

La gestión pedagógica: entre reformas educativas y la necesaria autonomía de los maestros

Elsie Rockwell
Juan Páez Cárdenas

Nuestra contribución busca problematizar, desde una perspectiva histórica, un componente clave de la reciente reforma educativa en México, cifrada en términos de “autonomía de gestión” y “autonomía curricular”. Partimos de los planteamientos del historiador español Antonio Viñao Frago, quien ha problematizado desde hace décadas los procesos y las consecuencias de las reformas educativas. Él ofrece una distinción importante entre las perspectivas de diferentes actores que suelen chocar con la cultura y con la memoria histórica compartida de los propios maestros, ocasionando rechazos a reformas que no toman en cuenta sus propios conocimientos y prácticas. Por otra parte, nos centramos en el eslabón que a menudo se obvia en la relación entre las reformas educativas y la vida cotidiana escolar, que es precisamente la gestión pedagógica. Coincidimos con la concepción de gestión ofrecida por Justa Ezpeleta:

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela –ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes–, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares (Ezpeleta, 1997).

En una segunda parte, presentamos algunos de los dilemas que marcan las realidades de la gestión pedagógica en la escala de la escuela, cuando directivos y maestros reciben lineamientos y materiales educativos e intentan realizar su trabajo de manera profesional, colocando en el centro la tarea de “ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes” en las condiciones reales muy diversas que caracterizan a la mayoría de las escuelas del país.

Esto es particularmente cierto, debido a la precariedad económica y vulnerabilidad social de muchas escuelas que dificultan la concentración de los esfuerzos en el trabajo de construcción de las condiciones de posibilidad para realizar proyectos pedagógicos significativos. Las condiciones reales incluyen, como lo han mostrado muchos estudios, barreras impuestas por la propia administración educativa, así como las consecuencias imprevistas de las sucesivas reformas educativas. Estas condiciones hacen inevitable que los maestros comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes tomen en sus manos la gestión de buena parte del trabajo pedagógico, a menudo a contracorriente de las indicaciones superiores.

Antonio Viñao Frago (2001), estudioso de las complejidades de las reformas educativas, ofrece una definición de reforma como “un cambio fundamental en las políticas educativas nacionales”, que incide en la administración, el financiamiento, el contenido, la evaluación, la selección o evaluación de docentes y la evaluación del propio sistema”.¹ Deja como proceso aparte la diseminación y adaptación de propuestas pedagógicas desarrolladas en un momento histórico (como la Nueva Escuela y la Escuela Moderna, el sistema Montessori o las ideas de Freire). Viñao Frago distingue tres culturas entrelazadas: 1) la cultura del conocimiento “experto” o científico de la academia, 2) la cultura político-institucional asociada a procesos de estandarización, y 3) la cultura empírico-práctica desarrollada por los maestros, su “memoria colectiva”.

1 Esta y otras citas del texto de Viñao Frago (2001) son traducción de los autores.

En respuesta a la pregunta de por qué fracasan las reformas, Viñao Frago (2001: 40; 2002) ofrece una mirada a largo plazo sobre la tendencia a desplazar y despreciar la cultura magisterial, por un lado, y la tendencia a privilegiar al conocimiento científico en la gestión político-administrativa de la educación. Según el autor, el conflicto entre estas dos culturas ha provocado un rechazo por parte de los maestros.

Centrado en el caso de España y su reforma, Viñao Frago (2001) ofrece en toda su obra herramientas para comprender los desenlaces de reformas educativas que, con sus particularidades, han inundado a los países de habla hispana durante las últimas décadas. Como buen historiador, también critica la tendencia a concebir en términos estáticos las configuraciones respectivas, bajo conceptos como la “gramática escolar”, o incluso ciertos manejos de “la cultura escolar”, e insiste en desentrañar los diferentes componentes que inciden en el desenlace de cada reforma educativa, incluyendo: sus contradicciones internas, los contextos y cambios políticos, los apoyos o barreras que enfrentan, los intereses y relativos poderes, los recursos financieros y, desde luego, las características de las culturas de gestión de la propia reforma.

En este texto tratamos de mostrar que consideramos, como muchos, que sólo una apropiación activa y colectiva por parte de los docentes puede convertir en realidades las propuestas lanzadas por este tipo de reformas educativas. Argumentamos que, frente a condiciones adversas, este proceso requiere una real autonomía de gestión pedagógica en las escuelas, lo cual se ha logrado en algunas zonas, como los casos en el oriente de Iztapalapa que analizamos.

Un legado de autogestión pedagógica en escuelas de Iztapalapa, Ciudad de México²

Si bien Viñao Frago ha puesto el acento en los contrastes entre culturas, consideramos que merecen igual atención las condiciones materiales de las escuelas y de sus entornos sociales. Estas condiciones también generan tanto dificultades como oportunidades de innovación educativa, rara vez valoradas por los expertos en educación y los administradores del sistema. A continuación,

2 Esta sección se basa en la tesis de doctorado de Juan Páez Cárdenas (2018), que realizó a partir de dos años de trabajo de campo y de los relatos de vida de un grupo de profesores que trabajaron en la zona. La tesis fue dirigida por Elsie Rockwell y para el doctorado Páez contó con beca CONACYT.

retomamos dos casos, entre muchos, en los que ciertos grupos de maestros, quienes por rasgos de su formación y compromiso con las poblaciones menos favorecidas, se “apropian de su materia de trabajo” y gestionan, de manera autónoma, proyectos pedagógicos colectivos que profundizan y reencauzan alternativas educativas.

Algunas de las propuestas incluso forman parte de reformas lanzadas por las propias autoridades, aunque a menudo sin dar la formación o los apoyos materiales que permiten su concreción en las escuelas. En este caso, nos referimos a dos escuelas que fungieron como nodos en unas amplias redes de maestros democráticos en la zona oriente de la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México (Páez, 2018), que vieron su auge durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, y que forjaron y diseminaron un legado que sigue siendo referente para algunos maestros hasta el día de hoy.

La Escuela Nacional de Maestros en los ochenta

Las generaciones de normalistas de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) de finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado, previas a la reforma a las normales de 1984 –en la que se introdujo el bachillerato como requisito de ingreso–, entraron a la institución muy jóvenes, después de estudiar la secundaria. El momento socio-político era complejo, pues eran recientes las brutales represiones en la Ciudad de México a estudiantes y maestros en 1968 y 1971. En estos años tuvieron lugar, en varias partes del mundo, movimientos juveniles con ideas en contra del autoritarismo y a favor de una mayor democracia. En la ENM, la experiencia del 68 seguía viva mediante la influencia de algunos profesores que habían participado en el movimiento. Además, había también maestros y estudiantes afines a las ideas de izquierda; incluso, algunos se afiliaron al Partido Comunista Mexicano (PCM), el cual salió de la clandestinidad con la reforma política de 1977 en la administración del presidente José López Portillo.

Por otro lado, antes de 1984, en la ENM se formaban grupos estudiantiles de trabajo político y cultural de libre adherencia. Todo lo anterior convertía a la normal en un espacio de subjetivación (Weiss, 2012), donde algunos estudiantes, además de formarse como maestros, accedían a otra formación relacionada con la lucha. En el proceso consideraban sus derechos como norma-

listas, al participar en movimientos orientados a evitar el retiro de apoyos para materiales didácticos, viajes de estudio o para ser asignados a plazas docentes en la Ciudad de México. Estos espacios también los formaban en una práctica de estudio y lectura, más allá de lo requerido en los cursos que muchos conservaron toda la vida.

En la primera mitad de los años ochenta, la Ciudad de México crecía en población, y una de las zonas con mayor dinamismo fue Iztapalapa, una de las 16 delegaciones que conformaban la urbe.³ Esta región de la ciudad, colindante con ciudad Nezahualcóyotl y otros municipios del Estado de México, se caracterizaba por una fuerte carencia de servicios públicos, un alto rezago educativo y niveles significativos de delincuencia. Incluso, Iztapalapa es, según datos recientes, una de las tres demarcaciones con mayor porcentaje de población en situación de pobreza en la Ciudad de México (CONEVAL, 2010).

Los maestros egresados de la ENM enviados a trabajar a las escuelas del oriente de Iztapalapa en ese periodo encontraron una zona con tradición en la lucha magisterial. Agustín Becerra afirma que en la franja que colinda con ciudad Nezahualcóyotl existió, desde finales de los setenta y por lo menos hasta 1989, una “cultura sindical no estatutaria” (Becerra, 1998: 130). Esto es, que en esa zona geográfica se habían estructurado mecanismos de democracia de base con organismos paralelos a los oficiales. Becerra explica también que esta región participó en la constitución de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), mediante la organización denominada Bloque de Delegaciones Democráticas de Oriente, la cual dio paso organizativo a principios de los ochenta al Regional Oriente (Becerra, 1998).⁴ La CNTE, originada en el estado de Chiapas a finales de 1979, se formó como una organización nacional de maestros que se llamaban a sí mismos “los democráticos”, y una instancia disidente dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con demandas de justicia salarial y democracia sindical.

Los nuevos maestros asignados al oriente de Iztapalapa se sumaron a esa tradición de la lucha “perdurable” que encontraron en la zona y fueron construyéndose una identidad desde la disidencia. Nos adscribimos a la perspec-

3 En aquel momento, la Ciudad de México estaba dividida en 16 delegaciones político-administrativas. Tras un cambio en la legislación local, las delegaciones pasaron a denominarse oficialmente *demarcaciones territoriales* en 2017.

4 En la década de los ochenta, los “regionales” fueron instancias de lucha sindical de los democráticos en la Ciudad de México.

tiva de las antropólogas Dorothy Holland y Jean Lave, quienes señalan que en las vidas personales “las luchas transformadoras, dominantes y a largo plazo son espacios reveladores para el estudio de la ‘historia en persona’”. Agregan que existe una “naturaleza mutuamente constitutiva de las luchas sociales, políticas y económicas, largas y complejas, y las identidades en la práctica históricamente diseñadas así como las subjetividades que esas luchas producen” (Holland y Lave, 2001: 3).⁵

Trabajo colectivo en proyectos escolares en una escuela

La consigna de trabajar en colectivo en torno a un proyecto escolar ha sido un propósito del magisterio desde antes de que fuera codificada, a partir del año 2001, como requisito administrativo por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al que se sujetaba la distribución de recursos financieros a las escuelas.⁶ En lo que sigue, se examinará cómo en dos escuelas primarias públicas situadas en el oriente de Iztapalapa –en distintos momentos históricos–, sus maestros intentaron sortear los obstáculos implicados en la autogestión de proyectos escolares.

La escuela primaria Julio Cortázar fue fundada por la SEP en 1983, en la zona conocida como Cabeza de Juárez, llamada así por un monumento al ex-presidente Benito Juárez ubicado en el lugar. En ese tiempo, la zona estaba en la periferia de la ciudad y no contaba con el desarrollo urbano que hoy en día la caracteriza. La población provenía, sobre todo, de una unidad habitacional construida para empleados de limpieza del gobierno del Distrito Federal. El profesor Alberto Sánchez Cervantes fue integrante del primer equipo docente de esta escuela en el turno vespertino y narró que este equipo fue conformado, en su mayoría, por maestros jóvenes con pocos años de servicio. Él, por ejemplo, había egresado de la ENM en 1982.⁷

Algunos meses después de iniciar su trabajo docente en la escuela Julio Cortázar, al profesor le fue otorgada, por parte de la ENM, una beca para realizar una estancia académica de seis meses en Madrid, España. En ese país

5 Original del libro, traducido por Margarita Esther González.

6 SEP, las reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad establece “Que es necesario apoyar las acciones que la comunidad escolar establezca en un proyecto escolar como medio para mejorar la calidad y la equidad del servicio que ofrece cada centro escolar”, y estipula las reglas para acceder a financiamiento adicional.

7 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

observó en distintos colegios prácticas docentes que lo impactaron, dijo, por el grado de desenvolvimiento de la expresión de los niños estudiantes y la forma de trabajar de algunos profesores. En esa estancia pudo revisar varios libros de la colección Biblioteca de la Escuela Moderna (BEM), de Célestin Freinet.⁸

Al regresar a México a principios del ciclo escolar 1984-1985, Alberto Sánchez se encontró con Rogelio Estrada Pardo, un maestro recién llegado al turno vespertino de la primaria Julio Cortázar. Rogelio Estrada había egresado de la ENM en 1981 e inmediatamente después ingresó a la Escuela Normal Superior de México (ENSM), esta última, considerada como enclave del movimiento democrático en la primera mitad de los ochenta. Mediante su formación en la ENSM, Rogelio Estrada dijo haber conocido una variedad de propuestas pedagógicas, entre ellas la de Célestin Freinet.⁹ Además, había participado en dos huelgas estudiantiles en la ENM y se había afiliado al PCM. Al ingresar a la docencia, se consideró integrante del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), instancia de lucha originada en los movimientos magisteriales de finales de los cincuenta del siglo pasado en la Ciudad de México (Loyo, 1998).¹⁰

En el encuentro de Alberto Sánchez y Rogelio Estrada en la escuela Julio Cortázar, los maestros intercambiaron inquietudes de innovación pedagógica. En el verano anterior, el segundo había tomado el curso sobre el Laboratorio-Museo Escolar, promovido por la Dirección General de Primarias de la SEP en la Ciudad de México. Según el texto de Estrada, Téllez y Martínez (1995: 14), el proyecto tenía como antecedente el trabajo realizado desde los años sesenta por el maestro Vicente Javier Ontiveros Balcázar, y desde 1979 había sido adoptado por la SEP. El Laboratorio-Museo Escolar permitía poner en práctica, de manera más organizada, muchas de las propuestas hechas en los programas y libros de texto de ciencias naturales, elaborados en los años setenta bajo la coordinación de Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez,¹¹ que también tuvieron

8 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

9 Entrevista a Rogelio Estrada Pardo. Juan Páez Cárdenas, 4 de junio de 2014.

10 Entrevista a Rogelio Estrada Pardo. Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

11 Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez tuvo participación en la escuela activa a través de su relación con la escuela Bartolomé Cossío Villegas, institución particular ubicada en la Ciudad de México en la que estudiaron sus hijos. Esta escuela fue fundada por el maestro José de Tapia Bujalance y las maestras Graciela González y Teresa Vidal; adoptó desde sus inicios la filosofía y técnicas de la escuela moderna freinetiana. José de Tapia Bujalance fue un exiliado español y se le reconoce como uno de los principales introductores de esta perspectiva educativa en México. Gutiérrez-Vázquez fue jefe fundador del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN, el cual se creó a partir de la reforma de 1973.

una fuerte influencia de las escuelas activas de México. A continuación, un fragmento de la narración del profesor Alberto sobre su encuentro con Rogelio Estrada:

Cuando él llega [...] me dice: “¿cómo vas a trabajar?”, y yo en mi inocencia le digo: “con técnicas Freinet”, y él me dice: “¿a poco las conoces?”, y [yo] había leído un librito por ahí [...], y le digo: “¡sí!” [...] ¿pero sabes qué?, contaba mucho para mí que aunque no había leído, las había visto en los colegios de España [...] y cuando estuve en España en esos colegios y lo vi, dije: “yo quiero ser así... y quiero que mis niños sean así” [...] entonces, cuando él me dice, y a bote pronto, y yo le devuelvo la pregunta: “¿y tú?”, me dice: “yo también, pero además vamos a hacer un laboratorio-museo escolar”, y ahí empezó todo [...] entonces, hacemos como una mancuerna.¹²

En la cita del maestro se observa una intención de decidir desde su propio conocimiento la perspectiva pedagógica que adoptarían para su trabajo docente y de apropiarse de la gestión para realizar un proyecto como el Laboratorio-Museo Escolar; si bien este proyecto fue propuesto desde la SEP, la administración no otorgaba recursos económicos ni condiciones específicas para su implementación en las escuelas. En la mayoría de las escuelas públicas, un proyecto así pasaría en primer término por la dirección escolar, sin embargo, en este caso, como se verá enseguida, fue materializado mediante el trabajo militante¹³ del equipo de profesores y padres de familia.

Alberto Sánchez describió cómo en un inicio los profesores instalaron el Laboratorio-Museo Escolar en un aula de la escuela, no obstante, al finalizar el ciclo escolar, les fue dada la orden de desalojarla. El equipo docente intentó revertir en vano esta orden. A partir de esto, los maestros de la escuela unieron esfuerzos para edificar un salón exclusivo para el laboratorio (Sánchez, 1991: 13). Consiguieron que la supervisora escolar fuera al plantel y les aprobara tomar un espacio dentro del perímetro de la escuela para levantar el edificio. En reunión de Consejo Técnico se aprobó vender certificados de cooperación pro-construcción. Luego, recurrieron a distintas actividades como bazares, funciones de cine callejero, boteos o solicitudes de apoyo a

12 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

13 Para este trabajo, tomamos este concepto de militancia pedagógica en el sentido de horas de trabajo no pagadas de los profesores.

distintas empresas, sindicatos u otras organizaciones para recabar fondos (Sánchez, 1991: 13).

Alberto Sánchez mencionó que esta labor no estuvo exenta de oponentes. Tanto la directora del turno vespertino como el director del matutino pertenecían al grupo sindical Vanguardia Revolucionaria, el cual era la corriente dominante en el SNTE en ese momento. En algún momento, Alberto Sánchez se enteró de que el director del matutino había apostado a que los profesores del vespertino no lograrían llevar a cabo el proyecto.¹⁴ Si bien, la construcción del Laboratorio-Museo Escolar se realizó durante todo el ciclo escolar 1985-1986, finalmente se inauguró en diciembre de 1986, con la participación de los maestros e incluso de la directora.

La edificación de este espacio (un salón de 60 metros cuadrados) implicó que los profesores contrataran a un maestro albañil, le pagaran, y ellos mismos trabajaran como ayudantes los fines de semana o durante periodos vacacionales. Al momento de su apertura, el proyecto fue nombrado Laboratorio-Museo Escolar Célestin Freinet. El maestro Alberto Sánchez indicó que desde el primer espacio en donde estuvo ubicado, el proyecto despertó un interés creciente entre estudiantes, padres de familia y maestros. Incluso fue difundido entre maestros y padres de otras escuelas y “en la medida que fue conocido el proyecto tuvo un respaldo moral muy fuerte” (Sánchez, 1991: 13).



Foto 1. Una sesión de trabajo en el Laboratorio-Museo Escolar Célestin Freinet (cortesía MMEM).

14 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015.

Según los hallazgos de diversos estudios en escuelas, el tipo de prácticas docentes descritas anteriormente no se presentan con frecuencia. Fullan y Hargreaves (1996), por ejemplo, afirman que el problema de las escuelas “es simplemente [que] no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer comunidad”. Además, señalan al aislamiento docente como un problema básico y extendido de las escuelas. Por su parte, Justa Ezpeleta, argumenta que la organización escolar “más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla” (Ezpeleta, 1992: 106); además, indica que son muy pocas las escuelas en donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia en las juntas de Consejo Técnico (Ezpeleta, 1991: 4). Sin embargo, en esta primaria los docentes se apropiaron de la gestión pedagógica de la escuela como condición para llevar a cabo un proyecto que, junto con los padres de familia, creyeron adecuado para sus hijos y estudiantes.

El otro eje del proyecto pedagógico de la escuela Julio Cortázar, turno vespertino, de acuerdo con las narraciones de los profesores Alberto Sánchez, Rogelio Estrada y Raquel Martínez (esta última ingresó a la escuela en 1987), fue la adopción de prácticas freinetianas por la mayoría del equipo docente. Con ello, se logró mostrar, por lo menos en este caso, cómo la pedagogía freinetiana era no solamente viable sino también valiosa en el contexto de una escuela pública de ese tipo.

En el ciclo escolar 1984-1985, tanto Rogelio Estrada como Alberto Sánchez daban clases a grupos de sexto grado. Iniciaron aplicando técnicas de Freinet en sus salones y haciendo actividades en conjunto. Practicaron un avance cauteloso en la aplicación de las diversas técnicas freinetianas. Los maestros se asumieron como sujetos de acción político-pedagógica con la clara intención de impactar la organización escolar (Sánchez, 1991). Ellos se propusieron conformar un equipo pedagógico con sus demás colegas.

Una de las primeras tácticas para lograrlo, comentó Alberto Sánchez, fue conformar una biblioteca compartida. Él había comprado toda la serie de la Biblioteca de la Escuela Moderna (23 tomos) y junto con otros textos que aportó Rogelio Estrada, hicieron una lista y la pusieron a disposición del equipo docente para préstamo. Así, se conformó un acervo de las obras de Célestin Freinet, pero también de otros autores como Paulo Freire y Antón

Makárenko.¹⁵ Es importante recordar que en la década de los ochenta, el uso de textos digitales era inexistente; sin embargo, desde los años setenta, la SEP había publicado ediciones masivas de libros dirigidos especialmente a los docentes, como SepSetentas, y luego SepOchentas con el Fondo de Cultura Económica,¹⁶ y una serie de publicaciones infantiles por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Siguieron en esta lógica series como la Enciclopedia Colibrí, del ISSSTE, y la Biblioteca Pedagógica, editada por El Caballito. La oferta de material de lectura era bastante amplia y accesible a los maestros en esos años.

La preocupación pedagógica fundamental de Rogelio Estrada y Alberto Sánchez en la primaria Julio Cortázar fue dar la palabra a los alumnos e involucrarlos en procesos de autogestión y aprendizajes significativos. Promover un equipo docente no fue sencillo: “Al principio, en juntas de consejo técnico, nuestras ideas eran apabulladas por un ambiente de indiferencia y rechazo [...] Hablamos en privado con la directora para que nos ayudara a convencer a los maestros, nunca lo hizo, en el fondo creo que temía a nuestro liderazgo [...]” (Sánchez, 1991: 19-20).

Ante esta descripción del profesor Alberto Sánchez, conviene tener presente la filiación vanguardista de la directora y que se trataba de la primera mitad de los años ochenta, cuando hacía sólo algunos años (finales de 1979) se había conformado la CNTE en Chiapas. Ante el rechazo del resto de los docentes y de la dirección de conformar una propuesta pedagógica en conjunto, los dos maestros siguieron trabajando lo freinetiano sólo en sus grupos. Poco a poco –narraron– fueron despertando el interés en los demás.

En el acondicionamiento del primer espacio que fungió como Laboratorio-Museo Escolar, dos maestras se adhirieron al par de profesores. El fin de cursos del ciclo 1984-1985 lo terminaron con una exposición de trabajos escolares precisamente en las instalaciones del Laboratorio-Museo que dejó satisfechos a los padres de familia y que fue determinante para promover la cooperación entre los docentes. Algunos de ellos comenzaron a aplicar también técnicas Freinet en sus grupos. Se articuló un círculo de estudio forma-

15 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

16 Fernando Lazarín reporta que SepOchentas fue un “Programa editorial de la Secretaría de Educación Pública con el Fondo de Cultura Económica, durante los ochenta, que impulsó la publicación de libros de bajo costo (ediciones de bolsillo) sobre diversas temáticas sociales e históricas con el objetivo de alcanzar a un público masivo y de escasos ingresos.” Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_s/sep_80.htm.

tivo entre los docentes para revisar, durante los recreos, un tema educativo semanalmente. A partir de esto, la mayor parte del conjunto de docentes (entre 11 o 12 de un total de 18) trabajó integrando algunas técnicas a su práctica (Sánchez, 1991: 20-22).

Por su parte, la maestra Raquel Martínez ingresó al vespertino de la escuela Julio Cortázar a finales de 1987 (inmediatamente después de haber egresado de la ENM) y se incorporó casi de inmediato al equipo de freinetianos. Enseguida, un fragmento de su testimonio:

Yo llego [a la primaria Julio Cortázar] en el [19]87, en septiembre, y él [Alberto Sánchez Cervantes] en diciembre hace una mini muestra pedagógica en su grupo... y nos invita, nos manda un recado a todos [los maestros]; que quien desee pasar a su salón a ver el trabajo de sus alumnos, que lo podemos hacer... entonces yo digo: “voy a ir a ver”. Precisamente entro a su salón y veo, por un lado, a unos niños imprimiendo el texto libre con un mimeógrafo; ahí iban saliendo las hojas y lo del texto; veo a otros niños que están leyendo el diario y haciendo críticas y sugerencias... un chico estaba presentando su conferencia [...] [exclamó para sí misma]: “¡Yo quiero que mi aula sea como ésta, quiero que los niños estén levantando la mano y que los niños participen, y llevar el diario y que hagan conferencias!”¹⁷

En esta cita destaca la táctica del profesor Alberto Sánchez según la narración de la profesora: mandó un recado (los recados eran llevados a los salones por alumnos) *invitando* a sus colegas. Es decir, no intentaba obligarlos a ir ni se valía de la directora o alguna otra figura para presionarlos. También es notable la vehemencia con la que Raquel Martínez relató ese primer encuentro con la práctica freinetiana y su convencimiento por esta perspectiva, ya que hasta la fecha continúa ejerciendo su trabajo docente bajo esta perspectiva.

La profesora también indicó que en aquel momento eran los maestros quienes proponían los temas a tratar en las juntas de Consejo Técnico de la escuela. Los practicantes de las técnicas aprovecharon las juntas para hacer muestras de lo que hacían en sus grupos con los alumnos para compartir su trabajo ante sus colegas y recibir observaciones.¹⁸

17 Entrevista a Raquel Martínez García. Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

18 Entrevista a Raquel Martínez García. Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

Los tres docentes entrevistados, ex integrantes de la escuela Julio Cortázar (la última de los tres en dejar la escuela fue Raquel Martínez en 2007), coincidieron en que durante el periodo de mayor solidez del equipo docente freinetiano (de 1987 a 1996, según la profesora Raquel), la escuela fue visitada por un número importante de observadores externos como normalistas, universitarios, padres y maestros de otras escuelas. También dijeron haber sido muy significativos los programas producidos por el Canal 11 de televisión del Instituto Politécnico Nacional (Sección 9 democrática, 1996).

Además, al mismo tiempo que la escuela era reconocida por su labor pedagógica, era también enclave del movimiento democrático local, el cual tuvo un momento culminante en el movimiento magisterial de 1989, que marcó la salida de Carlos Jonguitud Barrios del SNTE, la llegada de Elba Esther Gordillo y el triunfo de los democráticos en la Sección 9, la cual incluía a los maestros de preescolar, primaria y educación especial de la Ciudad de México. Previo a este movimiento y después del mismo, la escuela Julio Cortázar fue sede de asambleas gremiales.

En suma, en la trayectoria de la escuela Julio Cortázar en los años ochenta y noventa, se observa cómo un par de docentes –figuras clave de la gestión pedagógica en la primaria– negociaron pacientemente con sus colegas y la directora, quien tenía una postura política-gremial contraria a los docentes: la adopción de la pedagogía freinetiana como proyecto escolar. A través del trabajo constante y la invitación a sus compañeros maestros para observar los resultados educativos en los alumnos, consiguieron crear un colectivo pedagógico freinetiano que, junto con el Laboratorio-Museo Escolar, llamó la atención de otros actores, quienes acudieron a observar el tipo de educación impartida en esta escuela.

Estos esfuerzos por compartir las experiencias de prácticas freinetianas en la escuela pública llevaron a la construcción de redes de trabajo y colaboración entre maestros. En 1987 fue creado el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) con maestros de distintas escuelas de Iztapalapa –entre ellas, la primaria Julio Cortázar– y de otras delegaciones de la ciudad (Páez, 2016). Si bien no es la intención de este trabajo describir la trayectoria de este colectivo, cabe decir que el MEM se mantiene activo actualmente y ha formado a múltiples generaciones de docentes interesados en esta perspectiva pedagógica.

El fomento a la lectura como eje pedagógico transversal

Si bien la experiencia de la escuela Julio Cortázar es emblemática por la puesta en práctica en una escuela urbano-marginal pública de una propuesta pedagógica derivada de la tradición freinetiana,¹⁹ no era la única iniciativa de conformar colectivos en torno a proyectos escolares y organizar redes pedagógicas más allá de la propia escuela. Una veta importante en esta región fueron las múltiples experiencias de trabajar en torno a la lengua escrita por parte de los estudiantes.

Es importante notar que las iniciativas de los profesores se daban en el contexto de un giro en la política educativa que consistió en dotar a las escuelas con acervos bibliográficos adicionales a los libros de texto, que se habían distribuido de manera gratuita a todos los niños de primaria del país desde el año de 1960, y en una nueva edición en los años de 1970. Desde 1986 se empezaron a producir los Libros del Rincón y a distribuirlos a todas las escuelas. Incluían obras de literatura y de difusión científica editados por la SEP especialmente para las escuelas. El programa se intensificó, se promovieron las Bibliotecas de Aula, con acervos importantes, y se integró el Programa Nacional de Lectura en 2006.²⁰ Estos programas, a su vez, impulsaron un aumento en la producción de libros infantiles por las editoriales, así como talleres de formación de “cuentacuentos”, personas dedicadas a leer en voz alta y dramatizar cuentos para niños. No obstante, la dotación de libros a las escuelas no aseguraba que se utilizaran con los alumnos, pues al estar inventariados, muchos directores los reservaban bajo llave y se hacía poco uso de ellos por los maestros de grupo.

En este contexto, la realización de acciones tempranas por parte de maestros, particularmente notable en el oriente de Iztapalapa, mostraba diferentes maneras de asegurar la apropiación de la cultura escrita más allá de la disponibilidad de material de lectura. Para que funcionaran estos programas en las escuelas se requería el apoyo de los docentes; su concreción dependía de la autogestión docente.

En los relatos de los maestros, así como en la adopción de ciertas técnicas Freinet, se notaba la inquietud de estos docentes por la difusión de la

19 Las experiencias anteriores con la pedagogía freinetiana se habían realizado en escuelas particulares con los hijos de una élite profesional.

20 SEP. Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura, DOF 17/03/2006. El programa de Bibliotecas de Aula se inició en el sexenio de Vicente Fox, 2000-2006.

cultura escrita entre sus alumnos e incluso entre los padres de familia de las comunidades de la región en que laboraban. Así, las actividades en torno a la lectura, la redacción de textos libres y el intercambio de correspondencia entre escuelas tenían un lugar notable en la escuela Cortázar y en otras de la zona. Además, fueron impulsadas desde los años noventa, por lo menos, por otros maestros de la región oriente que no eran integrantes del MMEM, aunque habían compartido una trayectoria social y formativa similar a aquéllos.

Estas inquietudes los llevaron a buscar una formación mayor en la enseñanza, que fue obtenida en 1996 cuando un grupo de maestros de Iztapalapa obtuvo la posibilidad de realizar un diplomado en fomento lector, diseñado especialmente para ellos, impartido por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia acumulada por estos docentes desembocó finalmente en la fundación de la constitución de la Red de Maestros y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE) en 1999.²¹

La difícil tarea de convocar a los docentes en torno a un proyecto escolar colectivo

Lograr organizar un proyecto colectivo en torno a la lectura no era fácil. Tuvi- mos la oportunidad de observar directamente el legado y el sentido otorgado a los proyectos pedagógicos en torno a los usos de la lengua escrita al realizar el trabajo de campo en una escuela primaria pública que hemos estado visi- tando intermitentemente desde el año 2013: la escuela primaria Licenciado José María Lafragua, turno matutino, ubicada en la colonia Paraje Zacatepec, al oriente de la delegación Iztapalapa.

Esta primaria tenía una trayectoria de lucha gremial junto con el magis- terio democrático de varios años y, al igual que lo fue la escuela Julio Cortázar, era sede de juntas gremiales de los democráticos al terminar la jornada escolar. La primaria fue fundada en septiembre de 1978, justo detrás de la penitenciaría de Santa Martha Acatitla. Contaba con instalaciones amplias, con 18 grupos y una planta docente de 22 maestros, algunos con años de servicio en la escuela y otros que habían sido asignados en fechas recientes. Lo que interesa destacar

21 El trabajo de Martha Segura Jiménez presenta una descripción puntual del trabajo de la RMMALE en la pri- mera mitad del año 2000 (Segura, 2009).

en este apartado es el tipo de gestión pedagógica de un proyecto colectivo en unas condiciones distintas a las que caracterizaban a la escuela Julio Cortázar en los ochenta. El profesor Roberto Gabriel Gómez Jiménez, quien fue nombrado subdirector de la primaria en el año 2014, había comentado acerca de la preocupación que habían compartido muchos maestros de la región, por lo cual la lectura se convirtió en el eje central de sus actividades en esta escuela: “Uno de los tantos problemas que vivíamos en las escuelas era que a los niños y niñas no les gustaba leer ni escribir; eran actividades aburridas y sin sentido. Fue así como un grupo de profesores de primaria decidimos promover ‘el placer’ por la lectura y escritura” (Gómez *et al.*, 2004: 92).

La gestión de la escuela Licenciado José María Lafragua tenía una característica particular, pues habíamos notado que si bien había un ambiente de constante trabajo y actividad, cada maestro trabajaba a su manera. La política del equipo directivo era permitir que los maestros de la primaria impartieran clases con independencia y adoptando diferentes estilos docentes. Como en otras escuelas, se había logrado el nombramiento de un maestro exclusivamente de lectura para todos los grupos y sesiones semanales en la biblioteca escolar.

Para conseguir convocar a los maestros a un proyecto colectivo, el subdirector Roberto Gómez logró un cambio de estrategia que situara a la biblioteca escolar como centro de la acción pedagógica de la escuela. Esto se convirtió en el componente central de un programa de lectura reconocido por los maestros como su proyecto escolar y que era resultado de acuerdos previamente tomados por el colectivo –docentes y directivos– en juntas de Consejo Técnico. El diseño de este proyecto incluía, aparte del maestro exclusivamente de lectura para todos los grupos, sesiones semanales en la biblioteca escolar, el fomento a la lectura de los maestros en sus salones, la realización de ferias de lectura dentro de las instalaciones del plantel y la inclusión de actividades lectoras en celebraciones festivas y asambleas cívicas.

Anteriormente, el espacio de la biblioteca y el del salón de cómputo conformaban un salón de usos múltiples. Entre el equipo docente y los padres de familia consiguieron habilitar el espacio como salón de biblioteca. Los docentes se pusieron de acuerdo para configurar un proyecto pedagógico integral y colectivo de fomento a la lectura; el colectivo decidió concentrar todos los Libros del Rincón de cada aula en la biblioteca y crear un programa semanal de visitas en el que cada grupo iría acompañado de su maestro, por lo menos una

vez por semana, para tener una sesión de fomento a la lectura, con la ayuda del encargado de la biblioteca.

No todos los grupos cumplían con el acuerdo de tener una sesión semanal. Sin embargo, en las sesiones de biblioteca de distintos grupos observados, cada maestro realizaba distintas actividades con sus alumnos, a veces relacionadas con los temas de las materias que estudiaban. En algunos casos, los niños revisaron y leyeron libros del acervo y comentaron con sus compañeros acerca de ellos.

Había diferentes formas de promover la reflexión sobre lo que leían: hacían dibujos relacionados con las lecturas, hablaban sobre libros con su maestra, escribían sobre libros leídos y respondían a preguntas para la reflexión sobre las lecturas hechas. Las maestras también mostraban cómo leer: por ejemplo, en una ocasión escucharon a su maestra leer una noticia periodística y comentaron en grupo sobre el contenido de la misma; en otra escucharon a su maestra leer en voz alta o comentaron ante el grupo libros leídos. Entre los alumnos presentaban libros, invitando a sus compañeros a leerlos, y hacían recomendaciones sobre lecturas o se llevaban libros en préstamo a su casa. No faltaba quién organizara a su grupo para cantar una canción encontrada en los libros.

Los docentes de la escuela Lafragua también organizaban ferias de libros, y pudimos observar la de junio y julio de 2015. La llamada “Feria de lectura”, que se llevó a cabo durante ocho días en la escuela en ese año, consistió en lecturas en voz alta por maestros y alumnos, así como números musicales. También venta y rifas para niños de libros de editoriales como del Fondo de Cultura Económica (FCE) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Pero no se limitaba a la lectura y venta de libros: los propios docentes presentaban funciones de teatro negro frente a estudiantes y padres de familia. Poco a poco, un grupo de maestros se había hecho de todo el acervo de técnicas propias de la tradición de cuentacuentos, e incluso se disfrazaban para dramatizar algunos cuentos para los eventos de la escuela. Además, establecían otras maneras de compartir sus experiencias, como el día de talleres de lectura, en el cual los docentes intercambiaban sus grupos y leían en voz alta a los alumnos, para después proponerles una actividad relacionada con la lectura. Combinaban la lectura con diversos talleres relacionados con el arte, las manualidades y la recreación, así como la presentación de una orquesta in-

fantil de una escuela primaria pública cercana. En la feria participaba toda la comunidad escolar: directivos y docentes, estudiantes, trabajadores de apoyo y padres de familia.

Aunque lo anterior podría no ser tan distinto a lo que sucedía en otras escuelas de la zona, en la primaria Lafragua había un trabajo subyacente previo de prácticas instituyentes (Granja, 1992) en el ámbito de la gestión escolar, que había convertido a esta primaria en una referencia para la práctica del fomento lector a nivel regional, al ser una de las primeras escuelas donde la RMMALE realizó sus ferias y prácticas de lectura y mantuvo esfuerzos sostenidos con ese objetivo por varios años.

Uno de los principios que articulaban esto por parte de los docentes era la búsqueda de alianza con los padres de familia. Los maestros adoptaban formas de convocarlos constantemente para recibir información y/o participar en distintas actividades relacionadas tanto a cuestiones de enseñanza como de búsqueda de recursos o mantenimiento para la infraestructura escolar. En esta escuela, los padres de familia dentro del plantel escolar eran una presencia cotidiana en ciertos eventos y en espacios como la dirección escolar o los patios centrales. El equipo docente y directivo los convocaba mediante asambleas cívicas, juntas calendarizadas y extraordinarias, en las cuales se le daba importancia a la rendición de cuentas de la gestión escolar. Al mismo tiempo, su apoyo era solicitado por el equipo docente para todo aquello relacionado con la marcha del trabajo en la escuela, tanto si se trataba, por ejemplo, de infraestructura escolar, o la permanencia de maestros interinos, ya que todo esto, argumentaban, repercutía en la gestión pedagógica de la escuela.

Los docentes, estudiantes y padres de familia de esta escuela se han involucrado directamente en distintos aspectos del equipamiento, mobiliario, mantenimiento y/o construcción de infraestructura escolar relacionada con, por ejemplo, el salón de usos múltiples, la biblioteca escolar o el salón de cómputo. Esta alianza convirtió al colectivo escolar en un sujeto capaz de hacer a un lado algunas reglas de la normatividad vigente e implementar formas instituyentes de gestión, justo para poder consolidar proyectos pedagógicos impulsados en algún momento por la SEP, pero cuya realización implicó una inversión de tiempo y esfuerzo, y a veces recursos propios a largo plazo, que no son reconocidos por la cultura de los expertos en reformas educativas.

La toma de las escuelas

Justa Ezpeleta indica que son muy pocas las escuelas en donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia en las juntas de Consejo Técnico (Ezpeleta, 1991: 4). Sin embargo, en las juntas de la primaria Lafragua lo pedagógico tenía lugar junto con las cuestiones para organizar eventos en la escuela, como ceremonias cívicas o fechas especiales e incluso para tratar temáticas de índole gremial. En la toma de decisiones se fomentaba la participación de todos y no eran solamente los directivos quienes ordenaban directrices.

También, en la escuela, los maestros mantenían un sofisticado proceso de comunicación interna. Aparte de las juntas ordinarias con padres de familia y las juntas de Consejo Técnico, otro tipo de juntas extraordinarias eran frecuentes. Algunas se realizaban a la hora del receso escolar y en ellas se trataban temas relacionados con problemáticas diversas según la coyuntura, como aquéllas relacionadas al sostenimiento y cohesión del equipo docente. Fueron varias en las que se trataron asuntos laborales que derivaron en pltones y movilizaciones realizadas, por ejemplo, para retener a maestras a las que se les terminaba su interinato y que el equipo docente deseaba que continuaran en la escuela. También eran cuidadosos al gestionar qué personas ocupaban cargos clave dentro de la escuela, como el de la dirección escolar, el apoyo técnico pedagógico o, incluso, el de conserje. Había una intención de defender al equipo docente y de trabajo, ante lo que valoraban como arbitrariedades de la administración del sistema educativo. En esta cultura docente en particular, lo laboral era también parte de lo pedagógico, al estar vinculado al sostenimiento de un proyecto escolar.

En la Foto 2, la imagen muestra una instalación alusiva a la celebración del día de muertos en los días previos al inicio de noviembre de 2014 en una de las jardineras del patio principal de la primaria. Fue un trabajo realizado en conjunto por el equipo de profesores. Al fondo, colocadas encima de las ventanas de uno de los salones, se observan dos grandes frases escritas en papel. Una de ellas dice: “En esta escuela se mantiene viva la esperanza”, y en otra: “Porque vivos se los llevaron/vivos los queremos.”²² Lafragua”. De esta forma, el equipo laboral de la escuela expresó un claro posicionamiento político frente a estudiantes, padres de familia y visitantes de la escuela.

22 La frase “Porque vivos se los llevaron, vivos los queremos” ha sido el grito de lucha e indignación del movimiento social masivo originado por la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, ocurrida el 26 de septiembre de 2014.

Considero que la imagen sintetiza bien lo descrito en los apartados anteriores. Las primarias Licenciado José María Lafragua y Julio Cortázar pueden observarse como *escuelas tomadas* por los propios docentes en el curso de su trabajo. Es decir, los actores logran, mediante diferentes *tácticas* (de Certeau, 2000), ocupar el espacio escolar y gestionar de manera relativamente autónoma el trabajo pedagógico. Se puede definir la idea de “tomar la escuela” como forma de defensa de la educación pública por el equipo docente, en alianza con las comunidades (Rockwell, 2016: 6-8).



Foto 2. Jardinera de la escuela Licenciado José María Lafragua en la víspera de la celebración del día de muertos, 2014

Los profesores de estas escuelas se resistían ante disposiciones oficiales cuando no estaban de acuerdo con ellas, aunque también tomaban en serio y buscaban las condiciones para poner en práctica propuestas oficiales que les parecían valiosas, como los laboratorios y el fomento a la lectura. Las primarias se vuelven espacios de encuentro y formación de maestros de otras

escuelas cercanas, quienes deciden reunirse y construir redes para tratar temas gremiales o pedagógicos. En suma, se trata de una toma en donde los docentes se ganan el apoyo de la comunidad al ofrecer resultados pedagógicos con el alumnado, lo que les da el respaldo y el sustento moral para hacerse del control de la gestión y defender lo que ellos, desde la *apropiación de su materia de trabajo*,²³ consideran una mejor escuela pública para los niños con mayores carencias de la Ciudad de México.

Esta construcción de redes entre primarias del oriente de Iztapalapa ha conformado una trayectoria de más de tres décadas, lo cual constituye un legado de trabajo militante con relación a esfuerzos de autoformación docente, mediante círculos de estudio y cursos pedagógicos autogestionados, actividades colectivas de enseñanza entre escuelas y una serie de publicaciones que dan cuenta de tal trayectoria en distintos momentos y coyunturas político-pedagógicas. Todo esto como parte de una lucha de larga duración que pugna por justicia laboral para el magisterio y una defensa de la educación pública.

Las reformas educativas en México y el concepto de autonomía

Nos remitimos a la historia de las reformas educativas para comprender a otra escala la problemática profunda generada por las reformas de las últimas décadas, y en especial del régimen actual.

Como es sabido, a partir de la Revolución mexicana y la fundación de la Secretaría de Educación Pública, hubo una serie importante de reformas educativas, de las cuales destacan la escuela rural mexicana y la educación socialista. Si bien pronto se eliminó el contenido “socialista” de ésta, el nuevo artículo 3° de 1934 dejó otro legado importante para el siglo xx: la garantía de una educación primaria de seis años para todos los niños de México, lo cual borró las distinciones de una educación diferenciada y desigual entre género y medios socio-económicos que existía desde el siglo xix. Este principio rigió la construcción de los programas nacionales y la publicación de los libros de texto gratuitos de educación obligatoria a partir de 1959. Representó el derecho al acceso a una educación científica y democrática, hasta el inicio de las reformas neoliberales de 1993 en México.

23 Este término fue usado por uno de los docentes de las redes en un evento literario en la escuela primaria Licenciado José María Lafragua.

Si bien tal homogeneidad curricular fue criticada a diestra y siniestra, siempre sirvió como parámetro para garantizar la equidad en la educación impartida a todo México. Frente a la diversidad del país, los docentes se dedicaban a “adaptar los programas al medio”, y de hecho los supervisores así lo promovían. Algunas críticas iban más a fondo, planteando que, en los hechos, el currículum “real” o “vivido” por los alumnos era bastante desigual, por ejemplo, entre turnos matutinos y vespertinos, escuelas con cierta estabilidad y prestigio y escuelas de las periferias urbanas, las secundarias generales y las técnicas, entre otras distinciones.

No obstante, el principio de un derecho universal a una educación de la misma calidad se mantuvo constante hasta la reforma de 1993, que empezó a legitimar una diferenciación curricular, inicialmente orientada hacia el reconocimiento de la naturaleza “pluricultural” del país y hacia la necesidad de programas “compensatorios” que atendieran los rezagos y la desigualdad de rendimientos entre estratos socioeconómicos de la población. Ello dio pie a la proliferación de acciones cuyos parámetros se alejaban de los programas comunes de la primaria. El cambio tuvo algunas consecuencias positivas, como la dotación a las primarias de muchísimos libros de literatura infantil que complementarían los libros de texto que habían sido, en muchos casos, los únicos materiales impresos disponibles.

Sin embargo, hacia finales del siglo xx, y sobre todo en este siglo, el abandono de un parámetro común también ha justificado la diferenciación estructural y curricular de la educación básica. El caso confirma una tendencia observada en muchos casos: *la diferenciación curricular tiende hacia una desigualdad curricular en detrimento de las poblaciones más vulnerables*. Se reeditan, así, discusiones históricas de fondo, como la que se dio entre el modelo segregacionista (escuelas separadas pero iguales) de “educación vocacional y agrícola” para los esclavos liberados, impulsado por B. T. Washington en los Estados Unidos (y asumido por muchos poderes coloniales en África), y la demanda de W. E. B. Du Bois, sociólogo afroamericano quien demandaba, junto con otros, el acceso igualitario de la población emancipada a la misma educación ofrecida a la población blanca. En parte, la postura de México en los años veinte y treinta fue un rechazo explícito al modelo segregacionista norteamericano.

La reforma educativa de 2013 desde luego tiene intenciones y consecuencias laborales fuertes, pero también significa un vuelco radical, si bien implícito, en la configuración de la educación pública construida en México a lo largo

del siglo xx. Un vuelco que se alinea con las otras reformas “estructurales” que han destruido los derechos a la tierra y al agua, a la energía y al ambiente, a los derechos laborales y a la salud pública consagrados en la Constitución pos-revolucionaria.

En primero término, la modificación al artículo 3° de la Constitución de México en 2013 introdujo, entre sus múltiples cláusulas, una frase que aludía a una nueva consideración de “autonomía de gestión” como facultad de los directores de escuelas de educación básica; un giro en un marco legal que anteriormente había limitado el uso del término a las instituciones de educación superior. Por los atributos, es fácil ver que la intención fue alinear el marco legal con la tendencia mundial de las reformas neoliberales de depositar en las escuelas individuales responsabilidades de gestión anteriormente realizadas por las instancias de la administración escolar, incluyendo la propia Secretaría de Educación Pública. El inciso se lee así:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (DOF, 26 de febrero, 2013).

Reformas de este tipo tienen ya más de 30 años de imponerse en muchos países del mundo, y la investigación al respecto ha podido constatar los resultados: mayor desigualdad entre escuelas, con la concentración de recursos en escuelas que atienden a las clases más favorecidas de la sociedad, abandono de las escuelas que no califican o no logran “bajar recursos”, mayor dependencia hacia las “colaboraciones voluntarias” de los padres de familia para mantener la operación mínima de las escuelas, incursión de empresas particulares en la venta directa de materiales y servicios a las escuelas, entre otros.²⁴

En México, varios estudios han constatado la enorme carga administrativa que agrega esta función ampliada de gestión a los directivos escolares, y que resta tiempo a su función básica de convocar a los maestros en torno a pro-

24 John Smyth (2011). The disaster of the ‘self-managing school’ – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects, *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117. Para un análisis similar después de las primeras reformas en Chile y en Minas Gerais, véase Zibas (1997). Véase también Rockwell (2015).

yectos pedagógicos escolares y guiar la formación de comunidades educativas que fomenten la colaboración entre maestros y padres de familia en torno al desarrollo de sus hijos.²⁵

Con la tardía llegada del Modelo Educativo que le daría algún sustento curricular y pedagógico a la reforma de 2013, y que se presentó en 2017, incluye como uno de sus componentes operativos la propuesta de cierto número de horas curriculares, posibles de determinar mediante una “autonomía curricular” (SEP, 2017). Circula otro documento reglamentario de 26 páginas sobre la “autonomía curricular”, que ya se está probando en la fase de piloteo en una muestra de escuelas, la cual da lineamientos más precisos sobre esta “autonomía”:

[...] la AC es la facultad que se otorga a cada escuela pública de Educación Básica de decidir una parte de su currículo para complementar y fortalecer el currículo nacional; a partir de las características, necesidades e intereses de los alumnos así como las condiciones de la escuela y de la región en la que se encuentra. Los C[onsejos] T[écnicos] E[scolares] tendrán mayor A[utonomía] C[urricular] a mayor nivel de madurez del centro educativo.²⁶

En el reglamento se especifican las condiciones y pautas de evaluación de la “madurez” de cada escuela, que autoriza a conceder a los directores el derecho de incluir contenidos adicionales a los que se plantean en la “malla curricular”, y que van desde aquellos que promueven una capacitación financiera y empresarial, hasta los que atienden la diversidad ambiental, lingüística y cultural de diferentes regiones del país.

Al parecer, esta “autonomía” va a implicar un tardado proceso burocrático para demostrar la madurez, que incluye cuestiones tan absurdas y discriminatorias como “número de maestros con maestría” y “recursos financieros”, con numerosos formatos a llenar y evaluaciones a sufrir, antes de que una escuela pueda ser considerada suficientemente “madura” para gozar del derecho a determinar entre 4 y 8 horas de contenidos adicionales al cumplimiento de los planes y programas oficiales para cada nivel.

25 Un estudio reciente es el trabajo de María Elena Gómez Tagle Mondragón (2017) sobre la gestión que directivos, maestros y padres de familia deben realizar en escuelas públicas para conseguir el financiamiento mínimo necesario para el funcionamiento de los centros escolares.

26 Documento anónimo de lineamientos propuestos para la Autonomía Curricular (2018) que se utiliza en el piloteo del componente de autonomía curricular.

En el caso de escuelas “menos maduras” y las de jornada “regular”, la autonomía se tendrá que usar, por ejemplo, para contratar maestros privados de inglés, en caso de no tenerlos en la planta docente. Es claro que en las escuelas que atienden a niños hablantes de lenguas originarias, el tiempo “autónomo” tendrá que dedicarse primero al inglés, para después tener posibilidad de fortalecer el conocimiento de sus propias lenguas. En el caso de niños de las zonas periféricas, la autonomía no podría permitir un proyecto tan ambicioso como construir un Laboratorio-Museo Escolar o celebrar ferias de libros para atraer a los niños, por medios más gozosos, a la lectura.

Las “reglas de operación” de este componente del modelo, que en principio parecía dar cierta apertura a la posibilidad de una gestión pedagógica docente que respondiera a las necesidades reales de los alumnos y de la comunidad, más bien estructuran una malla curricular diferenciada que generará cada vez mayor desigualdad en los contenidos a los que tienen derecho constitucional todos los niños de México. Al condicionar la obtención de recursos financieros a la supuesta madurez escolar, se privilegia a las escuelas que más recursos tienen y se excluyen y aíslan justamente a aquellas escuelas que trabajan en las condiciones más complejas en términos socioculturales, con poblaciones consideradas “vulnerables” –y dados los niveles de pobreza y de violencia imperantes en el país–, que de hecho lo son en términos de sobrevivencia básica.

Se trata de escuelas en muy diversos medios (la dicotomía rural-urbana no capta esa diversidad) que atienden a estudiantes con historias de escolarización fragmentadas e interrumpidas, tanto por su propio desplazamiento continuo como por las características de inestabilidad de las plantas docentes y la selectividad de los apoyos gubernamentales a la garantía de la “normatividad escolar mínima”.

La situación real genera en los hechos grupos en extremo heterogéneos en todos los niveles. Si bien algunas corresponden a escuelas multigrado, que son cerca de la mitad de las de preescolar y primaria del país, la heterogeneidad no se limita a estas escuelas. La “ilusión del grupo homogéneo”, correspondiente a los grados, encubre el hecho de que la mayoría de los grupos de primaria y secundaria incluyen a chicos que han tenido trayectorias difíciles en todos los sentidos, y que requieren ser atendidos por docentes con la preparación y la autonomía suficientes para poder partir de donde se encuentren los alumnos que le toquen cada año, sean del “grado” que sean.

Sólo con ese nivel de autonomía podrán ayudar a todos a dar pasos hacia adelante en lugar de acrecentar la distancia ante un inalcanzable y presuntuoso currículum oficial, con contenidos que algún equipo de expertos considera “claves” para todos. Para poder hacerlo, la formación de los docentes, en lugar de fragmentarse en un conjunto abierto de “ofertas” privadas de dudosa utilidad, como ha sido la tendencia en las últimas décadas, tendría que centrarse en la habilidad para comprender las dificultades precisas de sus alumnos, poder convocarlos a colaborar en lugar de competir.

Los docentes tienen que hacer que los contenidos abstractos de los programas resulten significativos en relación con sus entornos socioculturales y traducir los lenguajes especializados de los libros de texto en términos comprensibles. Requieren seguir pasos didácticos adecuados para no perder a la mayoría de sus niños en el camino. Tendrían que centrarse en enseñar a sus alumnos, en lugar de centrarse en la consabida desviación de “*teach to the test*”, “enseñar en función del examen”. Éstas son cualidades que ya poseen muchísimos maestros con experiencia en las escuelas públicas del país, pero cuya cultura y memoria histórica han sido relegadas por esta reforma.

Por otra parte, la autonomía de gestión pedagógica, como hemos mostrado, requiere la consolidación de colectivos y redes de docentes en servicio que colaboren estrechamente entre ellos para realizar y propagar proyectos pedagógicos escolares. Este tipo de colaboración no se logra con medidas impositivas, ni siquiera dentro de una misma escuela. Como lo muestran los ejemplos, se logra mediante una cuidadosa manera de convocar a los docentes de cada escuela o zona a un trabajo en conjunto y capacidad de mostrar en la práctica resultados que puedan ser apreciados por los padres de familia. Además, requiere poder promover espacios de autoformación y de intercambio entre docentes. Estos procesos toman años, pero a la larga permiten construir equipos y redes que colaboren en torno a proyectos pedagógicos.

Como lo han mostrado los casos analizados, afortunadamente México cuenta con una gran cantidad de alternativas desarrolladas y puestas en práctica, con éxitos comprobables por los propios docentes. Esa cultura docente, y la memoria histórica de los momentos en que una reforma o propuesta pedagógica tuvo valor real y pudo cambiar la experiencia educativa de muchos niños a su cargo, podría ser un punto de partida valioso.

Requiere, no obstante, una autonomía real, no condicionada a evaluaciones y trámites burocráticos que más bien ocupan espacios y tiempos ajenos al

trabajo docente. A menudo, los maestros han tenido que emprender los proyectos, incluso los oficiales, a contracorriente de las autoridades educativas, que suelen colocar “barreras a la innovación” en la vida escolar y a pregonar soluciones con etiqueta extranjera, que se venden a los del “mundo en desarrollo”, como las pacas de ropa de segunda, incluso cuando ya han fracasado en sus lugares de origen.²⁷

A la larga, quienes sufrirán las consecuencias de este giro serán las generaciones que ahora cursan la educación básica, pues es predecible que no se logrará con esta reforma un incremento en la “calidad” educativa, ni siquiera con la dudosa validez de los instrumentos estandarizados para medirla. Más bien, se profundizarán las desigualdades, como se ha visto ya en la historia de este tipo de reformas en otros países. Ello lleva a preguntarse, como lo ha hecho Viñao Frago (2001), si no será esa la meta realmente deseada, aunque disfrazada, de dicha reforma:

Cuando toda la evidencia apunta hacia el fracaso de dichas reformas, cuyos presupuestos teóricos se continúan no obstante a sostener, nos permite cuestionar si los efectos logrados, pero no confesados, son los que se han defendido o bien los que de hecho se producen. En este caso, tendríamos que concluir admitiendo que dichas políticas han sido exitosas porque lograron los objetivos realmente deseados, y no los enunciados [...] (Viñao Frago, 2001: 30).²⁸

27 Ver Donn y Al Manthri (Eds.) (2013); Biesta (2007).

28 Original del inglés: “Because the upholding of theoretical assumptions when all evidence points in consistent manner to their falsity should prompt us to question whether the effects desired but not confessed are those claimed or actually produced. If they were the latter, we would have to conclude by admitting that said policies had been successful because they had attained the objectives really desired, not those stated, and put down to ideology obscuring in reality the theoretical discourse that hides the true intentions of such policies, as has happened in Spain.” Véase también Varenne y McDermott (1998).

Referencias

- Becerra Ovalle, Agustín. (1998). *Proceso de democratización de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de acción de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 1989* (Tesis de licenciatura). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research, *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política en Desarrollo Social (CONEVAL) (2010). *Porcentaje de población en situación de pobreza*. Recuperado el 23/01/2018 de: http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/distritofederal/Paginas/pob_municipal.aspx.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México, 26 de febrero.
- Donn, Gari y Yahya Al Manthri (Eds.) (2013). *Education in the Broader Middle East: Borrowing a Baroque Arsenal*. Oxford: Symposium Book.
- Estrada, Rogelio, Téllez, Margarita y Martínez, Raquel (1996). El Laboratorio Museo Escolar en la escuela primaria. Una experiencia educativa, *Ser educador*, 1, 13-17.
- Ezpeleta, Justa (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- _____ (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago (pp. 101-117). Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- _____ (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.

- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Jiménez, Roberto Gabriel (2011). Luchando, la escuela José María Lafragua consigue mobiliario nuevo para l@s niñ@s, *Tlahtolli*, 7, 14-16.
- Gómez Tagle Mondragón, María Elena (2017). *El abandono de la gratuidad en la educación básica: la desigual gestión de recursos para las escuelas públicas* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Granja, Josefina (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago (pp. 117-138). Chile: UNESCO/OREALC.
- Holland Dorothy y Lave, Jean (2001). History in person. An introduction. En Dorothy Holland y Jean Lave (Eds.), *History in person. Enduring straggles, contentious practice, intimate identities* (pp. 3-33). Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.
- Lazarín, Federico (s/f). Educación y economía en el tiempo. En L. E. Galván Lafarga (Ed.), *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_13.htm.
- Loyo Brambila, Aurora (1998). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Ciudad de México: Era.
- Páez Cárdenas, Juan (2016). Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV(8), 201-229. Disponible en: <http://www.somehide.org/index.php/revista8>.
- _____ (2018). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa en la Ciudad de México (1980-2014)* (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Rockwell, Elsie (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa, *Educación, formación e investigación*, 1(1), 160-172.
- _____ (2016) Qué hacer frente a la Reforma Educativa. Conferencia convocada por el Grupo de profesores autónomos de básica y media su-

- perior, *Foro Regional Implicaciones de la Ley Educativa*, “Una mirada desde lo jurídico y pedagógico”, Ciudad Nezahualcóyotl.
- Sánchez Cervantes, Alberto (1991). *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia*. Texto ganador del segundo lugar en el Concurso Testimonio de la Labor del Maestro, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Manuscrito inédito.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado el 9/02/2018, de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>.
- Segura Jiménez, Martha (2009). *La red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Las prácticas de la cultura escrita y los espacios de sus integrantes como generadores de su formación docente* (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Smyth, John (2011). The disaster of the ‘self-managing school’ – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects, *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117.
- Varenne, H. y McDermott, R. (1998). *Successful Failure. The Schools America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.
- Viñao Frago, Antonio (2001). Do Education Reforms Fail? A Historian’s Response, *Encounters on Education* 2, 27-47.
- _____ (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía: Razones y propuestas educativas 10), 127 pp.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación, *Perfiles educativos*, vol. xxxiv (135), 134-148.
- Zibas, Dagmar M. L. (1997). ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 121-137.

Videos

- Sección 9 democrática (Productor) (1996). *El laboratorio museo escolar*, Ciudad de México, video.