen la oportunidad de aprender sobre una de estas actividades en ese día. Durante esta festividad tanto la comunidad de San Miguel Tzinacapan como la estudiantil, se muestran entusiasmados por enseñar y aprender de las actividades que se llevan a cabo.
- * *Semana cultural.* Llevada a cabo en la segunda semana de enero, se trata de una semana de actividades culturales diversas como oratoria, baile, canto, obras de teatro, experimentos, declamación, etc., que gira en torno a una temática de interés local. Los



alumnos se inscriben en cada una de las actividades según sus habilidades o intereses y se elige un jurado conformado por docentes de la institución y personas de la comunidad para dar una retroalimentación positiva a los alumnos concursantes.

Lengua materna.

Una de las estrategias con las que Tetsijtsilin fortalece la cultura e identidad de los alumnos es a través del taller y seminario de lengua náhuatl. Esta estrategia fue incorporada desde la fundación de la telesecundaria. Su principal propósito es fortalecer el vínculo con la comunidad por medio de la comprensión y valoración positiva de la cultura y elementos que conforman la comunidad de San Miguel Tzinacapan (Morales, 2013).

Actualmente la lengua materna se divide en dos cursos que se imparten a lo largo de los tres años escolares que conforman el nivel educativo. Durante los primeros dos años los alumnos cursan un taller de lengua materna que consta de cuatro bloques:

- a) Lectura. Gramática de la lengua y lectura
- b) Los números. Aritmética tradicional
- c) Derechos humanos. Promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas.
- d) Cuentos. Tradición oral

El año restante los alumnos pasan por un seminario de náhuatl. Éste se centra específicamente en los conocimientos cosmológicos de la comunidad, en la profundización del significado de las tradiciones y en los conocimientos empíricos del lugar. Los dos instructores a cargo de impartir la lengua materna son personas de la comunidad que cuentan con un profundo



conocimiento y trayectoria en la investigación de su lengua. Con esta adecuación curricular y el trabajo de ambos instructores la telesecundaria ha logrado crear productos de peso literario y educativo como la publicación de un diccionario que contiene las 6,850 palabras de mayor uso en la comunidad y una colección de 100 tarjetas didácticas (Morales, 2013) que ayudan a introducir vocabulario de la lengua a personas no hablantes.

El hecho de considerar los talleres, áreas agrícolas, festividades, lengua materna y demás actividades como prácticas socioeducativas se debe a que como se mencionó en un principio, éstas hacen de la escuela un lugar con un ambiente familiar al de la comunidad y natural para el aprendizaje de los estudiantes, pues retoman los saber y prácticas culturales de San Miguel y rompen con la cotidianidad y la imagen de una escuela común.

Además, se puede apreciar como la mayoría de las prácticas están encaminadas al reconocimiento y valoración de su cultura maseual y buscan contribuir a la toma de decisiones responsables que permitan mejorar la vida y desarrollo de los alumnos y su comunidad, lo que les motiva a participar en ellas pues encuentran un beneficio útil para sus vidas.

Aunando a lo anterior, el hecho de incorporar actividades basadas en la vida de la comunidad e involucrar a los miembros de ésta, no desplaza a las actividades académicas, pero si da prioridad a la convivencia entre Tetsijtsilin y San Miguel Tzinacapan para el logro de objetivos comunes.

Estas prácticas socioeducativas permiten el intercambio de conocimientos entre todos los que participan en éstas: instructores comunitarios expertos en algún oficio, docentes, alumnos, maestros de Náhuatl, colaboradores, entre otros. De tal manera que, en Tetsijtsilin



esto permite recuperar la informalidad del aprendizaje para convertirlo en algo que está al alcance de todos, que es versátil y que va más allá de los límites de la escuela.

Esto último que se ha descrito se hace más evidente en aquellas actividades y talleres que guardan estrecha relación con la vida de San Miguel Tzinacapan, de ahí que haya algunas que cumplan más con los rasgos de las prácticas socioeducativas como es el caso de: los talleres de recreación artesanal, telar de cintura, arte local, serigrafía, bordado, danza, el traje tradicional, todas las áreas agrícolas, las festividades y la lengua materna; aunque las demás abonan a la formación integral de los estudiantes.

Otras actividades.

a) Visitas

Con frecuencia la escuela recibe visitas de instituciones nacionales e internacionales y del extranjero, que atraídos por la particularidad de la telesecundaria y sus prácticas llegan para conocer la escuela y la diversidad de sus actividades. Estas visitas son programadas a partir del contacto con la directora de la escuela quien les asigna la fecha y horario de atención.

Para recibir estas visitas, se prepara un cronograma de actividades y se asignan como responsables a los alumnos pues ellos son los encargados de dar el recorrido, es decir son guías que explican el funcionamiento de cada área. Al respecto, la maestra de USAER menciona que los alumnos desarrollan habilidades interpersonales como:

(...)la socialización, expresarse con los visitantes y conocer realmente toda la escuela permite que ellos se sepan desenvolver no solo dentro de la escuela, también en la comunidad y cuando salgan de ella, y no solo en la parte de socialización, sino que también los están capacitando para la vida laboral. (Maestra de USAER)



Fotografía 14 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnos visitantes de la Cd. de México

Así los visitantes pueden participar en algún taller elaborando cera, papel reciclado o presenciar un seminario de Náhuatl. Gracias a estas visitas, la escuela recibe algunos donativos, a cambio ellos proporcionan un regalo como ceras decoradas, artesanías, libretas de papel reciclado, etc.

b) Torneos

Cada año en la telesecundaria se conforman en cada grupo equipos de fútbol y básquetbol (femenil, varonil y mixtos). Estos equipos participan en torneos internos y para ello entrenan bajo la supervisión del maestro titular del grupo, aunque en ocasiones son los mismos alumnos quienes se entrenan entre sí.



Fotografía 15. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Partido de futbol interno



Por medio de estas actividades deportivas se fomenta el deporte, la sana convivencia, el trabajo en equipo y el compañerismo.

c) Viajes de estudio

Anualmente la directora de la institución gestiona una excursión para los alumnos con buenos promedios, aunque éste viaje es recreativo, no se deja de lado el fin formativo. La gestión de estos viajes es llevada a cabo por la directora de la telesecundaria y siempre se ha buscado que los alumnos no cubran ningún tipo de gastos.



Fotografía 16 Telesecundaria Tetsijsilin (2016). Alumna en el viaje de estudios del ciclo escolar 2015-2016.

d) Concursos

La directora y maestros de la telesecundaria procuran siempre motivar y apoyar a los alumnos para que participen diversos concursos en los que pueden demostrar su talento y habilidades en distintas áreas como fue el caso del concurso “Hablando de buen trato” en el cual los alumnos plasmaron en un video como se ve reflejado en buen trato en su escuela y del cual resultaron premiados.



Fotografía 17. Nochebuena, M. (2016). Alumnos de Tetsijsilin ganadores del concurso estatal "Hablando de buen trato", al lado de su maestra de grupo.

e) Traje tradicional

En la telesecundaria, los alumnos utilizan su traje tradicional los días lunes. Las niñas utilizan enaguas, blusa de labor, huipil, fajilla y huaraches, los niños utilizan un pantalón de manta o un pantalón de vestir blanco, camisa blanca y huaraches o zapatos.



Fotografía 18 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos portando en traje tradicional de San Miguel Tzinacapan



9.2 ¿En qué espacios de la telesecundaria Tetsijtsilin tiene lugar las relaciones socioeducativas?

Las prácticas antes descritas toman sentido y significado en un contexto natural concreto en el que alumnos, maestros, instructores comunitarios y demás participantes logran crear un espacio de encuentro en común. Este espacio está dentro de la telesecundaria, pero también dentro de la comunidad de San Miguel Tzinacapan.

Este estar dentro se entiende no como algo añadido, sino como algo que nació de y para la comunidad, con su cultura, sus tradiciones, sus prácticas, su lengua, su traje tradicional, actividades socioeconómicas, y sus miembros. A diferencia de otras instituciones que se instalan en un espacio imponiendo ideologías, prácticas, normas, etc., Tetsijtsilin conserva y respeta a la comunidad que la creó, porque gracias a ésta la escuela tiene sentido.

Para Úcar (2016) este tipo de entorno, nunca o rara vez son los propios del educador, por lo que éste debe convertirlo en su propio medio lo que implica que sea él o las personas que intervienen quienes se adapten al contexto de intervención y no al revés. Dicha adaptación implica una aceptación por parte de la comunidad pues así se tiene mayor probabilidad de éxito en la relación socioeducativa, como fue caso de la directora de Tetsijtsilin:

A ella (la directora de la telesecundaria) le costó involucrarse en la comunidad, ahora ella ya es sanmigueleña a pesar de los golpes que ha vivido, porque no es fácil acostumbrarse a una comunidad, a sus costumbres, a sus ideas (Instructor del taller 6)

Como toda comunidad, San Miguel Tzinacapan posee ciertos códigos y lenguajes culturales que distinguen a una persona como miembro o no de ella. Para el trabajo en Tetsijtsilin, fue tarea del educador entender dichos códigos y lenguajes. En San Miguel, la comunidad acepta a cualquier persona desde el momento en que llegan, son bastante hospitalarias, invitan a sus



fiestas, comparten de sus tradiciones, y en el momento en que alguna familia considera que “el foráneo” ha aprendido las tradiciones y ha entendido la cultura, lo vuelve formalmente un miembro más del pueblo a través del compadrazgo, así lo describe el siguiente testimonio:

...la misma gente cuando te dan el visto bueno te involucran en esta vida ya más familiar que es la del compadrazgo y una vez que tienen compadre ya tienen un estatus en San Miguel, no es lo mismo que estés como foráneo, que te hablen, que te saluden que te inviten a sus fiestas, pero sigues siendo foráneo... (directora de Tetsijtsilin)

Gracias al largo trabajo que la directora de Tetsijtsilin ha realizado en la escuela, logró ganar la confianza de la comunidad, cosa que ha permitido que sus acciones logren un alto nivel de impacto y satisfacción en la escuela y, por ende en la comunidad.

Lo anterior no quiere decir que, al ganar la aceptación y confianza, la directora haya actuado de manera independiente, por el contrario, el lograrlo fue un elemento clave para la creación de una relación directora - alumnos - comunidad, así es como ella misma expresa la necesidad de dichos elementos:

(...) necesitábamos (...) la presencia de la gente de la comunidad para que nos dijera por dónde, porque ninguno mejor que ellos tienen claro hacia dónde debían ir esas actividades (directora de Tetsijtsilin)

Así, se hace evidente que a partir de un conocer encarnado, se posibilita la interacción de los tres elementos (relación interpersonal, objetivos y actividades conjuntas) que constituyen alianzas colaborativas en y para beneficio de la comunidad.

(...) siento que ese vínculo tan estrecho con la comunidad es algo que enriquece a la escuela... además contribuye a la conservación de muchas de las actividades propias de la comunidad (Maestra de inglés)



Este saber encarnado que tiene la directora se ve reflejado en todo lo que constituye a Tetsijtsilin, desde su infraestructura, sus prácticas, sus talleres, áreas agrícolas, festividades y lengua, que tienen lugar ahí y que fueron descritas en el apartado anterior.

Hay alguien (un exalumno) que dijo, cuando yo le pregunté: -¿qué es Tetsijtsilin?-, Él dijo: -ah! Pues Tetsijtsilin es el pueblo en chiquito, es el pueblo mismo porque está Don Lucio, está Selina que son nuestros vecinos, son del pueblo y entonces eso nos hace sentir como en nuestra casa-, (Directora de Tetsijtsilin)

Las construcciones de San Miguel reflejada en la infraestructura de la escuela.



Fotografía 19 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Primer salón construido en Tetsijtsilin



Fotografía 20 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Aulas de Tetsijtsilin hechas de piedra caliza.

La infraestructura de Tetsijtsilin guarda los mismos rasgos de las construcciones de las viviendas en la comunidad. En esta, las casas están hechas de piedra caliza, techos de dos aguas con acabado de teja, puertas de madera; son casas altas y frescas.

Las escuelas que yo conocía eran de una estructura pues moderna de concreto o de dos aguas, lo primero que yo pensé, era que acá era un rancho cafetalero en primera por las bardas, el asoleadero bueno que es la plaza cívica y no, cual sorpresa me lleve de que fue hecha así desde un principio... (Conserje de la escuela).



Así como las construcciones de la comunidad, Tetsijtsilin comparte las mismas características, dentro de ella hay aulas, una biblioteca, la dirección, baños y un comedor con la misma apariencia, a excepción de dos salones que fueron construidos con recursos de la SEP; una plaza cívica con piso de piedra caliza y un área deportiva con acabado de la misma piedra en sus columnas y techo de dos aguas. En su conjunto, todo esto hace de la escuela un lugar poco común en relación a las escuelas convencionales.

Al inicio si se me hizo un poco raro llegar a una escuela en la que todo está de piedra, digo normalmente ves todas las escuelas de ladrillo pintaditas del mismo color... Nunca imaginé que una escuela fuera a rescatar tanto y que los mismos chicos lo hagan parte de ellos de una manera tan natural... (Maestra USAER)

Nos quedamos muy extrañados de donde nos bajó la colectiva porque no se veía ninguna escuela, (...) el chofer de la colectiva nos dijo esa es la escuela entonces nos esperábamos ver edificios de adobe con colados pero no, lo que vimos fueron paredes de piedra este, los techos eran con madera y teja, entonces una diferencia que para mí, fue total a la escuela donde estaba y a las que había conocido... (Maestro 8)

Así como la experiencia de esos maestros al tener su primer acercamiento a la escuela, en el primer día de investigación tampoco se pudo reconocer a simple vista la escuela, ya que se encuentra inmersa en un lugar poco poblado y alejado del centro de la comunidad:

Cuando nos dirigíamos a la telesecundaria para nuestra primera visita, notamos que la ubicación de la escuela no está en el centro del pueblo de San Miguel, sino en uno de los límites sobre el camino que lleva al pueblo de Ayotzinapa. Para ubicarnos mejor y no perdernos decidimos caminar para encontrar la escuela. El camino es mitad pavimento y mitad terracería, ubicado entre el campo. No hay tantas casas de hecho
sólo *son* *ocho.*



Sentíamos que ya habíamos caminado mucho sin encontrar nada, así que le preguntamos a una señora que iba caminando delante de nosotras si estábamos en el camino correcto para llegar a Tetsijtsilin, a lo que nos respondió que la escuela estaba aún más adelante, y seguimos caminando.

Más adelante encontramos un lugar con una cerca de malla, pero pensamos que era una casa normal y seguimos caminando, después de haber caminado otros diez metros aproximadamente, vimos dentro de ese lugar a unas niñas con uniforme escolar arando la tierra y les preguntamos si esa era la telesecundaria Tetsijtsilin, se rieron de nosotras y nos dijeron que sí, así que regresamos (Fragmento diario de campo).

Las actividades económicas de San Miguel Tzinacapan dentro de los talleres y áreas agrícolas.

La telesecundaria cuenta con un amplio terreno de áreas verdes, distribuidas en: área de sembradío, una parcela de maíz, área de plantas medicinales, área de hortalizas, un orquideario, los cafetales, área de composta y un invernadero. Como se mencionó en el apartado anterior, todas las áreas y los productos cultivados en ellas, así como los talleres (con instructores comunitarios) son propios de la comunidad, lo cual evidencia un vasto conocimiento de las prácticas y actividades comerciales y económicas de la comunidad.



Fotografía 22 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Área de orquideario



Fotografía 21. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Sembradío de cilantro en área agrícola de invernadero



Este tipo de actividades y espacios dentro de la escuela propician un ambiente familiar al de la vida cotidiana de San Miguel, lo que a su vez hace más fácil la participación de los alumnos, tal como lo mencionó uno de los instructores comunitarios y exalumno de Tetsijtsilin:

yo en lo personal soy de aquí de la comunidad (...) desde la casa, nuestra familia nos inculca el cultivo de la tierra en todo eso, entonces me fue más fácil entrar aquí y socializar porque decían de repente, no pues ahorita vamos a ir a chapear, a limpiar, vamos a ir a sembrar, entonces uno ya conoce algo sobre eso y entonces (...) como eso de familia, entonces vuelves a unir a todos aquí, te identificas con ellos por el hecho de saber hacerlo (Instructor del taller 1)



Fotografía 23 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Vista de la cancha desde el área de cafetales y maizales



Fotografía 24 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Área de composta



Festividades de San Miguel que rescata Tetsijtsilin.

San Miguel Tzinacapan es un pueblo de costumbres y tradiciones y la telesecundaria respeta y promueve algunas de ellas como la “acostadita del Niño Dios” y las danzas, además durante la fiesta del pueblo, llegan a suspender las clases por la importancia de la festividad, esto refleja cómo la escuela forma parte de las fechas importantes de la comunidad, no se cierra a ellas, sino que las incluye en su propio plan de actividades.

aquí hay muchos, se podría decir como si fueran muchos eventos, está el día de la elotada, el día del estudiante, la semana cultural, son eventos en los cuales no conviven en grupo, conviven toda la escuela y en muchos lugares es muy difícil hacer que conviva toda la escuela (Instructor de taller 1)

(...) una gran cantidad de jóvenes que vienen a esta escuela pertenecen a las danzas propias del pueblo, de la región entonces cuando es la fiesta patronal o hay un evento vienen y piden permiso y la escuela se queda como con el cincuenta por ciento de jóvenes, y no hay problema en esa situación (...) (Conserje de la escuela)

Estudio de la lengua materna.

En la telesecundaria la lengua materna ha sido valorada desde su fundación como un elemento importante en la identidad de los San Migueleños, por lo cual se ha convertido en una forma de comunicación cotidiana en la escuela, pese a que la mayoría de docentes que laboran en ella desconocen la lengua, ésto no ha sido impedimento para compartir un espacio en común en el que se establecen relaciones de respeto y valoración positiva.

Los padres de familia, el pueblo entero no duda en mandar a sus hijos a la institución porque saben que hay un vínculo entre comunidad y escuela, que todos los que llegan



acá obtienen enseñanzas como la de las áreas, las clases de Náhuatl... (Encargado de áreas agrícolas)

En conjunto, todos estos elementos que dan muestra de un saber encarnado de la comunidad promueven que los San Migueleños se sienten valorados y a la vez valoren a Tetsijtsilin como una extensión de la comunidad que, en el caso de la enseñanza del náhuatl, se convierte en un lugar que potencializa la preservación de su lengua por medio de la lectoescritura, ya que en San Miguel pocas personas cuentan con los conocimientos para reproducir la lengua de manera escrita.



Fotografía 25 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Muestra del bilingüismo en Tetsijtsilin

La mayoría hablamos el náhuatl, pero no lo sabemos escribir y en Tetsijtsilin nos enseñan cómo escribirlo (Instructor y ex alumna del taller 7).



Fotografía 26 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Letrero informativo en área de orquideario

Es así como una parte del saber encarnado consisten en reconocer, en las características específicas de la comunidad como la lengua, áreas de oportunidad para lograr que las personas se involucren verdaderamente en las acciones con las que se busca transformar sus vidas.

Si, de hecho, si, tienen un maestro que les da náhuatl (...) para mí está bien porque así no se pierde ahora sí que la lengua (...) es bonito que ellos sigan hablando (...)” (Instructor taller 8).

Mediación entre los referentes normativos.

Desde que el educador llega a una comunidad para intervenir en y con ella, éste ya posee referentes normativos de acción que son independientes del ámbito de intervención, sin embargo, también adquirirá o aprenderá las normas del espacio específico de acción a partir de su saber encarnado, por lo que sus prácticas se enfocarán a compaginar dichos referentes.

Para el caso que nos ocupa, los referentes normativos están delimitados en primer lugar, desde el ámbito educativo son la Secretaría de Educación Pública; en segundo, desde los



derechos de los ciudadanos según la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y en tercero, desde las normas propias de la comunidad que están delimitadas por la cultura del lugar.

Tetsijtsilin es una institución educativa pública que trabaja dentro del marco normativo establecido por la SEP, por lo que debe adecuarse al plan de estudios de Telesecundarias, y esto implica cumplir con ciertas asignaturas y horarios, entre otras cosas, sin embargo y para no dejar de lado los referentes normativos de la comunidad, en Tetsijtsilin se hacen adecuaciones institucionales como por ejemplo el traje tradicional con la que los alumnos asisten todos los lunes a la escuela y el uniforme oficial que se usa el resto de la semana; así la escuela cumple con los referentes oficiales y a su vez toma en cuenta la importancia que tiene el traje tradicional para la comunidad.



Fotografía 27 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnas durante su receso

(...) incluso el uniforme fue padre para mi ver los lunes que (...) los alumnos más las niñas estaban acostumbradas a venir con su vestimenta tradicional, había niñas que venían toda la semana de blanco con sus enaguas, su faja, su blusa de labor... (Maestro 8).



Otra de las adecuaciones que ha hecho Tetsijtsilin a nivel curricular es la incorporación de la enseñanza de la lengua materna en el horario escolar:

(...) el taller de lengua materna desde su fundación se imparte de manera semanal para cada grupo modificando el tiempo destinado la asignatura estatal de tres a dos horas en primer grado y de inglés, de tres a dos horas semanales para segundo y tercer grado. (Morales, 2013. p.169)

Además de lo anterior, las áreas agrícolas fueron motivo de reorientación de las actividades de la asignatura de tecnología, pero los propósitos y las actividades desarrolladas en cada una de las áreas se hacen coincidir con los enfoques y contenidos establecidos en el plan y programa de la educación telesecundaria.



Fotografía 28. Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos limpiando y supervisando en área de invernadero

(...) la educación aquí se divide en dos, a veces cargados de un lado u otro pero siempre es igual, lo teórico, lo que nos manda la secretaría con sus planes y programas y lo más sustancial que es lo práctico, llámale áreas agrícolas, comunidades de práctica, talleres (Maestro 7).

Ambas normativas, se conjuntan y acoplan para impulsar actividades de intervención socioeducativa que respondan a los principios de la educación básica en su modalidad de Telesecundaria y en particular a uno de éstos en el que se especifica “vincular la escuela



telesecundaria con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario” (SEP, 2010).

Dichos propósitos demandan ofrecer a las personas experiencias de aprendizaje significativas y auténticas basadas en una enseñanza situada que enfatice el aprendizaje para la vida, el fortalecimiento de la identidad y la agencia de los alumnos.

(...) esta escuela se ha caracterizado por salir un poco de la norma de eso de estar dentro del salón de 8 a 2 y tener a los muchachos sentados que son normas que se manejan a nivel estatal o nacional, pero acá buscamos salirnos un poco de eso para que también los muchos se sientan mejor en esta dinámica que la escuela de por si tiene (Maestra 5).

La intención de que los conocimientos adquiridos y construidos en Tetsijtsilin estén vinculados con las necesidades del entorno ha conformado una propuesta de intervención socioeducativa que se refleja en un currículum flexible que adecua estrategias de intervención pedagógica a las prácticas, áreas, talleres y proyectos de la institución y que, además, hace partícipe a miembros de la comunidad para fortalecer los aprendizajes pertinentes.

(...) nuestro sistema educativo es una cosa y nos regimos, nos rigen a nosotros por planes, programas y demás administración que pongan, pero cuando tú llegas a esta escuela y se los juro que todo es posible, todo lo que se piensa se hace y somos congruentes con lo que decimos y hacemos y lo logramos. (Maestro 7)

La lógica de control.

Actuando desde la lógica del control, en la que se logran establecer un puente de comunicación entre las normas del Sistema Educativo Mexicano, los Derechos Humanos y las normativas propias de la comunidad, surge una lógica del servicio desde la cual se logra responder adecuada y asertivamente a las normas políticas y culturales de la educación, atendiendo a su vez a las necesidades y problemáticas de la comunidad.



La telesecundaria da énfasis a ciertas actividades y todos esos trabajos que se hacen en la comunidad y que por cuestiones de migración, por algunas otras situaciones personales o por “x” o “y” razón y que siento que se han ido perdiendo... por ejemplo la siembra del maíz que regularmente muchas familias en la comunidad ya no siembran maíz (...) y muchas otras actividades que acá si las hacen y se les enseñan a los chicos y además ellos se involucran. (Maestra de inglés)

Todo esto es posible a partir de poner en el centro de las relaciones socioeducativas a los San Migueleros, reconociéndolos como agentes importantes para la planeación y desarrollo de prácticas socioeducativas dentro de la escuela, puesto que al final todo es de y para ellos.

(...) la escuela pública como fue pensada en sus inicios (...) una escuela que cumpla con las expectativas del muchacho y si eso denota dejar de lado unas áreas para fortalecer otras que si son importantes pues yo creo que vale toda la pena (Maestra 11).

9.3 ¿Qué tipo de relaciones socioeducativas existen en las prácticas de la Telesecundaria Tetsijsilin?

Las prácticas socioeducativas por sí solas insertas en un contexto específico no funcionan sin un proceso de comunicación sustentado en la relación del educador con la comunidad, porque las relaciones socioeducativas son las que dan sentido y significado a dichas prácticas (Úcar, 2016).

Estas relaciones son las que posibilitan mecanismos de comunicación en un marco de cultura compartida que se construye a partir del conocimiento del contexto, pues sólo así las comunidades pueden actuar sobre sí mismos para mejorar su forma de estar y ser en el mundo.



En las relaciones socioeducativas se debe mantener un punto límite que regule el grado de involucramiento del educador social en la vida de las personas para poder conocer sus problemas e intercambiar puntos de vista sobre estos sin perder la finalidad de la intervención.

Con la fundación de la Telesecundaria Tetsijtsilin, se buscaba dar respuesta a necesidades y problemáticas de San Miguel, principalmente el alto nivel de deserción escolar provocado por la poca relación entre los conocimientos adquiridos en la escuela y su utilidad en la vida diaria, además de la desvalorización de la cultura de la comunidad por parte de los jóvenes, misma que se fomentaba desde las escuelas.

Si bien, la directora de la telesecundaria llegó cuando el proyecto Tetsijtsilin ya se encontraba en funcionamiento, ella tuvo que comprender el sentido y papel que tenía la escuela en la comunidad para dar continuidad y fortalecer el proyecto.

Para lograrlo, ha sabido reconocer hasta qué grado involucrarse con la comunidad a partir del establecimiento de una distancia óptima, tanto con las personas de la comunidad, como con las personas que conforman la comunidad escolar, esto es: conociendo el contexto, relacionándose con la comunidad (Tetsijtsilin y San Miguel Tzinacapan) apropiándose de la cultura y utilizando sus propias herramientas y conocimientos profesionales.

La maestra está muy adentrada aquí que vive en la comunidad a pesar de que ella es de Puebla (...) ella ya está muy enraizada a San Miguel y eso le ayuda bastante (...) el involucrarse con la comunidad a veces es bueno y a veces es malo (...) pero ella si ha sabido controlar tanto los papás como el docente y encamina a todos a un buen trabajo (...) sabe diferenciar entre unas personas y otras (...) ella sabe integrarlos (Maestro 10)



Por lo anterior, desde que asumió la dirección de la telesecundaria, la directora ha establecido puentes de comunicación estrechos con personas de la comunidad, alumnos y maestros que le ayudaran a emprender con éxito muchos de los proyectos que caracterizan a la escuela.

(...) nunca ha sido de las que impone, siempre lo comenta en colectivo (...) como colectivo nos ha impulsado demasiado y siempre ella es la que pone el ejemplo y nunca toma una decisión nada más porque si o porque sea la directora, siempre lo consulta en colectivo (Maestra 1)

La mayoría de los que están aquí en los talleres ya llevan años aquí en la escuela (...) ellos vienen porque se les invitó, y vieron y les gustó, yo al menos a don Lucio no lo he visto que diga que está cansado, siempre ahí está enseñándole a los niños el tallado (Maestra 1).

Así como también se apoyó de personas que se encargaban de buscar e invitar a gente de la comunidad para que compartieran sus saberes sobre algún oficio o actividad de San Miguel en la escuela.

Ella (...) vio también como apoyarse de la gente, porque al principio eso de los seminarios fue gente de la comunidad, yo mismo invitaba, tú fuiste mayordomo no pues pláticale a los chavos cómo es eso de la mayordomía, tú eres curandero, pláticale a los chavos de curanderismo... (Instructor del Seminario de Nahuatl)

Estos puentes permiten un flujo de información “bidireccional” en el que las personas se ven entre sí como iguales sin importar su rol en la relación y son capaces de dar, recibir y retroalimentar ideas y puntos de vista sobre los problemas de la comunidad y las posibles soluciones, esta dinámica da lugar a un estado permanente en el que la información fluye constantemente.



Estuve un año y medio casi dos a cargo del orquideario y fue una experiencia muy bonita, no conocía yo mucho del tema, pero aquí es una escuela en la que no solamente el maestro viene a enseñar, sino que aquí nosotros también aprendemos mucho de ellos, ellos son los que saben más y de todo esto y compartimos, este, entre pues, en el grupo porque, así como hay unos que saben mucho hay algunos que pues lo desconocen o lo ignoran y pues lo que desconocemos ese tipo de cosas pues aprendemos mucho...
(Maestra 13)



Fotografía 29 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Maestro dando su clase sentado en el salón como uno más de ellos

Los elementos de las relaciones socioeducativas mencionados hasta este momento dan lugar a una comunidad donde todos los que intervienen en el proceso de aprendizaje tienen la posibilidad de educar y ser educados (coeducación). En Tetsijtsilin este es uno de los pilares que sustenta su proyecto y que va de la mano con su principio de *comunalismo* pues estos suponen que todos los actores (maestros, instructores, alumnos, directora, etc.) tienen algo que aprender y algo que enseñar.

Más que nada es eso, el respeto principalmente, y la comunicación y la confianza que le tienes al de alado para decirle pues échame la mano o vamos a ayudar a alguien o



no sé qué hacer aquí, qué hago y no por eso eres tontito o burrito, osea no lo sé hacer ayúdame tú que sí sabes hacerlo, ah sí no hay problema, con esa naturalidad, ser más naturales y honestos (Maestro 7)

(...) lo que aquí se aprende es que no porque seas el maestro, tú vas a enseñar, osea, yo personalmente pido ayuda a mis muchachos a ver vamos a sembrar esto bueno, cuando se siembra, cómo saben qué es, es un choque bien grande de conocimientos o cosas que yo nunca me imaginé (...) (Maestra 11)

Debemos de cambiar esa mentalidad, las escuelas las hacemos los alumnos, los maestros lo hacemos en equipo y si no, no funciona, aquí es un círculo (Maestra 1)

(...) me gusta mi trabajo, yo amo el trabajo, no siento cómo pasan los días, los meses, el ciclo escolar, entonces cada vez lo que le he dicho a los jóvenes aquí yo con ustedes vengo a aprender cosas nuevas. (Maestro 9)

Tomando en cuenta estos elementos de la Pedagogía de la elección (Úcar, 2016), en Tetsijtsilin se ha logrado involucrar a personas de la comunidad y ex alumnos como instructores comunitarios; a maestros que, aunque vienen de otras regiones se comprometen con el proyecto Tetsijtsilin y a alumnos que desean pertenecer a esta comunidad escolar.

Me invitó la maestra Coral pues como sabe que soy ex alumno, entonces ella mete muchachos a dar los talleres (Instructor del taller 4).

Empecé a trabajar en una comunidad más lejana que se llama Tacuapan, al año más o menos de llegar acá yo escuché de la escuela por algunos comentarios de compañeros maestros y de ahí nació mi inquietud para trabajar acá (Maestra 11)

Desde que llegué a la zona me interesó trabajar en esta escuela, desde que estaba en las prácticas de la normal se escuchaba hablar de la escuela por su forma de trabajo. De hecho hay muchos maestros interesados en trabajar aquí porque el ambiente de trabajo se presta, cada maestro se mete a su área, y yo creo que principalmente tiene mucho que ver la directora, en este caso la Mtra. Coral tiene mucha iniciativa, apoya



mucho los proyectos, es una escuela grande hay mucho trabajo pero se aprende demasiado. (Maestra 1)

Entran emocionados y no sólo desde la comunidad o sea más los de la comunidad (...) llegan con esa emoción porque no es lo mismo que lo que hacen en la primaria (...) los emociona porque son actividades en las que pueden desempeñarse de buena manera, tal vez no son tan buenos en matemáticas pero dicen !ah! pues yo puedo enseñar a chapear a los compañeros de Cuetzalan (...) (Maestra 11)

Tetsijtsilin ha logrado entrar en la realidad de la comunidad para cambiarla y modificarla en beneficio de la misma, convirtiéndose en un lugar que ofrece oportunidades de desarrollo que antes se consideraban inalcanzables o inimaginables para la comunidad de San Miguel.

Por ejemplo, las cualidades de la telesecundaria (las actividades agrícolas, las clases de náhuatl, el porte del traje típico de San Miguel los días lunes, los talleres con actividades económicas propias de la comunidad) han captado el interés de instituciones a nivel nacional e internacional.

La dirección está bien llena de reconocimientos hasta con el presidente, cuando la vi me sorprendí y dije ahora sí la maestra si llegó hasta donde creo no he escuchado algún maestro que llegue hasta allá (Señora encargada del comedor)

(...) la escuela es reconocida en varios lugares, es un orgullo decir que uno estudió en Tetsijtsilin... Yo no creo que podamos comparar a Tetsijtsilin con una escuela de Cuetzalan, la verdad es que es otro tipo de trabajo (Instructor de taller 4)

Además, por todo lo que se hace ahí se ha logrado cambiar la percepción que muchas personas de comunidades aledañas y del municipio de Cuetzalan tenían antes sobre la escuela y el mismo pueblo de San Miguel.



Hay muchos muchachos que vienen de la ciudad, de Cuetzalan que vienen a estudiar acá por lo mismo de sus talleres, de todo lo que tienen, de sus trabajos que hace todavía en el campo... por eso hay muchos muchachos de Cuetzalan que bajan a la escuela
(Instructor del taller 7)

Otro tipo de reconocimiento que la escuela ha alcanzado es a nivel individual en los ex-alumnos, ya que hay quienes reforzaron su identidad y capacidades con base en las cualidades de su propia cultura, como en el siguiente caso:

En Tetsijtsilin me di cuenta de que, aunque seamos de comunidad no estamos limitados a hacer cosas que gente de la ciudad hace, nosotros tenemos la misma capacidad que cualquier persona... allí te enseñan a valorar tus raíces tu cultura, tu lengua, tus tradiciones. (Ex-alumno de Tetsijtsilin e instructor del taller 4)

Por último, la telesecundaria ha sido un centro de encuentro y reconciliación entre la comunidad de San Miguel y la comunidad del municipio de Cuetzalan, ya que hasta años anteriores existieron conflictos entre ambas comunidades debido a acontecimientos históricos. Estos efectos se plasman a tal grado que ahora y gracias a la convivencia que se da en la comunidad de Tetsijtsilin personas de ambas comunidades conviven dentro y fuera de la escuela.

(...) un día fui a ver a Don José a su casa... cuando iba de regreso vi a dos niñas de Cuetzalan con sus tarros de bambú, les pregunté a dónde iban y me contestaron: -vamos a la casa de don José a sopletear nuestros jarros- ... entonces yo dije que padre... qué otra cosa más padre que el señor les abre su casa a gente coyome y que tengan esta oportunidad de ver cómo viven y ver cómo se relacionan en la otra casa, en la otra cultura, entonces ¿qué más interculturalidad puede haber?... además, las niñas que iban no eran cualquiera... eran la hija del dueño del restaurante “El Potrillo” y la hija de un ingeniero que toda su vida ha estado en el ayuntamiento... a mí me llenó de tanta satisfacción ver eso... (Directora de Tetsijtsilin)



9.4 ¿Quiénes y cómo promueven las relaciones socioeducativas en la Telesecundaria?

Con base en el trabajo de campo, las entrevistas realizadas y las observaciones que se llevaron a cabo, se pudo observar que las relaciones socioeducativas que acontecen en las prácticas de Tetsijtsilin, anteriormente descritas, se dan de esa manera gracias al impulso y participación de diversos actores que ahí participan, sin embargo sobresale el trabajo de la directora de la institución como un elemento que juega un papel de suma importancia pues es ella quien anima e impulsa estas prácticas y por ende estas relaciones, por lo que se puede afirmar que es ella quien desempeña el rol de educador social en la escuela.

Partiendo de la teoría de la Pedagogía de la elección, el educador social desarrolla una serie de funciones específicas que le permiten realizar acciones pertinentes al contexto en el que interviene. Estas funciones fueron organizadas de acuerdo a las siete dimensiones de la teoría en cuestión y se han empleado para hacer una descripción del cómo la directora de Tetsijtsilin promueve las relaciones y las prácticas socioeducativas en la institución.

De acuerdo con la primera dimensión, contexto real de intervención, la directora de la institución logró desarrollar un conocimiento de tercer tipo en San Miguel, ya que aprendió a adaptarse, convivir y ganar la aceptación de la comunidad a través de la empatía y puesta en práctica de diversas estrategias que la pusieron, antes que como profesional, como ser humano que se involucra, participa y vive en un contexto para entenderlo y actuar sobre él.

Es conocida la maestra pus de años que ella vive, desde que ella llegó a Cuetzalan, vivió quizá unos cuantos meses en Cuetzalan y después se vino acá a vivir a San Miguel (Maestro 7)



Otros directores no se involucran con la comunidad, ella aquí ya es conocida ya sabe cuáles son las tradiciones, las actividades que se hacen en la comunidad e involucra todas las actividades a la escuela (Secretaria de la escuela)

La maestra es como el motor de la escuela (...) Es muy importante que un director una directora esté bien involucrado en la comunidad porque así podrá saber cómo solucionar realmente las problemáticas que se le presenten porque las conocen. (Encargado de áreas agrícolas)

La directora también ha demostrado ser una profesional formada y experimentada capaz de interpretar señales intencionales o no que le brindan información para poder reorientar las actividades que se llevan a cabo en la escuela, para saber, según la situación, en qué momento ser una amiga, una consejera, una autoridad o una persona más que convive, que siente, disfruta y padece la vida tanto en Tetsijtsilin como en San Miguel.

(...) además me ven en las fiestas bailando, conviviendo, me ven comprando tortillas o me ven desplumando pollos en las fiestas cuando voy a ayudar, no está mitificada la imagen porque estoy inserta en el pueblo (Directora de Tetsijtsilin)

(...) me reconocen como la que toma decisiones que además las mantengo, ellos si saben que lo que yo digo no me echo para atrás (...) ellos saben que me pueden contar ciertas cosas como para que yo apoye o colabore en algo (...) (Directora de Tetsijtsilin)



Fotografía 30 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Convivencia cotidiana de la directora con una docente mientras un grupo de alumnos ensayaban una danza



Aun cuando es un miembro más de San Miguel no olvida que también posee conocimientos y una responsabilidad que la hace anticiparse y prever situaciones e intenciones en las prácticas y acciones que desempeña.

El orden, la disciplina los hábitos es algo que yo si tengo bien arraigado y eso ayuda a que otros lo adquieran (...) minimiza riesgos también soy como que muy previsora (...) soy como de mucho carácter (...) nadie te dice cómo pero siempre te están diciendo lo que era para ayer y lo que urge entonces tú tienes que estar diariamente luchando con lo que tenías pendiente y con lo que estás viendo lo que se te viene, yo creo que para ello necesitas estar bien enamorada de lo que haces porque cualquiera avienta la toalla
(Directora de Tetsijtsilin)

Así mismo, la directora ha logrado establecer un punto medio entre la lógica del control, del servicio y de la relación, lo cual quiere decir que es un profesional que utiliza el diálogo como herramienta para la solución de conflictos que pueden surgir entre las personas para las cuales ella trabaja, Secretaría de Educación Pública, comunidad de Tetsijtsilin y comunidad de San Miguel Tzinacapan.

A ella la conocemos desde hace años, la comunidad la conoce, cuenta con el apoyo de los papás, es una persona que es abierta al diálogo, a las propuestas, esto nos ha ayudado bastante, no viene a imponer ella siempre está abierta a escuchar a la comunidad. (Encargado de áreas agrícolas)

Por la forma de trabajar, la telesecundaria constantemente se enfrenta a críticas que están a favor y en contra debido a que es una escuela que rompe con los esquemas y paradigmas sobre las escuelas del sistema educativo mexicano y en específico de las escuelas de esa modalidad educativa.



(...) en el imaginario de los docentes, de los directores de las demás escuelas lo que se tiene es que Tetsijtsilin no hace lo que la SEP dice, por muy brillante que sea, Tetsijtsilin es diferente, no está mal, pero es diferente... (directora de Tetsijtsilin)

Ante esta situación la telesecundaria es una escuela que está bajo presión y supervisión constante por parte de las autoridades educativas de la zona puesto que, aun con todo lo que ahí se realiza, los logros y los resultados alcanzados desde su fundación, no puede dejar de lado los requerimientos de la SEP.

(...) ninguna escuela tienen todo lo que tiene Tetsijtsilin, nosotros somos la segunda escuela y a mí se me exige la documentación de control escolar en ese orden, sin saber que somos la escuela más grande de la región... (Directora de Tetsijtsilin)

Sin embargo y ante todas estas exigencias, la directora no ha dejado en segundo lugar las necesidades de la escuela, los alumnos y la comunidad, aunque esto genere otro tipo de conflictos que surgen a raíz de la percepción que se tiene de la escuela. Por ejemplo, con frecuencia se enfrentan a la rotación constante de personal docente debido a que pocos maestros se adaptan a la dinámica y carga de trabajo de la institución.

(...) una debilidad sería pues este ir y venir de los maestros, que nosotros la hemos sorteado bastante bien pues porque de toda la planta de maestros habemos quienes estamos ahí ya permanentemente entonces están 4 maestros y yo y de 15 que somos, habemos 5 que tenemos ahí años (Directora de Tetsijtsilin)

Además, el hecho de ser una escuela autosustentable que realiza diversas actividades encaminadas a la generación de recursos económicos para el funcionamiento y mantenimiento de la escuela, ha creado la idea de que en la telesecundaria los alumnos van a trabajar sin recibir ninguna remuneración por lo que hacen.



(...) al regresar al lugar en el que nos hospedamos en Cuetzalan, la dueña del lugar y su hijo nos preguntaron en qué escuela estábamos haciendo la investigación y cuando les dijimos que en Tetsijtsilin hicieron el comentario de que era una escuela muy buena pero que era una lástima que pusieran a trabajar a los niños sin pagarles aun cuando ellos ganaban mucho dinero con la venta de sus dulces. (Fragmento del diario de campo).

Lo que se vende es para la escuela, en parte para volver a comprar más material que pues francamente el material sería el resistol y las hojas (...) (Instructor de taller 1)

También el incremento de la matrícula originado en buena medida por los buenos resultados de la telesecundaria, ha derivado en la necesidad de construir más aulas que alberguen en buenas condiciones a todos los estudiantes y a su vez en la necesidad de buscar apoyos económicos no provenientes de la SEP, pues hacerlo significaría cambiar la infraestructura natural de la escuela.

(...) este salón es el que están haciendo apenas porque hay un grupo en la biblioteca y no tienen donde, y ahora aquí la maestra pues con muchos apoyos, ella genera, y se mueve de aquí para allá (...) ha venido CAPSEE (Comite Administrador Poblano para la Construcción de Espacios Educativos) y han dicho si les hago uno pero de tabique, pero pues no, pierde el sentido (Conserje de Tetsijtsilin)

Aún y con todos los problemas que enfrenta la escuela para funcionar de la manera que lo hace, la directora siempre busca diversas alternativas que den solución a los conflictos y convengan a todos, atiende a los referentes normativos de la SEP, respeta los referentes culturales de San Miguel Tzinacapan y preserva los principios y fundamentos del proyecto Tetsijtsilin.

Todo lo mencionado anteriormente nos habla de una educadora social que es capaz de autocontrolarse para resolver problemas y actuar sin perder la objetividad de sus acciones y siempre reflexionando sobre las situaciones vividas.



En cuanto a la segunda dimensión, relaciones socioeducativas, que trata de las relaciones suscitadas en este tipo de contextos de intervención socioeducativa, la directora de Tetsijtsilin, como educadora social, conoce las formas de comunicación que hay en la comunidad de Tetsijtsilin y la comunidad de San Miguel y a partir de éstas establece criterios para crear espacios en los que miembros de ambas comunidades se encuentren y convivan.

(...) en Tetsijtsilin existe una festividad llamada “Día del comunalismo”, se lleva a cabo una vez al año en el mes de junio, en este día se invita a gente de la comunidad a la escuela para instruir a los alumnos en alguna actividad propia del pueblo, los alumnos son libres de elegir la actividad que quieran, además se invita a padres de familia y demás gente de San Miguel para que convivan y sean partícipes de esta festividad
(Fragmento del diario de campo)

Esta actividad, al igual que los talleres, seminarios, áreas agrícolas, da muestra de cómo a partir del conocimiento de los mecanismos culturales que determinan la convivencia diaria entre los miembros de la comunidad de San Miguel son retomados en la escuela para convertirla en el centro de encuentro en el que interactúan alumnos, maestros, padres de familia, instructores comunitarios y educador social.

En la telesecundaria, el educador, con sus acciones y conductas, posibilita el establecer una relación socioeducativa donde existe la igualdad de posiciones y posibilidades en lo individual, lo grupal y lo comunitario. Para ello, se ayuda de técnicas y estrategias que le permiten conectar su actuar y sus intenciones con las de los demás.

La directora brinda la confianza a los docentes, instructores comunitarios y alumnos de la telesecundaria para que realicen las actividades que consideren necesarias para cada uno de los espacios y áreas de la escuela. Ella acepta las decisiones que toman, los acompaña, auxilia



y les proporciona recursos aun cuando éstas no sean las que ella considere como mejores, sin embargo, sí procura que esas acciones tengan un fin formativo.

Yo lo percibo muy bien, yo con todos me llevo (...) es armónico yo creo que ha de ser por la actitud de la directora, como de tener una familia en la escuela, todos somos una familia y hay mucha comunicación con todos (Secretaria de Tetsijtsilin)



Fotografía 31 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Directora haciendo entrega de una material escolar que fue donado a la institución

(...) la escuela en sí ya es una cultura tal cual, así pueda venir gente de cualquier lugar, todos somos iguales y sí su, es decir si su rango académico, su rango profesionista, o su rango como lo que sea es mayor, aquí no, aquí yo puedo decirle a la maestra Coral, Coral, ellos me pueden decir Gabriel, cualquiera me puede decir Gabriel y no por eso nos sentimos ofendidos, osea si está su rol, su papel, su función, yo creo que es eso lo que hace muy exitosa la escuela (Maestro 7)

El ambiente laboral es muy bueno, cuando tenemos nuestras reuniones de consejo técnico podemos compartir experiencias, darnos consejos sobre cómo mejorar el trabajo, el ambiente con la directora también es de mucho respeto y yo creo que eso es bueno porque existiendo respeto como que cada quien sabe lo que tiene que hacer y bueno no es necesario andarnos jalando la rienda para realizar las cosas (Maestra 2).



En las visitas que se realizaron a la escuela, se notó que los maestros, instructores y personal de la escuela tienen cierto grado de libertad para actuar, ya sea en la implementación de alguna actividad o la resolución de algún problema. Este aspecto refleja, la función de la directora como acompañante en la toma de decisiones de las personas y no como una persona que impone todo lo que se tiene que hacer en la escuela, pues reconoce en los actores la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma y responsable.

(21 de abril de 2016) Hoy platicando con un maestro, nos contó que al inicio de ciclo escolar a cada maestro se le asigna una área agrícola. Posteriormente el maestro se encarga, junto con sus alumnos, de dar mantenimiento y cuidar el área, y la directora sólo se encarga de monitorear las actividades que cada maestro implementa (Fragmento del diario de campo)

(25 de abril de 2016) los maestros de segundo se organizaron para realizar un café literario en el patio de la escuela, con el objetivo de fomentar la lectura a partir de diferentes estrategias en las que alumnos compartieron las lecturas que habían realizado. Platicando con los maestros, nos enteramos de que ellos fueron quienes planearon y organizaron toda la actividad y además notamos que no hubo necesidad de que la directora estuviera presente en el desarrollo de esta (Fragmento del diario de campo).

(27 de abril de 2016) En el comedor la responsable se encarga de planificar el menú semanal con base en el inventario de alimentos con los que disponen. En esta área la directora sólo participa supervisando el menú, en la contabilidad del dinero que ingresa y en el proceso de gestión del apoyo de escuelas de tiempo completo (Fragmento del diario de campo).

El éxito de Tetsijtsilin, de sus talleres, áreas, logros académicos, etc., se debe al trabajo de la directora para animar, estimular y motivar a la comunidad para involucrarse en cada uno de los



proyectos de la escuela, mostrándoles la importancia, relevancia y beneficio de éstos, pues cada uno de los proyectos surgen a raíz de la realidad de la comunidad, sus problemas y necesidades.

(...) los alumnos trabajan en un ambiente en donde cada uno gestiona cosas, claro que también es un riesgo porque a ellos se les ocurren mil proyectos... y tú dices bueno unos si los podemos hacer y otros no... (Directora de Tetsijtsilin).

En Tetsijtsilin me di cuenta de que, aunque seamos de comunidad no estamos limitados a hacer cosas que gente de la ciudad hace, nosotros tenemos la misma capacidad que cualquier persona... allí te enseñan a valorar tus raíces tu cultura, tu lengua, tus tradiciones (Instructor del taller 4).

Yo creo que el impulso que nos da la maestra que nos invita y nos involucra y también lo que nos sigue animando a seguir pues es la respuesta de los muchachos su ánimo, su entusiasmo ante la labor que hacemos, sus caras de gusto... sus reacciones nos motivan a seguir adelante (Maestra 5).

Dentro de ese proceso de gestión de las expectativas, la directora siempre es honesta con relación al alcance de sus posibilidades, capacidades y límites, pero siempre fomentando la confianza de la comunidad con respecto a su riqueza cultural.

Esto es muy satisfactorio porque involucra a todos los alumnos, a toda la comunidad y a toda a aquella persona que llega a visitarnos (...) llegan visitas que conocen nuestras costumbres y para mí es muy satisfactorio que otras personas de otras ciudades u otras comunidades vengan a conocer nuestras costumbres (Instructor del taller 6)

(...) independientemente de estés en donde estés tienes que valorarte tú como gente de Tzinacapan y de donde provienes, yo creo que eso se les hace mucho hincapié de que no tienes por qué salir de su realidad, tienen que ser lo que es y tanto como otros tienen habilidades, pueden desarrollar lo mismo que el alumno de otra institución o de otro lugar, eso se les ha inculcado mucho (Maestro 9).



El hecho de que se les quede a ellos de que son de un lugar de que pertenecen a un lugar y eso los va engrandecer entonces yo creo que es cuestión de fomentarles a ellos esos valores de que van a salir adelante sea la circunstancia que sea, ahorita que estamos tan globalizados, pero al menos que no pierdan sus raíces, de dónde son de dónde vienen (Maestra 5)

Otro de los elementos de esta dimensión es la coeducación, que en Tetsijsilin constituye uno de los pilares que soportan su funcionamiento debido al reconocimiento que se le otorga a cada uno de los actores que participan en la escuela le da a cada uno de los que conforman el proyecto: los instructores y alumnos con su conocimiento técnico y la experiencia que han adquirido en el contexto sociocultural al que pertenece, los maestros y ella misma con los saberes que han adquirido en la vida y en su profesión. Por lo que todos son responsables de los logros y el éxito de la telesecundaria.



Fotografía 33 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnos en taller de lengua materna



Fotografía 32 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnos en taller de rondalla practicando sentados en el camino a la cancha

Los muchachos son muy creativos, por ejemplo, yo tengo otras formas de trabajar mis maestros o los señores me enseñaron de otra forma por ejemplo a usar los moldes, usar colorantes, pero ya otras cosas que yo no conocía los colorantes u otros colorantes más naturales eso no y en eso en donde los alumnos ya me van enseñando diciendo: no pues



a esto le podemos poner esto y lo intentamos y si sale que bueno ya conocen algo y yo también lo conozco y gracias porque me enseñan ... (Instructor del taller 6).



Fotografía 34 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos y docente aprenden juntos en taller de manualidades

(...) venían personas a enseñarnos manualidades y pues nos enseñaron a hacer bisutería con las semillas que se puedan recolectar aquí (menciona las semillas típicas de Sn. Miguel)... todo eso parece muy sencillo y es más fácil conseguirlo en Cuetzalan y la verdad es bonito aprender y pues ellos (los alumnos) desarrollan esa habilidad de crear, porque lo hacían aquí no lo traían ya hecho de su casa (Maestra 12).

Está el ejemplo de hace un año, vino un señor de la comunidad a ponernos la danza de los negritos y él también nos facilitó el vestuario ... los señores vinieron a enseñar como que los pasos y eso también es algo bonito que se aprende porque yo le decía: -a ver ¿cuál es el paso?- como en la danza folclórica donde el paso es este y este y ellos no, ellos se ponían a bailar y nos decían: -nada más me siguen- y pues es algo que también tienen las danzas de acá que son danzas que se aprenden de manera empírica, viendo... (Maestra 5).

(27 de abril de 2016) Hoy vimos a un grupo de niños de primero en la plaza cívica practicando la danza de los miguelés, notamos que ningún adulto los dirigía sólo había un niño que tocaba el violín, cuando nos acercamos nos dimos cuenta que el otro niño



que bailaba era quien les estaba enseñando a sus dos compañeras porque ellas eran de Cuetzalan y él conocía muy bien la danza ya que forma parte de un grupo de danzantes en San Miguel. Además, el niño del violín nos contó que él no sabía de notas musicales, que había aprendido viendo a su papá hacerlo (Fragmento del diario de campo).



Fotografía 35 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos de primer grado practicando una danza

(28 de abril de 2016) Hoy estuvimos en una de las clases del seminario de Náhuatl con un grupo de tercero, vimos como el maestro les explicaba acerca de cómo funciona la mayordomía en San Miguel Tzinacapan. Durante la clase los alumnos prestaban mucha atención y compartían sus conocimientos sobre el mismo tema (Fragmento del diario de campo).



Fotografía 36 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos de tercer grado en seminario de Nahuatl con Don Pedro



Todo este actuar de la directora como educadora social en la telesecundaria, las funciones que desempeña y la manera en la que propone y articula todas las actividades que integran el modelo educativo de la escuela como proyecto de intervención socioeducativa, podría ser entendido como un rasgo con el que se le podría considerar como una profesional de lo socioeducativo, puesto que coincide con algunos elementos de la formación de dichos profesionales en el marco de la pedagogía de la elección.

En la teoría de Úcar (2016) se identificaron dos dimensiones referentes a la formación de los profesionales de lo socioeducativo y que son determinantes en el desempeño de los mismos y que en este caso se han identificado en la forma de trabajar de la directora. La primera, dimensión (Paradigmas) habla sobre los tres paradigmas elementales en cualquier intervención socioeducativa enmarcada en la teoría de la pedagogía de la elección; y la segunda (Marco ideológico) se refiere a la ideología a través de la cual el educador social es capaz de tomar una posición que le permite interpretar la realidad, actuar y relacionarse con el mundo y en especial con el contexto en el que interviene para construir el ideal que se busca con la intervención.

Los paradigmas de la primera dimensión son: el científico, que permite alcanzar resultados con base en procedimientos educativos planificados y estandarizados; el hermenéutico que orienta la intervención hacia procesos educativos que resaltan la importancia del contexto; y el sociocrítico desde el cual los procesos educativos buscan liberar a los individuos de situaciones o condiciones opresoras por medio del desarrollo de procesos críticos.

Partiendo de lo anterior, la directora, con su experiencia, es capaz de analizar el contexto, las necesidades y las potencialidades de las personas con las que trabaja para adaptar estos paradigmas a los cambios que enfrenta la escuela e integrarlos de manera estratégica



El estar aquí en la comunidad ella desde que llegó aquí a la escuela ha estado aquí y una vez que conoce las problemáticas que enfrenta la institución, las problemáticas que existen en la comunidad, porque es muy importante que un director, una directora, este siempre pendiente de cómo resolver las problemáticas siempre y cuando las conozca, la problemática se resuelve siempre y cuando tú estés cerca de ella, porque hay maestros que están fuera pero que no conocen toda esta parte sólo su función es venir, dar clase y de ahí se acaba el horario y se van. En este caso la maestra no, la maestra siempre se ha mantenido en la comunidad, vive dentro de la comunidad y conoce toda esta parte de las problemáticas y por esta razón ha dado solución a problemas que se han venido enfrentando con respecto a la escuela. (Encargado de áreas agrícolas)

En cuanto a la segunda dimensión la directora reconoce a los alumnos y a los miembros de San Miguel Tzinacapan como un todo integrado, por lo que busca que en la escuela se realicen actividades que integren la construcción de conocimiento, el desarrollo de las emociones afectivas, el fortalecimiento de las relaciones humanas y la práctica (cabeza - corazón - manos).

Cuando vamos a las áreas estamos interactuando de otra manera ya no con un libro y viendo la clase en el pizarrón... también en los talleres, (Maestra 5)

(...) al menos las enseñanzas que se les van dando no son solo de asignaturas entonces espero que ellos se vayan llevando pues un pedacito de mí, de la escuela y de todo lo que se les da acá... (Maestra 5)



Fotografía 37 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Grupo que comparte espacio dentro de la biblioteca en una clase



(...) nos platican mucho que recuerda mucho su tiempo en la telesecundaria pues de cómo los tratamos de lo que aprendieron y lo que aprendimos juntos y pues es el trato, se sentían a gusto por como los tratábamos como personas, como jóvenes inquietos...
(Maestro 8)



Fotografía 38 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos acondicionan una espacio para crear un jardín

Aquí están los talleres, las áreas (...) es muy diferente (...) aquí está muy bonito porque los muchachos aprenden en diferentes talleres, porque igual y lo han visto pero no lo han hecho, por ejemplo, el bordado". (Secretaria de la telesecundaria)

Además, la directora rige sus acciones por un modelo teórico e ideológico basado en el comunalismo con el que justifica y explica sus comportamientos, acciones, objetivos y las metodologías que aplica en la escuela y que delimitan la forma en que se relaciona con la comunidad.

La ideología de la directora no sólo está marcada por sus convicciones personales y profesionales, sino que también encarna y representa los propios ideales de Tetsijtsilin pues esta escuela tiene una ideología propia que le da sentido a sus valores y conductas.



El Maestro Gabriel él fue uno de los pioneros de la fundación de la escuela (...) la visión del maestro Gabriel, ese maestro, un gran maestrazo que trabajaba con proyectos, les enseñaba a los alumnos a explotar la tierra a producir, porque desde ahí empezó, la milpa y a trabajar, trabajar y escribir era su trabajo y tantos proyectos que él impulsó con los jóvenes y tenía una dinámica para dar cursos, con periódico, era muy creativo en la cuestión didáctica pedagógica, para dar clase motivaba a los jóvenes (...) a la vez muy dinámico, muy crítico, él era muy lector y este lo que hacía es que manejaba varias escuelas (...) él fue el que dejó sembrado todo esa gran ideología del uso del traje típico, fortalecimiento de todos los conocimientos culturales y pues la maestra Coral cuando llegó aquí le dio ese impulso (...) (Maestro 9)

(...) en sus inicios esta fue una escuela granja donde había algunas cosas como apicultura, fisicultura... engordaban puercos con una hierba que se llama yuca... hacían su propio gas con el excremento de los cerdos y ahí cocinaban los peces, las gallinas y todo eso que tenían... cuando llega el maestro la idea de él era la gente que trabajaba eso le enseñará a los jóvenes a trabajar lo mismos y su idea aparte de educativa era que la gente aprendiera a vivir con los recursos propios del lugar (...) él (el fundador de Tetsijtsilin) veía mucho más adelante y esa misma visión la tiene la Mtra. Coral... (Conserje de Tetsijtsilin)

En Tetsijtsilin se trabaja por ser una “Escuela pertinentemente inclusiva y pertinentemente cultural” (...) Me siento orgullosa, es una escuela única, diferente, inclusiva, con una persona como directora líder única. (Maestra 2)

A ella la conocemos desde hace años, la comunidad la conoce, cuenta con el apoyo de los papás, es una persona que es abierta al diálogo, a las propuestas, esto nos ha ayudado bastante, no viene a imponer ella siempre está abierta a escuchar a la comunidad. (Encargado de áreas agrícolas)



Por último, la directora actúa bajo un conjunto de valores que, desde la pedagogía de la elección, dirigen y regulan su intervención socioeducativa:

- ✓ No juzgar
- ✓ Aceptación y disponibilidad para ayudar y acompañar
- ✓ Calidez
- ✓ Claridez en los límites y posibilidades de la relación pedagógica
- ✓ Ayudar a ubicarse en el contexto.
- ✓ Proporcionar y facilitar guías, recursos y posibilidades
- ✓ Ayudar a potenciar las capacidades, creando conciencia de las mismas
- ✓ Utilizar el diálogo entre iguales como base de la relación
- ✓ Obtener aprendizajes y progresos de los fracasos
- ✓ No crear dependencias
- ✓ Animar y estimular el aprendizaje y el cambio
- ✓ Asignar responsabilidades viables y congruentes haciendo que se responsabilice de las mismas
- ✓ Reconocer y valorar éxitos
- ✓ Identificar y reforzar los recursos
- ✓ Exigir y ayudar en el esfuerzo para el cumplimiento de expectativas
- ✓ No demandar más de lo que las posibilidades reales permiten.
- ✓ No moldear
- ✓ Proporcionar y ayudar a buscar recursos
- ✓ Saber cuándo retirarse para que el otro ejerza su agencia y autonomía
- ✓ Ser paciente y determinante

La maestra es muy pacífica, muy amorosa con los alumnos, muy humilde, te da mucha confianza, muy honesta. (Secretaria de la telesecundaria)

La maestra es una gran generadora de entusiasmo y eso te anima... es la que motiva, ella es la que tiene las iniciativas en un 90% de todo lo que se hace aquí... es la que siempre nos invita, la que da el primer paso... desde el momento en que ella tomó la



dirección ha sido así... Invita a todos a participar dentro de los proyectos y apoyándose en todos, los saca adelante, no hay barrera que le impida a ella sacar a flote sus trabajos... (Conserje de Tetsijtsilin)

Afortunadamente ahorita tenemos a la maestra Coral que ha bajado muchos recursos, gracias a sus conocimientos, a sus amistades, las visitas esas nos han apoyado mucho en la escuela en las construcciones en las herramientas de los talleres en los útiles de los alumnos... se puede decir que es gracias a la maestra Coral, en los mucho que ha apoyado porque si ha aguantado varios trancazos, varios golpes... y si se ha alzado mucho la escuela (Instructor del taller 6)

Es una buena maestra que ha luchado por su escuela, se ha empeñado por mantener su escuela en alto y se ha preocupado sobre todo por el alumnado para que sigan... cómo les diré... ha sacado proyectos para que la escuela crezca... ella tiene que ver y buscar la manera de cómo hacer que a los muchachos no les falte nada... ella nunca se ha quedado de brazos cruzados, siempre ha puesto mucho empeño... (Instructor del taller 7) tiene el apoyo con sus maestros, no dice que no puede, se acerca a nosotros y nos ayuda (...) ese carácter que tiene de no pelear sino de diálogo es lo mejor (Maestro 10) a pesar de su trabajo de la dirección hace gestiones, pues hace muchas cosas (...) se va a algunos congresos, la invitan (...) se dan talleres para los papás pero todos los maestros participan, ella también (Secretaria de Tetsijtsilin)



Fotografía 39 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Directora hablando con una madre de familia



Es una persona inteligente, humana, capaz de conseguir todo lo que tienen en mente, todo hacia la escuela, hacia la educación, yo la admiro y la respeto mucho y si me ha llegado a la cabeza, pensar en el día en que ya no esté en la escuela... es la amiga, la madre, la hermana, es todo, es un maravilloso ser humano, dejando de lado prejuicios, grados académicos, puesto, para ella siempre está lo humano, dice que para que alguien trabaje bien debe estar a gusto. (Conserje de la escuela)

yo si me llevo bien con todos los chavos (...) de alguna manera yo nunca he querido que la dirección sea como cerrada todo mundo entra y me ve enfrente y se acercan a pedirme: ¿me sacas una copia? cuando en otras escuelas eso es como un ¡¿cómo te atreves si yo soy la directora? (Directora de Tetsijtsilin).

Hay mucha empatía e incluso a ella la respetan como a nadie y la consideran igual que a nosotros... la ven como alguien en quien se puede confiar en que la palabra de la maestra siempre se cumple, este, confían mucho en lo que ella dice, ellos (los estudiantes) están seguros en que así va a pasar, cuando Coral promete y dice que las cosas se harán de determinada manera... (Maestra 12)

Cuando no está la maestra Coral en diferentes eventos pues si ya lo organizo, cada uno de nosotros como docente ya sabemos lo que nos corresponde y por ello sale el trabajo de manera adecuada. (Maestra de USAER)



Fotografía 40 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Directora en plática con maestro a cargo de estudiantes que visitan Tetsijtsilin



Ella no es la típica maestra de espérenme o ahorita la atiende es que estoy ocupada no, para ella primero está la gente que viene de la comunidad, los padres de familia, a veces estamos platicando y nos dice si me esperan tantito, voy a hablar con tal persona es muy respetuosa con las señoras, con los señores... tiene demasiada ética la que tiene la maestra... (Maestra 12)



Fotografía 41 Telesecundaria Tetsijtsilin (2015). Directora conviviendo y disfrutando de actividades con los alumnos

Aun cuando la directora cuenta con la formación y conocimientos necesarios, está inserta en la comunidad lo que la hace conocedora de la dinámica, las problemáticas y las formas de interacciones, cuando es necesario ella busca ayuda o asesoramiento por parte de otros profesionales.

Cuando me surgió este problema lo primero que hice fue contactarme con una amiga que trabaja con jóvenes y yo le dije: oye tú conoces alguna asociación civil, porque yo no lo sé todo ni me voy a inventar ahorita que soy la experta (...) (Directora de Tetsijtsilin)

además profesionalmente conoce demasiado a mí me ha orientado en ciertas situaciones, aunque en lo que es educación especial aquí en la escuela es algo desconocido y la maestra también me lo ha dicho que desconoce el tema por eso también



eh tenido la oportunidad de participar una hora en los consejos técnicos sobre diferentes temas... (Maestra USAER)

En toda intervención socioeducativa existen y deben existir contenidos de aprendizaje que orienten las prácticas del educador social para el logro de éstos, él debe crear los espacios y ambientes de aprendizaje idóneos. Sin embargo, debe asegurarse de que estos ambientes guarden una estrecha similitud con el contexto y vida real de los participantes de tal manera que el ambiente resulte familiar y cómodo para integrarse en él, tal como se realiza en Tetsijtsilin.

La directora ha tenido un papel importante en este aspecto, ya que a pesar de que desde sus inicios se buscó que las actividades de la telesecundaria estuvieran vinculadas con la comunidad de San Miguel, ella ha trabajado a favor de que Tetsijtsilin preserve su forma de trabajo, pues ésta permite realizar actividades que desarrollan en los alumnos aprendizajes para la vida a través de un lenguaje emocional, de la expresión artística, la ética humana y profesional.

(...) apenas en la elotada un maestro dijo: -oiga maestra queremos hacer una fonomímica de un grupo que les guste a los chicos-, yo dije claro de quién o cómo y me dicen de calibre 50... otra maestra dijo que por qué no hacíamos una parodia... yo les dije: -si ustedes abren la puerta a ridiculizarnos de esa manera entonces mañana que un niño quiera ridiculizar a otro ¿con qué cara tú se lo prohibes?... esto tiene que ver con que no estoy dispuesta a que el ambiente se contamine... (Directora de Tetsijtsilin)

Del mariposario por ejemplo estamos aprendiendo porque tenemos cierta perspectiva en la que se piensa que vamos a llegar al mariposario y pues va a haber toda clase de especies de mariposas, pero pues en realidad lo que se busca en esta área agrícola es que pues los alumnos cierta curiosidad científica por indagar en el proceso de la mariposa: huevo, capullo, etcétera (Maestra 12)



La escuela tiene un lugar muy importante gracias a que se encarga también de rescatar la cultura y las tradiciones propias del entorno, la maestra es muy inclusiva, siempre se retoman personas de la comunidad para ayudar en los aprendizajes de los alumnos (Maestra 2)

Pues yo creo que si, para mí que si es una, por eso dice que es una educación integral ¿no? Porque el joven debe de saber de todo no nada más lo académico (...) yo creo que pues todos estamos rodeados de lo que es nuestro medio ambiente, entonces las actividades tecnológicas yo siempre lo he visto así como un complemento de, osea los jóvenes deben de saber todo, tanto las materias como las diferentes este, áreas (Maestra 3)

Cada uno de los talleres, áreas agrícolas y demás actividades que se realizan tienen contenidos de aprendizajes específicos, por ejemplo, aprender sobre el uso de plantas medicinales o aprender el proceso de la elaboración de ceras artesanales. Sin embargo, además de estos aprendizajes, también se busca con estas mismas actividades estimular y desarrollar una conciencia reflexiva, basada en la democracia y la participación, sobre lo que los alumnos aprenden durante la práctica. Es decir, un alumno puede aprender cómo elaborar los diferentes productos de cada uno de los talleres y áreas (miel, café, cera, un huipil, etc.), pero además puede aprender la importancia que tiene aprender estos oficios para la preservación de su cultura.

(...) cómo es que en la escuela no se pierde el hilo de sus raíces de conservar la cultura de que tal vez los chicos no pueden seguir estudiando, pero pueden dedicarse al campo o realizar alguna artesanía, algún telar, crear cosas con papel reciclado, cerámica, cosas que son productivas para ellos principalmente porque aquí la gente se dedica a eso...(Maestra USAER)

(...) la educación aquí es integral, no solamente se enfoca a dar clases o no solamente se enfoca a su cultura, sino que se integra todo y pues se hace un montón de



conocimientos, por ejemplo, si a mí me pusieran a hacer un escrito sobre todo lo que se hace aquí, créanme que saldría algo muy bonito (...) (Maestra 12)

se les inculcan valores, (...) se rescata la cultura, el impulsar el que ellos pues este no se sientan avergonzados de lo que son, de la vestimenta de su forma de expresar, yo creo que son valores que (...) en otras comunidades no se dan (Maestra 3)

Es un poquito tardado el proceso, pero pus es muy bueno, ayudar en lo poquito, igual les dejamos a los chavos como una idea de preservar todo, aparte de lo que es la cultura, la tierra pus esto que en parte nos viene afectando a todos, por la tala de árboles entre muchas que entran pero pues somos una aguja en un pajar ¿no? Mucho desperdicio que se hace, pero tampoco por decirlo así lo dejamos porque de ser así pus este taller ya hubiera... ya se hubiera perdido desde hace tiempo, pero aquí seguimos aguantando”.
(Instructor del taller 1)

Los contenidos que se trabajan en las actividades socioeducativas, abonan a la finalidad formativa que Tetsijtsilin busca con su metodología de trabajo: el formar personas autónomas y empoderadas, capaces de emprender acciones que los lleven a cambiarse a sí mismos y a su entorno, y para lo cual la educadora, en su tarea de educadora social, es una facilitadora que los acompaña y ayuda en este proceso planteándoles metas que los motiven a que sus acciones mejoren su ser y estar tanto individual como colectivo.

Los alumnos salen con una buena referencia en cuanto al campo laboral (...) los talleres son su carta de presentación (...) son oficios propios de la comunidad donde realmente se asegura el progreso del alumno al ser proyectos autosustentables (Maestra 2)

Me parece muy bien porque a veces, aunque seas de la comunidad hay ocasiones en que por hacer otras actividades dejas de hacer las cosas de la comunidad y cosas que si nadie las sigue aprendiendo se van a ir perdiendo entonces es bueno que los muchachos



sepan hacer lo que se hace en la comunidad, las artesanías, actividades como el bordado (Instructor del taller 4)



Fotografía 42 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos jugando y conviviendo mientras juegan “al avión” en el receso

Sí tú eres buena persona, buen ciudadano hay buena relación con tu comunidad ¿no?, sí tienes una buena educación, tienes una profesión, tienes buen trabajo, de cierta manera tú reflejas eso a la comunidad (Maestra 3)

(21 de Abril de 2016) El día de hoy llegaron de visita alumnos de una escuela del estado de México, que al parecer lleva varios años haciendo esta visita. Al llegar, los visitantes fueron divididos en pequeños grupos y se le asignaron alumnos de la telesecundaria como guías, pues ellos se encargaron de dar el recorrido a los visitantes por cada una de las áreas y talleres que hay en la escuela.

Cuando llegaban a alguna área, por ejemplo a Plantas medicinales, los alumnos de la telesecundaria les explicaron de una manera completa y detallada qué era lo que hacían ahí, qué plantas tenían, para qué servían y por qué era importante que ello aprendieran como usarlas. Durante cada explicación los alumnos se mostraron seguros y orgullosos de poder compartir con personas ajenas a la escuela las riquezas de su comunidad y su cultura (Fragmento del diario de campo).



Fotografía 43 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumna conversando con un estudiante de la escuela visitante

(03 de mayo de 2016) hoy, mientras observábamos una clase de tercer grado, una pareja de niños tocó a la puerta y preguntaron a la maestra del grupo cuántos alumnos habían faltado, cuántos llevaban el uniforme completo y cuántos de los niños tenían el cabello largo, la maestra les proporcionó la información y se retiraron. Después de esto, preguntamos a un grupo de alumnos sobre lo que habíamos visto y ellos nos dijeron que cada semana se nombra a una pareja comisionada para llevar un registro diario de cada salón sobre las faltas, uniforme y cortes de cabellos en niños, y que además de ellos se nombra otra pareja encargada de supervisar que en cada salón separen la basura en orgánica, inorgánica y residuos de papel. Algo muy importante de estas parejas es que son ellos quienes se encargan por completo de organizarse, llevar su registro y entregarlo a la directora no necesitan que un docente los esté supervisando, únicamente piden permiso a sus maestros para recorrer los salones (Fragmento del diario de campo).



Fotografía 44 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Comisión de alumnos que llevan registro institucional de faltas, uniforme y corte de cabello

(25 de abril de 2016) desde el primer día que comenzamos visitar el comedor escolar, nos dimos cuenta que en la entrada había unas niñas cobrando cinco pesos por el desayuno. Hoy, en nuestra visita observamos que ahora había una niñas de otro grupo cobrando. Cuando nos acercamos a hablar con ellas nos dijeron que su tarea es cobrarle a sus compañeros al entrar, entregar las cuentas al final del día de cuántos alumnos entraron y cuánto dinero se juntó y entregárselo a la señora encargada quien a su vez después se lo entrega a la directora.

Esta actividad la podría hacer algún maestro u otra persona mayor, sin embargo, se hace partícipes a los alumnos y se les designan tareas importantes. (Fragmento del diario de campo)



Fotografía 45 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Fila para entrar al comedor



En Tetsijtsilin, los objetivos no son estáticos, ya que éstos se ajustan de acuerdo a las inquietudes e intereses de los que conforman la comunidad escolar y que son a la vez, reflejo de las inquietudes, intereses y necesidades propias de la comunidad de San Miguel.

(...) hubo una maestra hace algunos años a la que le tocó impulsar el mariposario porque a los niños se les ocurrió y se valoró y decidimos que si se podía... a dónde iba el mariposario, pues no sé, pero lo fuimos armando en el camino... (Directora de Tetsijtsilin)

(...) la escuela tiene que ser, como decía, un lugar en el que ellos aprenden pero sin dejar de ser ellos mismos y yo creo que el impacto es ese, que los papás se sienten a gusto sabiendo que sus muchachos están en un lugar o en un sitio donde pueden detonar todas la habilidades que ellos les enseñan desde preparar un té para el dolor del estómago hasta preparar la tierra para sembrar maíz, todo eso, entonces saber que es útil el conocimiento (Maestra 11)



Fotografía 46 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Alumnos comparten reflexión sobre una obra literaria

Cabe señalar que dentro de los objetivos que se persiguen, hay uno que es eje central y que da sentido a los anteriores, este objetivo es el de la búsqueda de la autorrealización de las personas por quienes se interviene y consiste en lograr que los sujetos adquieran autoconfianza gracias a la cual se sientan seguros de sí mismos y de lo que son, lo que a su vez incrementa su autorespeto y autoestima.

Hay alumnos que tienen la autoestima muy arriba entonces dicen aguas porque acá si no nos gusta eso, acá si convivimos más con nuestros compañeros y no nos gusta que nos estén discriminando (...) acá es comunidad y allá es ciudad, es municipio. (Instructor de taller 6).



Para la consecución de dicho objetivo el reconocimiento recíproco es un elemento fundamental, éste se debe dar en tres ámbitos de la vida de las personas: en la construcción de identidades personales, en las relaciones interpersonales y luchas sociales y en su concepto de justicia, y ha de construirse únicamente en la interacción con los otros, es decir en comunidad.

En Tetsijsilín, el reconocimiento que se le da a la comunidad y a su cultura, se ve reflejado en la manera en que se incluyen rasgos de la vida de San Miguel Tzinacapan en los procesos educativos escolares asignándoles la misma importancia que a los saberes del curriculum formal con lo que a su vez desarrollan su identidad como individuos y como comunidad.

Cada vez es menos la cantidad de gente que hace este tipo de trabajos, entonces lo que quiere la maestra (Coral), aparte de que aprendan es recatar todas esas actividades, por ejemplo, en el telar de cintura pues esos son los principios para formar una ropa sin máquinas, a base de la tablita, el tendido y todo eso, paso por paso hasta que formas la prenda. (Conserje de la escuela)

(...) este año en la semana cultural el tema fue hacer comunalismo y pues entre todas las actividades que se tenía que hacer en esa semana pues esta la del baile y bueno, decíamos: los niños esperan mucho esta fecha porque quieren bailar pero por lo regular escogen música moderna y decíamos: pero no puede entrar música moderna porque el tema es comunilismo (...) sería como incoherente y surgió la idea de que fuera música tradicional regional y local entonces pues así se les propuso y pensamos que iba a haber mucha apatía que pues tal vez se iban a decepcionar porque lo que más esperan es bailar y vestirse y todo eso pero no, todos los grupos participaron y con mucho gusto (Maestra 12)



Fotografía 50 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnas en taller de telar de cintura



Fotografía 49 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnos limpiando un jardín

Este reconocimiento se compone por tres esferas que se fortalecen en diferente medida desde el trabajo realizado con las prácticas socioeducativas que la directora promueve.

La primera esfera es la del amor o la autoconfianza, en Tetsijsilin se manifiesta desde la manera en que se le hace sentir a la comunidad como un elemento necesario e indispensable para su funcionamiento.



Fotografía 51 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016).
Alumnos en una clase

En las faenas, es raro en la ciudad ver que los padres van a faenar, tan solo no sé... que hay que ir a chapear, a pegar piedra, a hacer piso...la comunidad se involucra porque la mayoría de los alumnos sus papás son de aca de la comunidad. (Instructor de taller 6)



(...) además porque ha reconocido gente de la comunidad, como que ha tenido puntales gracias a la gente y a sus conocimientos y lo valora, cada uno tiene sus diferentes experiencias y esa maestra lo apuntalan, lo hacen fuerte, lo apoyan, lo empujan, lo impulsan a ser pero no sólo que tú te pares, tú te pares, sino que todos lo hacemos junto contigo. (Instructor de taller de Náhuatl)

Cuando en la primaria los papás se negaban a hacer una cosa, allá llegan no pus está muy bien, se trata de hacer una faena, allá estamos, se trata de dar una cooperación allá estamos, sabemos para qué va a servir. (Instructor de taller de Náhuatl)



Fotografía 52 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Madres de familia colaboran en la preparación de tamales para el desayuno



Fotografía 53 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Madres de familia colaboran en la preparación de tlayoyos para el desayuno

La segunda, hace referencia al derecho de ser y formar parte de una comunidad y a la cual se elige pertenecer a raíz del autorespeto que genera. En la telesecundaria esta esfera del autoreconocimiento se evidencia en la concepción de las personas de San Miguel como iguales y con los mismos derechos de recibir una educación pertinente y de calidad, así como de aportar y participar en su proceso formativo.

Yo no gano mucho tal vez al ir a capacitar a los alumnos o a enseñarles un poco de lo que yo sé, pero por lo menos mi satisfacción es que ellos ya lo conocen, o sea ya no queda en mí nada más la sabiduría que mis abuelos me enseñaron y el señor que me



enseñó más todavía, sino que mi satisfacción es que ya va en otras personas, ya de ellos depende si lo van a implementar... (Instructor del taller 6).

Es muy importante compartir esa experiencia que se tiene y más que nada la gente que viene de la comunidad a compartir a enseñar pues es algo que se queda, las enseñanzas se quedan en los alumnos y llega un momento en el tal vez algunos de los señores las señoras, ya no pueda venir y uno de los exalumnos aprendió bien y lo siguió haciendo, él ya puede llegar a la institución y enseñar a las futuras generaciones... Acá descubrí mi vocación profesional la agronomía porque desde entonces nos enseñaban a cultivar, a cosechar... (Encargado de áreas agrícolas)

Pues se siente uno bien, en parte porque me doy cuenta que no se me olvidó lo que aprendí (...) se me quedó todo lo que me fueron enseñando y entonces venir y decir vas a hacer esto, (...) te deja una buena imagen y te dices pus vaya, (...) ahorita lo estás enseñando (Instructor del taller 1).

La última esfera corresponde a la *solidaridad*, se materializa por medio de las formas de valoración social que el individuo recibe de su comunidad y la que él da a esta última, con lo cual se corresponsabiliza de lo que pase en ella. En la escuela ésto se plasma en la manera en que los miembros de la comunidad escolar y de San Miguel se relacionan, se coeducan, se apoyan y comparten la responsabilidad de los aciertos y fallas.

la telesecundaria a mí me ha hecho un maestro que no soy y los chavos me admiran, hasta me sorprenden y me saludan no me dicen maestro me dicen Don Pedro y chavos que antes ni siquiera sus padres me querían, ni siquiera me saludaban pero ahora son los hijos los que obligan a los papás a que me respeten (...) es como un lugar importante (...) algunos me han reconocido, algunos después de que salen de la escuela llegó una vez un chavo, se lanzó a ser antropólogo y una vez hasta vino aquí en calidad de saludarme (...) nos mencionaste muchas cosas en aquel tiempo, nos platicaste muchas cosas bonitas, pero gracias a ti mira, yo tomé carrera de antropólogo, todo lo que me dijiste lo reconstruí y gracias, lo tengo y yo le digo, con todas esas palabras es como si



me dieras un reconocimiento escrito, valen más tus palabras (...) a mí me emociona...

(Instructor del seminario de Nahuatl)



Fotografía 54 Cisneros, Y. & Rodríguez, S. (2016). Don Pedro en su hogar

Yo creo que el más importante es sentirse orgullosos de pertenecer a su cultura, vaya, ellos se autodenominan maseual, entonces se sienten bien orgullosos y parte de eso es que sea donde quiera que vayan, ellos rescatan eso (...) rescata mucho de lo que hacen aquí y ese compartir de experiencias hace que los demás se interesen y decir bueno, osea no es malo pertenecer a una comunidad con ciertas características culturales arraigadas, entonces los hace sentirse orgullosos y hace sentir que existen lugares como la escuela que no tienen por qué sesgarlos o apartarlos de todas sus manifestaciones culturales y más que eso ellos se dan cuenta (Maestra 11)

(...) luego estamos por ejemplo limpiando la milpa (...) y ellos mismos insisten: maestra, pues ya es momento de limpiar la milpa porque si crece mucho la hierba le roba nutrientes, igual yo tenía la idea de que limpiar es pues jalar toda la basura y ellos me dicen: no maestra, así no es, se tiene que cortar y dejar ahí la basura porque una vez cortada pues se vuelve abono y es buena para la tierra (Maestra 12)

Aun con todo el proceso de planificación previo, la directora es consciente de que no puede controlar las elecciones y acciones de los miembros de la comunidad de Tetsijtsilin y la



comunidad de San Miguel y que por tanto los resultados resultan impredecibles pues pueden o no ser producto de la intervención socioeducativa. Sin embargo, nunca deja de usar los aciertos y errores como áreas de oportunidad, tanto para ella como para los demás, para orientarlas a favor de la formación y educación del sujeto.

(...) en una ocasión alguien dijo: ahora si se está produciendo, y yo les dije: ven como no siempre las cosas han estado bien. Hubo un año en el que yo estaba tan abrumada que me puse compra y compra semillas y dije: pues en este año hemos comprado tanta semilla ¿Por qué no dan nada, por qué no se cosecha? Ah! Pues porque los maestros no sabían, no teníamos apoyo porque yo no podía buscar quien viniera (...) ahí hay una muestra de que todo funciona pero de que no siempre todo funciona bien (Directora de Tetsijtsilin)

un caso de un alumno que iba mal (...) él me dijo: a mí ya Andrés me dijo que me va a seguir enseñando, aunque yo no saque mi certificado él me va a seguir enseñando(...) y pues esa posibilidad la encontró dentro de la escuela (Directora de Tetsijtsilin)

Aquí lo que hacemos es que el alumno se exprese, que comente, hay esa libertad, que si va a haber errores como todo ser humano pero aquí debe haber un diálogo entre alumno maestro de respeto (...) que se exprese para que desarrolle todas esas habilidades de expresión, que haya pues esa confianza (...) (Maestro 9).



9.5 ¿De qué manera impactan las relaciones y prácticas socioeducativas en la vida y formación de los estudiantes?

La consolidación de Tetsijtsilin como un proyecto que busca responder a las necesidades y problemática de San Miguel, ha mostrado a través de los años que, involucrar y hacer partícipe a la comunidad en los procesos educativos y formativos, hace de la escuela un lugar en el que los conocimientos construidos tienen un significado y utilidad para los estudiantes. Lo que la convierte en una institución que recupera la finalidad social con la que la educación fue pensada desde sus inicios.

A partir de este carácter social, la telesecundaria ha establecido ciertos principios formativos alrededor de los cuales se articulan sus propósitos de intervención socioeducativa, mismos que se impulsan desde las diferentes prácticas y que a lo largo de los años han impactado en la vida y formación de sus estudiantes.

Este impacto se hace visible desde diferentes maneras y ámbitos de la vida de los estudiantes: en su formación y desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo, en el fortalecimiento de su autoestima e identidad cultural, en el desarrollo de un compromiso y responsabilidad social, el impulso de sus expectativas profesionales y en la creación de vínculos de solidaridad con Tetsijtsilin.

Formación y desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo.

Con la realización de la investigación de campo se pudo apreciar que gracias al trabajo que se realiza en la escuela, los alumnos, al formar parte de ésta comunidad, han desarrollado un sentimiento de orgullo y satisfacción, permitiendo así que los aprendizajes construidos durante su estancia cobren un mayor significado y valor para su vida.



(...) los exalumnos también se sienten orgullosos, arriba del 80% de los alumnos se llevan un aprendizaje significativo de vida (...) y cambia su vida (Maestro 10)

Los aprendizajes son producto de las experiencias que Tetsijtsilin propicia a través de las prácticas y relaciones socioeducativas que tienen lugar en cada una de las áreas que conforman su proyecto educativo. Y estos impactan no sólo en su desempeño académico sino también en la manera en que se relacionan y desenvuelven día con día dentro y fuera de su comunidad.

(...) por las áreas y todo lo que enriquece a la escuela pues como que es más propicio para los chicos acudir a esta institución... la socialización, expresarse con los visitantes y conocer realmente toda la escuela permite que ellos se sepan desenvolver no solo dentro de la escuela, también en la comunidad y cuando salgan de ella, y no solo en la parte de socialización... (Maestra USAER)

Si bien uno de los propósitos de la escuela es brindar a sus alumnos las herramientas indispensables para el desarrollo de sus capacidades académicas promoviendo su continuidad en el sistema educativo, existen alumnos que posiblemente no cuentan con las oportunidades para lograrlo, no obstante esto no es algo que los limita, ya que cuentan con los conocimientos técnicos de oficios adquiridos en los talleres y que les pueden brindar alternativas diferentes de desarrollo para la satisfacción de sus necesidades.

Los jóvenes que ya no quieran seguir estudiando pues ya por lo menos salen con ese aprendizaje de los talleres (...) y ya se dedican a algo, es como una carrera técnica (...) que les puede servir para su vida". (Maestra 4)

Hay talleres como el de cera, el de carpintería en que si ya no pueden seguir estudiando lo aprenden y después lo aprenden mejor, aquí tienen sus inicios y de ahí aprenden bien el oficio y de ahí pueden vivir, si saben cuidar bien esto es muy bien remunerado... (Conserje de Tetsijtsilin).



Claro que si porque (...) pus no todos, pero si va a haber alguien que le va a interesar, que realmente más adelante a ellos les va a servir porque supongamos ahorita si yo me sé hacer una falda, un vestido, ya es una ganancia para uno porque ya te estás ahorrando un peso (Instructora del taller 8).

(...) luego salgo y nomás escucho que luego dicen que fulana ya cose en su casa y (...) digo yo, pus que bueno, que bueno porque se ayuda una en algo (Instructora del taller 8).

Los alumnos que llegan al siguiente nivel educativo, logran tener un mejor desempeño académico gracias a la diversidad de actividades que enriquecieron sus experiencias de aprendizaje y desarrollaron sus habilidades en diferentes áreas curriculares y extracurriculares, aspecto que los caracteriza en otras instituciones como alumnos egresados de la telesecundaria Tetsijtsilin.

(...) los resultados porque nos hemos dado cuenta que incluso cuando salen unos jóvenes de aquí, o los egresados regularmente pues este, llegan a otras escuelas ¿no? De nivel superior y mismo entre comentarios de ellos y de los maestros que nos, bueno con los que tenemos una cierta relación con ellos este pues nos comentan, no pues este los jóvenes allá son los más destacados en ciertas áreas por ejemplo en matemáticas, inglés, y eso y hay muy buenos elementos, como en todo ¿no? Hay muy buenos elementos jóvenes que son muy destacados en educación física, en básquet, en oratoria, osea siempre ha habido en todo (...) que los jóvenes que están aquí pues siempre ocupan cargos importantes, osea en lo que es la comunidad (Maestra 3)

Además del aspecto académico y de los saberes técnicos que puedan tener al salir de la escuela, los alumnos logran transformar su estilo de vida en cuanto a la formación de hábitos que transfieren a otros ámbitos de su vida como una forma natural de ser y actuar.



Como ellos ya llevan conocimientos de aquí de la forma de trabajo de la Telesecundaria, entonces lo que hacen allá es simplemente reforzar, simplemente ellos con todo esto como que se empoderan y lo que hacen es que se organizan por sí solos, ellos hacen sus propios reglamentos, sus propias formas de trabajo, propias formas de toma de decisión... (Maestra Inglés)

Ampliación de sus expectativas profesionales

Actualmente, Tetsijtsilin es un espacio que impulsa a los jóvenes a ampliar sus objetivos y expectativas de formación a un punto en el que lleguen a considerar metas que en otras condiciones podrían resultarles imposibles de alcanzar. Así es como el trabajo socioeducativo de Tetsijtsilin rompe con la ideología de que las personas en contextos vulnerables o rurales tienen pocas posibilidades de crecimiento profesional o social. Esto es posible gracias a un proyecto que toma como fortalezas y áreas de oportunidad las riquezas culturales de San Miguel Tzinacapan, hecho que en otros espacios podría ser considerado como un impedimento.

entonces todas esas actividades y las que se han hecho durante el año hablando de la cuestión agricultura, la cuestión ya de talleres los jóvenes van bien porque pues conozco jóvenes que estuvieron de danza les gustó, algunos son maestros de danza... de aquí han salido abogados, ingenieros, maestros, un montón de profesionistas. Están algunos en la IBERO, terminaron su carrera allá (Maestro 9)

(...) son mucha gente que conocemos que de aquí son egresados y que ya también algunos son profesores, algunos son abogados, ingenieros (...) (Maestra 3)

El conjunto de actividades que los alumnos realiza en la escuela han orientado en sus intereses profesionales, ejemplo de ello es que algunos egresados eligieron profesiones relacionadas con las actividades culturales y económicas de su comunidad, con la intención de contribuir al



desarrollo de su comunidad, como en el caso del ingeniero agrónomo encargado de las áreas agrícolas, quien ahora contribuye con sus conocimientos para mejorar los procesos de cultivo y cosecha en Tetsijtsilin y que a su vez tienen un impacto en la comunidad.

Acá descubrí mi vocación profesional la agronomía porque desde entonces nos enseñaban a cultivar, a cosechar... (Encargado de áreas agrícolas)

Además, la imagen que las personas de San Miguel tienen de estos ex-alumnos es la de personas preparadas que ayudan a su comunidad, debido a que llegan a ocupar cargos importantes en instituciones relevantes para la comunidad, como en el caso de la TOSEPAN¹², Tetsijtsilin o en algunos casos, instituciones de la cabecera municipal.

(...) los jóvenes que están aquí pues siempre ocupan cargos importantes, o sea en lo que es la comunidad ¿no? Entonces este, pues yo digo que si hay buen de profesionistas que yo creo que con eso es para avalar los resultados". (Maestra 3)

Como resultado de todo lo anterior, la imagen que Tetsijtsilin tenía en la región de Cuetzalan ha cambiado y ha pasado de ser una escuela que sólo formaba para actividades agrícolas a una escuela que forma y abre las puertas a nuevas oportunidades de formación profesional.

la escuela es todo un referente para la gente de San Miguel cuando yo llegue a trabajar que la gente prefería mandar a sus hijos a Cuetzalan y los niños que iba a Tetsijtsilin eran los niños que menos podían, eran los que decían no pues que vaya a la telesecundaria a que le den su certificado de esos años en los que la gente menospreciaba a la escuela (...) ahora la gente habla con muchísimo orgullo de la escuela, tú le preguntas a quien sea y todos dicen la escuela es de las mejor de la región o la escuela es la mejor (Directora de Tetsijtsilin).

¹²Tosepan Titataniske (unidos venceremos, en Náhuatl), es una cooperativa regional dedicada a la producción de café y miel, caja de ahorro, servicios turísticos, servicios de salud. Cuenta con una gran cantidad de asociados.



(...) ahora vemos, como en estos tiempos, los hijos de allá de Cuetzalan mandan a la Telesecundaria, mi hijo va a ir a la Telesecundaria porque ahí van a aprender náhuatl, van a aprender otras cosas culturales, porque allá hemos visto los alumnos de esa escuela pues han llegado a ser médicos, abogados, esto, aquello.... A ¡chin! Entonces si da resultados buenos, entonces por eso ahora tanto chavo de la escuela son de allá (...)” (Instructor del taller de Náhuatl)

Fortalecimiento de la identidad.

Aun con lo anterior, el brindar oportunidades de crecimiento profesional no es el resultado más valorado por la comunidad, pues para ellos lo más importante es el trabajo que la escuela hace en el fortalecimiento de la identidad maseual y la preservación de su cultura con un sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Esto es reflejo de los vínculos que la telesecundaria ha establecido con la comunidad y que le ha permitido recuperar el sentido educativo de las escuelas en estos contextos, así como también las personas han encontrado una utilidad a lo que pueden aprender en la escuela y por lo que han encontrado importante asistir y permanecer en ella.

(...) para mí más que los muchachos sean universitarios, osea que es un parte fundamental, pero es entender que son parte de una comunidad, eso no se quita cuando van a la escuela. La escuela debe ser una extensión no un ente apartado (Maestra de 11)

Hay mucha identidad indígena en los chicos y siento que los maestros además propician esas situaciones que permiten a los chicos sentirse identificados, decir sí, yo soy de aquí por esto, por esto y por esto, por mi lengua, mis vestidos, mis tradiciones. (Maestra de inglés)



En Tetsijtsilin los alumnos entienden que todo lo que pueden aprender en la escuela es importante, que tanto los contenidos curriculares formales, como los saberes empíricos de sus prácticas comunitarias son necesarios y útiles para su formación y que no por asistir a la escuela tienen que renunciar a los conocimientos que han aprendido durante sus vidas.

(...) lo que dijo otro ex-alumno fue: -bueno a mí lo que me hizo fuerte en Tetsijtsilin es que llevas las dos enseñanzas porque ahí está Doña Chelina (Selina) ... y ahí está Don Lucio que él sabe, es del pueblo y además está pues lo que dice la SEP... tenemos la educación propia y la educación “impuesta”... y todo eso en lugar de conflictuarte te fortalece... (Directora de Tetsijtsilin)

Yo digo que la identidad que ellos tienen, que no la han perdido como tal porque ellos siguen portando su traje siguen hablando su lengua materna, de hecho no ha sido una limitante eso (...) y lo que caracteriza a la escuela es que se integra, hay alumnos que vienen de Cuetzalan y ellos mismos los integran, entonces es una escuela totalmente integradora, no pierde su identidad, no pierde sus tradiciones, enseña a los alumnos a trabajar de lo que su misma comunidad tiene (Maestra de 1).

El reconocimiento que la escuela le da a la cultura maseual, fortalece la identidad despertando en los miembros de toda la comunidad un sentimiento de orgullo a todo lo que los enriquece culturalmente por lo que cuando egresan de la institución conservan, comparten y defienden lo que son y lo que saben sin experimentar sentimientos de vergüenza aun cuando se encuentren en un contexto diferente.

ellos se autodenominan maseual, entonces se sienten bien orgullosos y parte de eso es que sea donde quiera que vayan, ellos rescatan eso, osea por ejemplo si alguien se va a estudiar a zacapoxtla el bachillerato, rescata mucho de lo que hacen aquí y ese compartir de experiencias hace que los demás se interesen y decir bueno, osea no es malo pertenecer a una comunidad con ciertas características culturales arraigadas, entonces los hace sentirse orgullosos y hace sentir que existen lugares como la escuela



que no tienen por qué sesgarlos o apartarlos de todas sus manifestaciones culturales y más que eso ellos se dan cuenta (Maestra 11)

Una vez que los alumnos cuentan con una formación educativa formal y un conocimiento sobre su cultura, sus actividades económicas, su lengua, etc., cuentan con las herramientas para emprender acciones a favor del desarrollo de su comunidad. Y para ello Tetsijtsilin, enseña por medio del ejemplo que toda acción que se emprende no debe perder de vista las necesidades reales del contexto ni de las personas que allí habitan, porque éstos son lo que orientan y dan sentido a esas acciones. Lo único que necesitan es iniciativa y un pensamiento creativo para establecer los vínculos.

Aquí lo que se trata es que ellos tengan ese sentido de que deben tener creatividad al momento de querer hacer una actividad, no sólo la creatividad sino la iniciativa y nunca abandonar esta parte de su cultura porque con esa misma parte de la cultura pueden detonar muchísimas actividades de impacto a la comunidad (Maestra 11)

Compromiso con los otros.

En la dinámica diaria de Tetsijtsilin, se les enseña que, profesionistas o no, como miembros de una comunidad, sus acciones contribuyen al desarrollo y bienestar de la misma. Gracias a ello, en San Miguel hay personas comprometidas con ellos mismos y su entorno por lo que siempre buscan actuar de la mejor manera.

(...) se trata de que pues ellos al salir, pus a lo mejor no todos llegan a tener una profesión o tener un puesto muy importante, pero con el simple hecho de ser buenos padres de familia, buenos ciudadanos, les digo yo y hasta buenos comerciantes (Maestra 1)



Apenas no tiene mucho tiempo que tocó toparme con un muchacho que es taxista (...) el no siguió estudiando pero es un taxista y pues yo veo que es grato ver que a lo mejor no tiene una carrera o una profesión, como decía, pero el ser un servidor público y dar un buen servicio pues ya yo creo que eso es como algo logrado porque muchos jóvenes salen y luego se van a lo que es la... se inclinan por las drogas, la delincuencia y eso pero depende mucho de los valores que uno les vaya inculcando (Maestra 3)

Ese compromiso adquirido conlleva la responsabilidad de compartir el conocimiento que les ha sido heredado y el que ellos mismos han adquirido como producto de su experiencia. Pues reconocen la importancia que este acto tiene en la preservación de su cultura y su papel transformador.

Lo que si siempre hemos querido y siempre hemos hecho es este... que ellos trabajen, si le explico a una persona, a un alumno, si le explico a uno y los demás no entendieron y ya entendió uno, pus les empieza ayudar a los demás, esa convivencia es la que nosotros siempre hemos querido tener y que pues con esfuerzo si lo hemos logrado porque si yo explico una cosa por ejemplo y al rato estás escuchando a otro que está explicando lo mismo y a sus compañeros, dos o tres.” (Instructor del taller 1)

Es muy importante compartir esa experiencia que se tiene y más que nada la gente que viene de la comunidad a compartir a enseñar pues es algo que se queda, las enseñanzas se quedan en los alumnos y llega un momento en el tal vez algunos de los señores las señoras, ya no pueda venir y uno de los exalumnos aprendió bien y lo siguió haciendo, él ya puede llegar a la institución y enseñar a las futuras generaciones (Ingeniero encargado de áreas agrícolas)

Vínculos de pertenencia con Tetsijtsilin.

La telesecundaria logra incidir de manera positiva en sus alumnos dejándoles buenos recuerdos de su experiencia en la escuela por la forma en la que se les incluye para participar en las diversas



actividades y por todos los conocimientos construidos, lo que despierta en ellos un deseo de volver y aportar algo de lo que han aprendido como una forma de agradecimiento por todo lo que la escuela les dio.

Como están en su etapa de adolescencia la gran mayoría nos cuenta que recuerda mucho su tiempo en la telesecundaria pues de cómo los tratamos de lo que aprendieron y lo que aprendimos juntos y pues es el trato, se sentían a gusto por como los tratábamos como personas, como jóvenes inquietos... (Maestro 8)

ellos se llevan el orgullo de ser de aquí (...) un cierto porcentaje no se siente caracterizado pero pues al estar aquí los demás los jalar, he escuchado muchos comentarios de que: con orgullo yo estudié en la telesecundaria Tetsijtsilin y pues ahí hacíamos esto, incluso cuando hacemos los eventos como los globos con papel china o cualquier otro evento vienen siempre los exalumnos porque pues les agrado tanto la manera en que se trabaja aquí que les gusta venir a recordar, incluso algunas personas que nos vienen a apoyar o a dar los talleres son ex-alumnos de aquí (...) (Maestra 12)

Incluso en alguna ocasión dicen unos niños, pues a mí en algún tiempo a mí me gustaría regresar aquí a la escuela a ser parte ya de aportar mis nuevas ideas por ejemplo el ingeniero Isidro también es ex alumno y él aporta junto con los jardines, las áreas agrícolas la verdad con él la escuela ha ido avanzando más en las áreas agrícolas (Maestra 1)

Los alumnos no son los único que crean un vínculo fuerte con la institución, ya que hay docentes que, después de trabajar un largo periodo de tiempo en la escuela, también han creado un sentimiento de pertenencia con Tetsijtsilin que los hace no querer dejar de laborar allí e incluso llegan a hacer planes a largo plazo que en algunos casos involucra hasta los miembros de su familia. Esto a su vez, contribuye a que la escuela cuente con una planta docente comprometida con su proyecto.



Yo en el futuro me sigo viendo aquí, veo a mis hijos estudiando aquí que les enseñen ese amor a la tierra, a sus costumbres, a lo que son, a lo que hay en el contexto... de hecho es algo personal el ya no querer moverme de aquí porque me gusta, me siento muy bien, he aprendido mucho de la maestra. (Maestra 5)

9.6 ¿Qué impacto tienen las prácticas realizadas en la telesecundaria Tetsijtsilin en la vida de la comunidad?

Como ya se ha mencionado anteriormente, Tetsijtsilin no es un ente aislado de la comunidad, sino más bien es parte de ella, por lo que, todo lo que aprenda o experimente una persona dentro de la escuela, no sólo ha de incidir en lo individual sino también tendrá consecuencias en la comunidad donde vive y se desenvuelve, por el simple hecho de pertenecer a ella.

La aceptación que San Miguel demuestra hacia Tetsijtsilin con base en su trabajo y resultados ha permitido establecer un vínculo, entre ambas comunidades, conformando así, un binomio interrelacionado donde cada elemento es imprescindible para el otro, puesto que se alimentan una de la otra.

La telesecundaria de San Miguel Tzinacapan que preserva su cultura.

Desde que la Telesecundaria comenzó a trabajar de la manera en que lo hace, ha contribuido a los diversos cambios que han impulsado y diferenciado a San Miguel de las demás comunidades del municipio de Cuetzalan, pues llegó a ser parte del proceso de transformación social que la comunidad estaba viviendo.

Bueno en el caso mío estoy muy contento, muy satisfecho de que la escuela desde sus orígenes ha promovido la cultura, la lengua (Instructor seminario de Nahuatl)



Tetsijtsilin como agente de transformación comunitaria, es una escuela que reconoce la riqueza cultural y ofrece un espacio para la enseñanza formal de los saberes comunitarios que ayuda a la preservación de las prácticas comunitarias y artesanales que caracterizan a San Miguel.

(...) lo que me gusta de aquí es que hay dos maestros de náhuatl, los talleres de los martes como la elaboración de cera, las artesanías, telar de cintura, que son conocimientos que ya perderían y la escuela lo sigue fortaleciendo para que siga habiendo esas prácticas comunitarias porque Tzinacapan es un lugar muy artesanal, de mucha artesanía (...) (Maestro 9)

Con esto también se favorece la revaloración de los saberes heredados por las generaciones pasadas al tomar conciencia de que dichos saberes son una pieza clave para que una comunidad trascienda a través de los años conservando su esencia como un pueblo único. Así, a la par de buscar que la comunidad de San Miguel se conserve vigente, se garantiza que Tetsijtsilin también prevalezca, ya que son dos comunidades que se alimentan mutuamente.

Pues el impacto principal es eso que se sigan rescatando todos los valores que los antepasados de los muchachos, abuelos y bisabuelos y demás formaron porque a final de cuenta lo que dio origen a la escuela fue esto, la riqueza cultural, entonces sentir que todavía se sigue retroalimentando toda esta riqueza (...) (Maestra 11)

Este ciclo escolar estuvo muy bien porque hablamos...nuestro tema de semana cultural giró en torno al comunalismo, todo a las prácticas que se hacen en la comunidad (...) *somos gente maseual y por tanto debemos conocer nuestra identidad* (Maestro 9)

Con lo anterior se muestra como Tetsijtsilin y San Miguel Tzinacapan son capaces de coexistir y complementarse en un mismo lugar de tal manera que una no obstaculiza el desarrollo de la otra, pues ambas giran en torno a las prácticas de la cultura maseual, ésto es algo de lo que todos



son conscientes y por ende, se sienten con la responsabilidad compartida de contribuir a esta coexistencia.

(...) en otras escuelas, lo que en la casa hacen por las tardes a lo que a la escuela vienen a trabajar por las mañanas probablemente no haya tanta relación y sientan que hay un choque y se pierden muchas cosas y los papás están seguros de que aquí en lugar de que se pierdan se fortalecen (Maestra 11)

Repercute en la cultura... la verdad es un buen apoyo porque lejos de que la escuela les prohíba, la escuela está sumando y pues creas o no todos esos conocimientos, tradiciones y costumbres que tienen en las comunidades y con la escuela lo que hace el joven nada más lo vienen como a vincular y se fortalece cada vez más (Maestro 9).

Una comunidad que participa.

Al hablar de una responsabilidad compartida, también se habla de objetivos en común para los que ambas partes trabajan de manera conjunta, ejemplo de ello es la recuperación de ciertas actividades y saberes como: el traje tradicional, la lengua, los oficios y tradiciones, que con el paso de los años parecieran comenzar a perderse.

Ora de que le digo de que fueron a la danza de los concursos, hay una danza que ya se había perdido pero ellos lo volvieron como que a retomar, porque eso como que ya se había hecho a un lado la danza, pero dicen no saben qué hay una danza del , ay ya se me olvidó su nombre, pero dice lo vamos... hay quien lo toca la música, quien lo sabe y todo eso, invitaron a esa persona y les dijo como se baila, se volvió a formar ese grupo y ese grupo, es lo que ahorita están pensando, que ahora en la fiesta que va a haber ahora que es en Septiembre, los muchachos lo van a bailar. (Instructora de taller 8)

Ese trabajo conjunto se convierte en una participación activa tanto de San Miguel en la escuela como de la escuela en San Miguel, pues son conscientes de que sí Tetsijtsilin se fortalece la



comunidad también lo hará y viceversa, pero entendiendo este fortalecimiento no sólo en términos institucionales, sino en términos del desarrollo de todos los miembros que la conforman.

Pues activa, bueno yo creo que es activa en el sentido de que cuando se les pide por ejemplo apoyo para su convivio pues los papás aportan (...) tienen esa disposición, digamos que para las actividades los papás por lo general son muy dispuestos, digo a veces es complicado porque a veces para las reuniones de entrega de calificaciones no todos los papás pueden, entonces a veces es la quejas de los profes que los papás no siempre están para las calificaciones pero en cuestiones de actividades por ejemplo que requieran es que es un taller para ustedes por sus muchachos, por lo general su respuesta es positiva y aunque no sea así, cuando los papás vienen y cómo va mi muchacho se nota ese sentido de responsabilidad con la escuela (Maestra 11)

Cuando un papá viene, un papá que sabe danza, viene y les enseña a los muchachos, entonces en ese sentido se ve muchísimo la participación. Si un papá toca, bueno viene y toca aquí, entonces bueno se ve la iniciativa (Maestra 11)

El reconocimiento que en Tetsijtsilin se les da a los instructores comunitarios, trasciende a la comunidad de tal modo que allí se ha recuperado el respeto por las personas que, por su experiencia, cuentan con un bagaje amplio de los saberes culturales de su comunidad.

se está solicitando apoyo de personas expertas en su área para que vengan y compartan, entonces se sabe que una persona se debe respetar no por su grado académico, si no también por todo el bagaje de conocimientos que nos pueda compartir, en este caso por ejemplo Doña Seli, que apoya con el telar de cintura, pues es una maestra en lo que ella hace, entonces los muchachos la respetan en la comunidad pero también la respetan aquí, entonces digamos que se busca establecer este vínculo (Maestra 11)



La telesecundaria y su contribución a la cohesión social en San Miguel.

En Tetsijtsilin se vive un ambiente de convivencia en el que todos los miembros se relacionan y comunican con respeto sin importar las diferencias de edad o actividades desempeñadas dentro o fuera de la escuela, se organizan, apoyan y participan a favor del bienestar de todos los que integran esa comunidad, es decir, existe una cohesión social.

Dicha cohesión no es única del ambiente que se vive en la telesecundaria, ésta se extiende a las interacciones sociales que se dan San Miguel Tzinacapan, puesto que además de ser miembros de la telesecundaria, también lo son de la comunidad y por ende transfieren estas prácticas de convivencia tanto a sus hogares como a su comunidad.

En esa escuela hay mucha unión, mucho compañerismo si de repente hay uno que se quiere salir del huacal pues entre todos como que lo jalan de regreso... A los padres y a los alumnos les gusta porque dicen que acá hay mucha comunidad, que acá te respetan no te insultan verbalmente, sino que todos conviven y pues es muy bonito... (Instructor taller 6)

Una escuela transparente

El hecho de que las personas de San Miguel tengan una participación activa en las prácticas de Tetsijtsilin y que las formas de interacción social se transfieran a la comunidad, crea un vínculo de familiaridad que convierte a la escuela en un espacio abierto y accesible a toda aquel que la conozca o quiera acceder a ella.

Cuando ellos entran a la escuela ya saben cómo es el modelo entonces ya saben que si les toca el proyecto de orquidiario tienen que participar si les toca el proyecto de



hortalizas pues también, entonces ya vienen con esa mentalidad porque ya saben cómo está estructurado (Maestra 11)

Creo que la misma escuela ya tiene un proyecto, los padres de familia, la comunidad ya sabe, los alumnos ya saben, ya se sembró ese proyecto desde hace tiempo (...) (Maestro 9)

Regresar a la comunidad.

La telesecundaria, con su proyecto y todas las prácticas socioeducativas que este incluye genera experiencias que hacen que las personas la consideren como la primera opción para enviar a sus hijos a estudiar y que éstos al egresar consideren permanecer y contribuir al desarrollo de su comunidad, aun cuando tengan las oportunidades de ir a otros lugares.

(...) el trabajo en equipo, el cuidado de la tierra y el estudio más que nada, el estudio, decir bueno me voy a ir a estudiar a la ciudad, pero regreso a vivir a donde nací (Instructor del taller 1)

Por todo lo anterior, hoy en día es imposible para las personas pensar en San Miguel Tzinacapan sin su telesecundaria.

No me imagino a la comunidad sin la escuela, porque ha sido una escuela que ha sido muy participativa en las actividades del municipio, algún desfile, que la escuela tenga que ir a participar con la escolta, que la escuela apoya en actividades de danza (Maestra 1)





CAPÍTULO 5

Conclusión

- ✧ Conclusiones
- ✧ Bibliografía





10 Conclusiones

En el problema de investigación se argumentó que con el paso de los años los propósitos que dieron origen a la educación rural mexicana fueron olvidados, por lo que hoy se vive una decadencia educativa en los contextos rurales. Tal situación se atribuye a la instauración de un sistema educativo mexicano que con la toma de decisiones mal encaminadas ha ampliado las brechas de desigualdad social y de oportunidades que obstaculizan el desarrollo equitativo de las capacidades humanas de las personas en dichos contextos.

Esto último refleja una pérdida de la función social de la educación que ha marcado una ruptura entre la escuela y el contexto en el que se encuentra: la comunidad abonando a la idea errónea de que lo social, entendido como problemas que se dan en contextos y grupos de personas vulnerables o marginados, han de ser atendido principalmente por instituciones del estado a través de acciones asistencialistas que intentan dar solución a esos problemas. Esta ruptura escuela-comunidad ha provocado que la mayoría de las escuelas de los contextos rurales resulten obsoletas por centrarse en reproducir la dinámica social y cultural dominante por medio de programas curriculares rígidos y descontextualizados de la realidad de las personas que asisten a ellas.

Para cambiar esta situación es necesario que la educación en contextos rurales trabaje con “un proyecto de educación rural basado en la filosofía y la epistemología; la cosmología y cosmogonía culturales, propias de las comunidades a las que estaría destinado dicho proyecto” (Aldama y Victoriano, 2007, p.138), en donde la prioridad sea proteger el campo, su naturaleza y a sus habitantes por medio de la valorización de los recursos, las riquezas culturales y económicas de las comunidades.



En el ámbito educativo, la pedagogía social es una de las propuestas que intentan recuperar el sentido y función social de la educación, aunque la mayoría de éstas han encontrado su lugar de intervención en el ámbito no formal ya que han relacionado el concepto de lo social con situaciones vulnerable; sin embargo, existen nuevas propuestas con un sentido más amplio de lo que lo social significa, tal es el caso de la propuesta de la Pedagogía de la Elección de Xavier Úcar (2016).

Úcar (2016) prefiere hablar de Pedagogías Socioculturales, entendiendo a lo sociocultural como “las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico” (Úcar, 2016 a, p.17-18). Esta idea de lo sociocultural permite restablecer el sentido y función social de la escuela puesto que al tratarse de relaciones socioeducativas éstas no necesariamente quedan fuera de la institución escolar. Úcar da mayor peso a los aprendizajes generados en las relaciones sociales que al aprendizaje de los contenidos curriculares.

Bajo estas ideas se planteó la posibilidad de encontrar y estudiar el caso de una escuela que trabajara bajo los principios de la Pedagogía de la Elección y comprobar que desde esta teoría se puede trabajar y crear estrategias que ayuden a la recuperación de una verdadera educación rural. Para esto, se eligió el estudio de caso de la Telesecundaria Tetsijsilin.

Tras haber realizado la investigación de campo se pudo mostrar que en la telesecundaria se realizan prácticas socioeducativas que se corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección puesto que en la práctica se ven plasmados los fundamentos teóricos que sustentan esta pedagogía. Concretamente, se demostró que, en Tetsijsilin lo social y lo individual son una construcción continua e interdependiente porque los miembros de San



Miguel Tzinacapan constituyen desde su ser individual a la construcción de la escuela, y la escuela a su vez, como comunidad constituye a cada sujeto que conforma la comunidad de San Miguel.

Además, las prácticas que dan lugar a las relaciones socioeducativas en la telesecundaria buscan que los miembros de la comunidad reconozcan la situación en la que viven y los factores que influyen en la construcción de su realidad para llevarlos a elegir y actuar a favor de la transformación y mejora de esa situación. Es decir, se busca crear una concientización en lo individual y colectivo sobre su ser indígenas *meseuales*, su estar en una comunidad indígena con potencialidades y limitantes, y su actuar en la búsqueda de elegir crear nuevas alternativas que mejoren *su ser y su estar*.

En Tetsijtsilin las prácticas socioeducativas, entendidas desde la Pedagogía de la Elección, son un elemento que está presente y que se manifiesta por medio de sus talleres, áreas agrícolas, festividades, la conservación de la lengua materna; así como de las actividades deportivas, culturales (visitas a la escuela y excursiones), y demás actividades que fueron mencionadas en el análisis de información, ya que hacen de la telesecundaria un espacio en el que las personas de la comunidad (San Miguel) pueden enseñar a las nuevas generaciones los saberes de oficios y prácticas comunitarias, hecho que muestra cómo se da la apertura al intercambio de conocimientos sin importar la diferencia de edades ni grado o formación de las personas.

Con estas prácticas la escuela se convierte en un lugar en el que no existe distinción entre la vida comunitaria y la vida escolar hecho que permite que las personas vean y encuentren en su vida diaria la utilidad de los aprendizajes que ahí construyen de manera conjunta. Por



ejemplo, con lo aprendido en los talleres un alumno puede crear sus propios muebles, confeccionar ropa para él, ella o su familia, crear artesanías y comercializar con ellas.

Con lo que aprenden en las áreas agrícolas, los alumnos perfeccionan los saberes que ya han adquirido en casa; el chapear, limpiar la hierba de los cultivos, el uso de las plantas medicinales, etc. El aprendizaje gramatical de su propia lengua por su parte, les permite reconocer la dificultad y el gran valor que ésta merece. Todo esto, hace que los instructores comunitarios que enseñan a los alumnos se sienten valorados e importantes por los conocimientos empíricos que han adquirido a lo largo de su vida y reconocen la necesidad de enseñar a los jóvenes estos saberes.

En Tetsijtsilin, la elección de trabajar con esta dinámica ha sido impulsada por el deseo de crear nuevas alternativas de educación para la transformación de la escuela, sus prácticas y su función en la comunidad. Con esto se ejemplifica en la práctica cómo la toma de decisiones de un sujeto, individual o colectivamente, puede estar orientada hacia la búsqueda de nuevas alternativas que favorezcan su desarrollo individual o colectivo cuando las que existen no contribuyen a éste. Con esta decisión Tetsijtsilin afirma su autonomía individual y colectiva para actuar y ejercer su agencia, la cual se entiende como la capacidad de llevar a cabo acciones que los encaminan al logro de propósitos acorde a las condiciones del contexto.

El que las personas que conforman esta comunidad educativa consigan formarse como seres autónomos y agentes de cambio es consecuencia del reconocimiento que tienen en tres esferas: la esfera del amor, la esfera del derecho y la esfera de la solidaridad. El reconocimiento en la primera esfera se da cuando los miembros de Tetsijtsilin se sienten valorados y reconocidos por ser quienes son, *meseuales*; en la segunda, el reconocimiento se refleja al haber construido una comunidad donde todos son capaces de aportar; por último, en la tercera esfera el



reconocimiento resulta del aporte que cada miembro desde su individualidad da a la comunidad para mejorarla, lo que es posible gracias al reconocimiento de las primeras dos esferas.

Como resultado de las tres esferas anteriores se tiene un elemento al que Úcar (2006) llama la autorrealización que a su vez se interconecta con la capacidad de agencia, este hecho reafirma la necesidad de otros para poder autorrealizarse. Es decir, en Tetsijtsilin no se deja de lado el sentido comunitario y social de la educación de todas las personas de la comunidad Tetsijtsilin y la comunidad San Miguel Tzinacapan, lo cual a su vez favorece las relaciones simétricas tan características de la telesecundaria, relaciones en las que a todos se les reconoce por su capacidad y valía de aportar algo a todos los miembros.

Estas aportaciones conllevan un nivel de compromiso motivado por el autointerés y la simpatía que orienta sus elecciones hacia un beneficio común por lo que en Tetsijtsilin se busca que todos sean conscientes de que al trabajar en pro de la comunidad también se hace para cada sujeto a nivel individual, y que llevan a la práctica por medio del *comunalismo*.

Lo que la telesecundaria Tetsijtsilin logra al final de las relaciones socioculturales es el desarrollo de las capacidades humanas que apoyen a mejorar la calidad de vida de las personas y el logro de la dignidad humana como el derecho que tienen de ser valorados y respetados como seres individuales y sociales con sus características y condiciones particulares, por el simple hecho de ser personas. De esta manera es como la Telesecundaria se convierte en un ejemplo de prácticas socioeducativas que corresponden con los principios y fundamentos de la Pedagogía de la Elección.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es posible asegurar que los propósitos de la Pedagogía de la Elección coinciden aquellos propósitos que con los que surgió la escuela rural mexicana: conservar y exaltar las particularidades que guardan la esencia natural del pueblo



mexicano, brindar una educación pertinente a través de experiencias de compromiso social y del desarrollo de la relación escuela comunidad, dar soporte al contexto rural, a su cultura, sus tradiciones, sus actividades y su identidad, vincular teoría y práctica con el entorno social y natural aprovechando las experiencias y conocimientos adquiridos en las actividades y la socialización con el contexto o entorno.

En definitiva, podemos concluir que el sistema de Telesecundarias es una estrategia efectiva para dar educación en los contextos rurales del país cuando se construyen proyectos que promueven el desarrollo de las capacidades de todos los miembros de la comunidad escolar y de la comunidad en general. Asimismo, se pudo corroborar cómo es que la Pedagogía de la Elección y la educación rural coinciden en sus propósitos, se puede decir que este sistema debería considerar incluir a esta Pedagogía como una alternativa que le ayude a transformar la vida de las personas de las comunidades rurales, así como lo ha logrado la Telesecundaria Tetsijtsilin en San Miguel Tzinacapan.

Finalmente, con esta investigación se muestra como cuando una escuela asume su función social puede incidir en la mejora de vida de las personas, formando sujetos conscientes de su ser y estar en el mundo con capacidad de ejercer su autonomía y la responsabilidad de ésta, con criterio para buscar su libertad y emprender acciones para mejorar individual y colectivamente.

Resulta urgente recuperar la esencia de la educación rural mexicana a partir de propuestas pedagógicas pertinentes a estos contextos, así como la formación de profesionales de la educación que comprendan y recuperen la función social de la educación y, por tanto, de su profesión. Es urgente que en México las escuelas contextualicen sus proyectos educativos y asuman su función social de manera que, al igual que sucede en Tetsijtsilin, las escuelas



realmente amplíen las oportunidades de elección de las personas que forman y con ello mejoren las condiciones de vida de las comunidades a las que se dicen servir.

Este trabajo nos permite decir con toda certeza que:

En nuestro contexto actual sí es posible pensar en una educación diferente, que deje de dar protagonismos a los contenidos educativos, a la comprobación de resultados numéricos y estadísticos. Es posible tener una educación que piense en las personas antes que en el sistema, que ponga en el centro a las personas y sus fortalezas que se enriquezca de la cultura de una comunidad y que trabaje con y para ella.

¡Tetsijtsilin, una utopía hecha realidad!



11 REFERENCIAS

- Almeida, E., y Sánchez, M. (2014). *Comunidad: interacción, conflicto y utopía. Cap. III La experiencia de San Miguel Tzinacapan*. México: ITESO.
- Colín Castañeda, Antonio (2014). Reformas de la educación secundaria en México: entre el deber ser y la práctica cotidiana. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año IX, No. 17. pp. 73-102. Disponible en:
http://www.ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/3_COLIN_VOCESYCONTEX_TOS_NO17.pdf
- Cortez, Ocotlán P. (2017). *Diccionario Nahuatl – Español de la Sierra Nor oriental de la Sierra Norte de Puebla*. México: Telesecundaria Tetsijtsilin.
- Comité Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (2015). *Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013*. Disponible en:
http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/24Las_tele_secundarias.pdf
- Diario Oficial de la Federación (Mayo 26, 2006). Secretaría de Educación pública. Acuerdo número 384 por el que se establece un nuevo Plan y Programas de Estudio. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=4915713
- Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica (2011). *Modelo educativo para el fortalecimiento de la Telesecundaria*. Documento Base. Secretaría de Educación Pública. Disponible en:
http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Fuentes Díaz, Antonio., y Mantilla Gálvez, Diana Karina (2013). *La supervivencia digna en el contexto del multiculturalismo: resistencia digna del pueblo indio de San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan del Progreso, Puebla, México*. Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013. Disponible en:
http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT28/GT28_FuentesDiaz_MantillaGalvez.pdf



- Garibay Velasco, Ricardo. *Turismo, medio ambiente y pueblos indígenas*. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Políticas públicas y turismo cultural en América Latina: siglo XXI*. Pág. 181-186. Disponible en:
http://www.cultura.gob.mx/turismocultural/publi/Cuadernos_19_num/cuaderno19.pdf
- González Amador, Roberto (25 de abril de 2012). *Cuetzalan frenó a Wal-Mart; se impuso la "economía real"*. Periódico La Jornada. Disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2012/04/25/politica/004n1pol>
- Guber, R. (2015). *La Etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. DF, México: Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Encuesta Intercensal (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015: Puebla*. México: INEGI. Disponible en:
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825079864>
- La Jornada de Oriente (28 de septiembre de 2010). *Prohíbe asamblea de Cuetzalan acceso a Televisa*. Periódico La Jornada. Disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2010/09/28/sociedad/038n3soc>
- Miranda López, Francisco; Reynoso Angulo, Rebeca (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, núm. 31, pp. 1427 – 1450. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003115>
- Larroyo, F. (1964). *Historia Comparada de la Educación en México*. DF, México: Porrúa.
- Morales Espinosa, María del Coral (2013). *Educación indígena y resiliencia: el caso de los egresados de la telesecundaria Tetsijtsilín*. México: COMIE.
- Osses, S., Sánchez I. y Ibáñez, F. (2006). *Investigación cualitativa en Educación. Pensamiento y Gestión*. 20, p.165-193. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/Estudio%20de%20caso.pdf>
- Pestalozzi, Juan E. (2011). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. En "Sepan cuántos..." Num. 308. Pág. 1-156 México: Porrúa.
- Puga Martínez, Javier (25 de noviembre de 2010). *Cuetzalan rechaza tienda de Wal-Mart*. Periódico La Jornada. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/25/estados/036n1est>



- Quintana A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de http://cienciasociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Quiroz Estrada, Rafael (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, núm. 17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001713>
- Quiroz Estrada, Rafael (2006). La reforma de la Educación Secundaria 2006: Implicaciones para la enseñanza. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf>
- Ramírez, Rafael (s/f). Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir. Disponible en: https://edhm1.files.wordpress.com/2008/09/edhm2_bloque2_lectura4.pdf
- Sáez, J. y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, España: Alianza.
- Santos del Real, Annette; Carvajal Cantillo, Enna (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXXI, núm. 2, pp. 69-96. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031204>
- Secretaría de Educación Pública (2006). Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. Disponible en: https://www2.sep.pdf.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). *Tiempo mínimo – conocimiento suficiente en psicología social*. *Psicoperspectivas*. 10 (2), 87-108. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/146/177>
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). Reforma Integral de la Educación Secundaria Documento base. Disponible en: http://www.riic.unam.mx/doc/Reforma_Integral_de_educacion_secundaria_Documento_Base.pdf
- Subsecretaría de Educación Básica (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. Secretaría de Educación Pública. Disponible en:



<http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

Úcar, X. (2016 a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona, España. Editorial UOC.

Úcar, X. (2016 b). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona, España. Editorial UOC.

Úcar, X. (2016 c). *Pedagogía de la elección*. Barcelona, España. Editorial UOC.

Zorrilla, Margarita (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, No. 1. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>