

Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad

Educational community, ecology of knowledge and work: researching practices of responsibility in a telesecondary linked with the community

Graciela Messina*

Recibido: 12-06-2012 - Aceptado: 16-08-2012

Resumen

El artículo presenta una versión sintética de los resultados de la sistematización de una escuela telesecundaria mexicana, ubicada en zona rural aislada (sierra de Puebla). En la primera parte se caracteriza la escuela, su entorno sociocultural, así como el grupo innovador en el cual se inscribe, las Escuelas telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC). La segunda parte se concentra en el análisis de dos prácticas de responsabilidad de esa escuela: los talleres productivos y los talleres de investigación. Los resultados de la sistematización hacen referencia a que tuvieron lugar cambios en los sujetos, así como se creó una institucionalidad diferenciada de la escuela tradicional.

Palabras clave: escuela telesecundaria, rural, innovación, talleres productivos, talleres de investigación.

Abstract

The article presents a synthetic version of the results of a Mexican telesecondary school's systematization. The school is located in an isolated rural area (sierra of Puebla). The first part describes the school, its sociocultural environment along as the innovator group in which it has been enrolled, the telesecondary schools related to the community. The second part is focused on the analysis of two practices the school is responsible for: Production and Research Workshops. The systematization revealed that there were changes in the subjects as well as a differentiated institutionality from a traditional school.

Keywords: Telesecondary school, rural sector, innovation, production workshops and research workshops.

* Maestra Normal Nacional. Licenciada en Psicología Universidad de Buenos Aires. Formación de educadores y formadores de la educación de adultos. messinagra@prodigy.net.mx

Introducción

El artículo que se inicia retoma los resultados de la sistematización de una escuela que pertenece a la red de las telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC), estado de Puebla, México. El estudio fue parte de un proyecto de la Red de convivencia escolar, coordinada por la Universidad Iberoamericana de León y la Universidad Lasalle de México. La sistematización se concentró en dos prácticas de responsabilidad: a) la alternancia educación –trabajo, que implicó la creación de talleres productivos; y b) la producción de conocimiento en el aula, a través de talleres y proyectos de investigación. Sin embargo, estas prácticas adquieren su sentido en el marco del conjunto de la experiencia de la escuela, que incluye otras dimensiones igualmente relevantes, y que la instituyen como comunidad de aprendizaje. De allí la importancia de mirar la experiencia como una totalidad. El enfoque metodológico de esta sistematización, que consistió en acercar el lente para mirar en profundidad algunas de las prácticas involucradas en la experiencia, resultó pertinente porque permitió no sólo incursionar en torno de las micropolíticas de la escuela, sino que hizo posible una visión más compleja, donde los sujetos están en el centro del relato.

Escribir este texto implicó una gran responsabilidad. Estoy consciente de estar dando cuenta no sólo de una escuela, sino del grupo innovador en su conjunto, conocido como Telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC). Además, el texto alude tanto a estructuras y procesos, como a subjetividades y sujetos, especialmente a los estudiantes, los maestros y al fundador de las TVC, Gabriel Salom¹, quien sigue presente en la experiencia.

En la situación actual de México, llegar a una escuela como la de Tepexoxuca, es entrar a un remanso, donde el tiempo de la ciudad y de la racionalidad instrumental quedan suspendidos. Mirar con un lente fino esta experiencia ha hecho posible la identificación de algunas condiciones para los programas innovadores, así como darse cuenta que la transformación es ante todo un cambio en los sujetos.

El relato acerca de la telesecundaria de Tepexoxuca se inscribe en una reflexión más amplia acerca del sentido de la educación y de la institución escolar. La sistematización reafirmó mi idea acerca de que es necesario un cambio radical de lo que llamamos escuela, en cualquiera de sus niveles y modalidades. En este sentido la tarea no consiste en regresar o reencontrar el sentido originario de la escuela, ni de hacer mejoras al interior de una estructura que ha permanecido casi invariante a lo largo de dos siglos. Desde mi punto de vista necesitamos fundar un espacio nuevo, una comunidad de sujetos dispuestos a aprender y enseñar, a dar y recibir, donde se valoren las diferencias y al mismo tiempo se busque la igualdad en todos los sentidos. Para algunos educadores, la tarea sigue siendo “ser más escuela” o “ser escuela”, a partir de un supuesto propio de la cultura occidental de que la vida, los seres humanos, y las instituciones están en un proceso de declive y necesitan volver a ser lo que fueron.

1 Gabriel Salom murió sorpresivamente en agosto del 2011, pocos meses después de que se hubiera completado la sistematización. Las TVC, en su condición de escuelas públicas, han continuado funcionando; al mismo tiempo están respaldadas por una asociación de la sociedad civil donde los maestros son las figuras centrales.

La telesecundaria de Tepexoxuca, donde el cuestionamiento a las relaciones jerárquicas ha generado una “estructura de acogida”², muestra otro camino: salirse de las reglas de juego de la escuela tradicional, para explorar formas de encuentro y autorrealización. La telesecundaria de Tepexoxuca ha devenido en estructura de acogida porque los estudiantes se han socializado integrando el pasado en el presente y construyendo una visión de futuro. Esta articulación del tiempo, rompiendo con una concepción lineal, es propia de las estructuras de acogida, siguiendo a Duch (1997). En la sociedad campesina, donde también se presentan procesos de desvinculación del sujeto respecto del otro y de la comunidad, Tepexoxuca es como un faro que sigue haciendo presente el valor de una escuela que tanto busca la igualación de oportunidades como la singularización de los sujetos.

De mi parte, estoy consciente de estar implicada con la experiencia de Tepexoxuca. La implicación subjetiva hace referencia a que el “investigador” se siente parte de la experiencia que está indagando. Antes que estar referida a categorías, a obtener datos, a terminar el informe para mostrar resultados, he realizado un viaje donde se han quedado conmigo las miradas de los estudiantes, las voces de los maestros, la sensación de plenitud y serenidad presentes en la escuela. Ante esta relación, el texto se queda corto, presenta algunos procesos y deja otros sin revelar. Un texto “inconcluso”, que invita al lector a completar la tarea.

1. El contexto de significación

1.1 El entorno sociocultural en que se desarrolla la experiencia

La escuela telesecundaria “Rafael Ramírez” es una experiencia consolidada, ya que se fundó en 1990, generándose hasta el presente una institucionalidad abierta, participativa y anclada en el patrimonio cultural de las comunidades. La escuela se ubica en Tepexoxuca, una zona rural aislada de la sierra norte del estado de Puebla, México, a la cual todavía hoy se accede por caminos de terracería. La localidad de Tepexoxuca en su conjunto está habitada por unas 700 personas. La escuela se encuentra a unos dos kilómetros del pueblo, cercana a una escuela primaria, una preescolar y otra preparatoria que está recién iniciando sus actividades. Además, se encuentra a unos 50 km. de una ciudad intermedia (Libres), donde suelen ir a estudiar los egresados que continúan en alguna modalidad de la media superior. La ubicación en una zona rural aislada, así como la ausencia de ofertas cercanas de educación media superior, agregan fragilidad a la escuela investigada. La comunidad de Tepexoxuca, al igual que el resto de la zona donde se ubican las TVC, es de origen nahuatl y ascendencia campesina. Sin embargo, la tradición indígena ha tendido a desdibujarse. Si bien el nahuatl es la lengua materna, sólo la usan los ancianos. El proceso de mestizaje se ha acelerado con las migraciones.

En esta localidad mucha gente se va a la ciudad de Libres, a la ciudad de Puebla, al Distrito Federal, o del “otro lado”. Sin embargo, los que se van siguen conectados con la comunidad y financiando parte de sus necesidades. Para los que se quedan, las actividades principales de la zona son la agricultura y la ganadería para la subsistencia. En la comunidad existe desempleo y subempleo.

² Categoría creada por Dutch (1997) para definir a los espacios de mediación y transmisión donde los sujetos logran dominar la contingencia (la familia, la escuela, el trabajo...).

En consecuencia, los adelantos se valoran, y se valora que exista una escuela. En relación con este punto las madres y padres entrevistadas enfatizan que falta el trabajo, que trabajan de lo que pueden: *“de lo que sea, de lo que haiga, voy al campo cuando me invitan, o hago bordado o tejido”*.

También la escuela está inserta en una comunidad con un alto número de familias donde la jefa de hogar es una mujer sola, ya sea una “madre soltera”, una viuda, o una mujer que está esperando el regreso de su compañero de los Estados Unidos o de otro lugar de México. Cabe destacar que, de acuerdo a uno de los maestros: *“los roles de género están muy arraigados en cuanto a costumbres, las mujeres son para esto y los hombres para esto otro”*. Sin embargo, de acuerdo con los maestros, en la escuela las relaciones están menos clasificadas según género: *“eso no pasa, cuando los muchachos dicen: que barran las mujeres, ellas se defienden y dicen #ustedes también... aprendan#, las chicas en la escuela no se dejan, estas diferencias de género no se reflejan en la escuela, lavan todos”*.

1.2 La inscripción pedagógica de la escuela en las TVC .

La escuela telesecundaria investigada está organizada según cinco principios básicos, que estructuran al conjunto de las TVC:

- i) el conocimiento se construye mediante una práctica de investigación;
- ii) la escuela es concebida como comunidad educativa, donde estudiantes y docentes trabajan en equipo y entre sí y buscan integrarse con la comunidad local;
- iii) el trabajo es un componente educativo transversal, que dialoga con el conjunto del conocimiento disciplinar;
- iv) el lenguaje se define como lenguaje total (verbal, corporal, gráfico);
- v) el currículo se organiza recuperando saberes locales, integrando los conocimientos disciplinares y haciendo vínculos entre ambos y con el trabajo.

En primer lugar, el modelo propuso la construcción de conocimiento por parte de estudiantes y profesores, como lo opuesto a la enseñanza centrada en el docente explicador. Para lograrlo, se pensó en las estrategias de talleres de investigación y pedagogía por proyectos.

En segundo lugar, a diferencia del trabajo docente aislado, propio de la educación tradicional, el modelo propugnó “la vida en comunidad educativa”, mediante la creación de equipos de docentes al interior de cada escuela, así como del diálogo entre profesores y estudiantes, de estos entre sí y de todos con la comunidad local.. Por oposición a una escuela tradicional vallada, con fronteras fijas, desinteresada del contexto en el cual habita, el modelo de las TVC buscó la vinculación de la escuela y la comunidad.

En tercer lugar, mientras la educación tradicional establecía la diferencia entre el estudio y el trabajo, tanto en términos de espacios como de tiempos y actividades, el modelo de las TVC promovió la incorporación del trabajo como un componente educativo transversal. En consecuencia, se estableció la estrategia de la alternancia entre educación y trabajo. Con esta finalidad se organizaron talleres productivos, que recuperaron los saberes locales, y se articularon con los conocimientos de las disciplinas, con una lógica de interacción recíproca, así como se

buscó la promoción del trabajo solidario antes que la formación en un oficio específico. Asimismo, los talleres productivos permitieron difundir innovaciones tecnológicas entre las familias de la comunidad. Las especialidades surgieron en estrecha relación con las características de las producciones locales, los intereses de los maestros y de los estudiantes. Hasta la fecha, las TVC han desarrollado numerosas especialidades productivas (hongos, hortalizas, panadería, artesanías, herrería, carpintería, conservas, papel reciclado, otras), que se caracterizan tanto por su diversidad como por una cierta discontinuidad.

En cuarto lugar, el modelo de las TVC se ha orientado hacia la resignificación de los saberes. El proceso ha implicado recuperar y potenciar los conocimientos locales, así como su lógica de producción, para hacerlos presentes en el currículo. En quinto lugar, diferenciándose de la educación verbalista, centrada en la “adquisición” de la escritura, e incluso en la reducción de la oralidad a la cultura letrada, el modelo de las TVC se interesó por el empleo del lenguaje total, sin limitarse al lenguaje verbal (escrito u oral). En la práctica, esta decisión ha implicado la incorporación de talleres de expresión corporal y expresión gráfica y artística, así como cine debate y teatro, tanto para los estudiantes como para los docentes. También el modelo ha adoptado un enfoque ecológico. En efecto, al hablar del proyecto de las TVC, Salom afirmó: *“La educación, hoy más que nunca, debe enseñar a producir, no a consumir, o por lo menos a enseñar qué consumir, si es que no se puede producir. Una producción inteligente, ecológica, respetuosa de la naturaleza, de la salud y de la vida....”* (Entrevista, octubre 2010).

Finalmente, el proyecto de las TVC estuvo pensado para una zona de alta migración, de agricultura de pobreza y sobrevivencia, donde todas las estrategias se orientaron hacia el arraigo de los jóvenes en la comunidad o al menos, su “salida” con mayor empoderamiento. Además, el modelo recuperó la experiencia de una organización de la sociedad civil, el CESDER, (Centro de estudios para el desarrollo rural, Zautla), ubicado en la misma sierra norte de Puebla, desde donde se habían desarrollado proyectos educativos de diferente tipo y modalidad. Un hecho a destacar es que una parte significativa de los graduados del CESDER son en la actualidad los maestros/as de las TVC. Estas trayectorias educacionales se inscriben en las relaciones de cooperación entre ambas organizaciones, que se han mantenido hasta la fecha.

Desde su origen, las TVC fueron un proyecto en permanente cambio, que fue dando lugar a un conjunto de escuelas rurales pequeñas, que operan en red, y donde los maestros se han constituido en los promotores de la comunidad educativa. A su vez, este grupo de escuelas han estado en diálogo con la comunidad local, instituciones académicas y otros organismos.

En síntesis, el modelo educativo de las TVC se alinea en una tradición innovadora, que recupera los principios de la escuela rural mexicana, impulsada por Rafael Ramírez, así como las experiencias locales de la telesecundaria que habían optado, desde la sociedad civil, por la formación en actividades productivas. Si bien las TVC se organizaron en base a un modelo, no sólo éste se ha ido modificando a lo largo del tiempo, sino que cada una de las TVC ha construido su especificidad. En este sentido, existe un modelo pero no lineamientos operativos comunes, que lleven a la normalización de la experiencia.

Cabe destacar que las TVC han sido una experiencia abierta al trabajo en red entre ellas y con otras instituciones. En efecto, no sólo han contado con el apoyo académico de varias universidades, en particular para formación y sistematización, sino que fueron investigadas por especialistas

externos, hasta llegar a procesos de sistematización por los propios maestros (Pieck, Messina y Colectivo docente, 2008).

Además, los maestros se integraron en su casi totalidad como estudiantes a una maestría en pedagogía del sujeto (UCIRED, Universidad Campesina e Indígena), que fue implementada en la localidad de Tepexoxuca, como parte del principio de generar espacios de aprendizaje en servicio para los educadores de las TVC³. De este modo, la experiencia de las TVC no sólo convocó la colaboración de otras instituciones, sino que ha llevado a crear otras experiencias innovadoras.

1.3 Desde dónde: enfoque y categorías teóricas

Estamos en presencia de un texto de sistematización. De acuerdo con ese enfoque, el lector se encuentra con una caracterización de la experiencia, con un intento de desenvolverla en plenitud, dando cuenta de los sujetos y sus circunstancias. En el entendido de que toda caracterización es una interpretación del autor.

Como ya se señaló, el propósito de este artículo es compartir la experiencia de una escuela del circuito de las TVC para que otros aprendan de ella, transformándola en un espejo de sus propias prácticas. No se hacen explícitas ni hipótesis, ni estados del arte sobre las telesecundarias, ni categorías teóricas preestablecidas, que orientaron la tarea. Sin embargo, las hipótesis y las categorías están siempre presentes, incluso como fantasmas amenazantes que condicionan la mirada. Al mismo tiempo no se buscó demostrar hipótesis ni ir a la realidad para ver si las categorías estaban allí, y menos aún se buscó forzar "la realidad", para cuadrarla con la teoría o para aplicarla.

En el marco de este enfoque, se justifica una presentación somera de un conjunto de categorías que, articuladas entre sí, acompañaron el proceso sin determinarlo. Categorías además, que forman parte de una búsqueda mayor, sin limitarse a esta sistematización. En particular, las categorías de sujeto, comunidad, igualdad y público.

Sujeto de la experiencia, tanto sujetado por la estructura como intentando buscar un camino propio, por complejos procesos de subjetivación. Sujeto por oposición a individuo, sujeto que se cuida y se asume.

Experiencia como eso que me sucede, me acontece, me sorprende y se hace acontecimiento, ruptura de la cotidianidad, del orden naturalizado de las cosas (Larrosa, 2007; Larrosa, 2009).

Comunidad como experiencia, que se abre en múltiples formas de entenderla: comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica (Lave, 1991), comunidad "política" (Espósito, 2003), comunidad de indagación (Lipman, 2002), estructura de acogida (Duch, 1997). Al decir de Espósito (2003) nunca se ha hablado tanto de comunidad y cada vez más ésta se diluye en formas sociales autoritarias y excluyentes, hasta llegar al genocidio y al holocausto. La categoría "comunidad" se

3 La maestría sigue funcionando en Tepexoxuca en el año 2012; está atendiendo en este momento a la tercera generación.

ha constituido como parte del discurso a la moda en el campo de la educación. Una y otra vez se habla de hacer comunidades en las escuelas.

Para Lave (1991), ser parte de diversas comunidades de práctica es inherente a la vida social, e implica un involucramiento mayor que la simple adquisición de destrezas, habilidades e incluso valores. Asimismo, la comunidad de práctica conlleva para Lave una participación periférica legítima, en el sentido de que no existe un centro, sino múltiples maneras de aprender, asociadas con prácticas sociales, con sistemas de relaciones, antes que con aprendizajes a nivel individual. La noción de periférica debe entenderse como múltiple, no reducible a un único propósito sino a aprendizajes diversos e inesperados. Asimismo: “la participación en la práctica es la forma fundamental del aprendizaje (...) el aprendizaje no es simplemente una condición para la membresía, sino que es en sí mismo una forma de desarrollo (...) identidad, conocimiento y membresía social se producen una a la otra” (Lave, 1991: 13-14). En el mismo sentido, la comunidad es concebida como circuito de donación recíproca, de dar y recibir, retomando la tradición antropológica en torno a los estudios sobre el don (Espósito, 2003). En esas comunidades de experiencia, aparece la posibilidad de generar una metodología intencionada de promoción del pensamiento crítico, generando “comunidades de indagación”, donde aprender a preguntar se constituye como el núcleo del proceso (Lipman, 2002). La comunidad así definida, donde convergen la reciprocidad, el aprendizaje y el pensamiento reflexivo, es también estructura de acogida, donde el sujeto se siente recibido y aceptado, aun cuando estamos en presencia de una crisis del acogimiento y del reconocimiento del otro (Duch, 1997).

La **igualdad en la diferencia** es un principio que orienta la búsqueda, que está en el centro del laberinto, entendida como igualdad de oportunidades y respeto a la singularidad del sujeto y las subjetividades. Al hacer de la igualdad tanto un destino como un acompañante del proceso, la política y la educación se integran entre sí, en torno de la construcción de lo público.

En un esquema espiralado, lo **público**, no como lo común, sino como lo opuesto a lo privado, los intereses particulares, lo de cada uno que excluye al otro, vuelve a afianzarse en la igualdad y en el respeto a la diferencia. Público es lugar de todos y es lugar de los diferentes, de la potenciación de la multiplicidad, como un espacio tiempo que elude todas las reducciones dicotómicas que sustentan nuestra sociedad (hombre-mujer, cuerpo-alma, centro-periferia).

En suma, estas categorías presentadas en forma sucinta, han acompañado la sistematización, como un ejercicio reflexivo que no se agota en este estudio.

2. La experiencia de la escuela de Tepexoxuca: visión global

La escuela de Tepexoxuca ha aplicado el modelo de las TVC y al mismo tiempo tiene su propia especificidad. En el año 2010 contaba con tres docentes (una mujer y dos hombres), uno de ellos a cargo de la dirección, y 39 estudiantes (14 en primer año, 13 en segundo y 12 en tercero). Desarrollaba talleres productivos en panadería, producción de hongos seta y hortalizas. El edificio estaba compuesto por tres aulas nuevas, un taller destinado a panadería, espacios anexos (una

biblioteca, un laboratorio, una sala de usos múltiples, una sala de medios)⁴, y una plaza cívica⁵. De acuerdo con el director la escuela funciona gracias a la cooperación de los padres, a quienes se les da a conocer el funcionamiento de la escuela. Los docentes son adultos jóvenes, que viven en la zona y han tenido una permanencia en la escuela que oscila de 8 a 10 años. Además, se habían desempeñado antes en otras escuelas telesecundarias del grupo de las TVC. En relación con sus estudios, dos de ellos estudiaron en el CESDER, donde también los talleres productivos eran parte del currículo de formación. Los docentes han dado muestras de su compromiso educativo, interés por la justicia social y gusto por aprender. En el caso particular de los maestros hombres, se observa coherencia en su trayectoria de vida, entre lo que aprendieron como estudiantes y su actividad actual como maestros que se dedican también a coordinar talleres productivos. Para la maestra, que venía de la Escuela Normal, su trabajo como docente en Tepexoxuca la llevó a formarse por sí misma, acompañada de sus compañeros e investigando en la comunidad.

En Tepexoxuca los maestros buscaron recuperar los saberes locales, se formaron en panadería, hortalizas u hongos con los miembros de la comunidad, y aprendieron durante el proceso. Además, los maestros de Tepexoxuca valoran el trabajo en equipo, considerando que éste es uno de los logros de la escuela; en efecto, las actividades de la escuela, por ejemplo, los talleres productivos, han sido diseñados y consensuados al interior del colectivo docente, así como se desarrollaron con la participación de los padres y madres. Los maestros no sólo impulsaron a los estudiantes para que se comprometieran con esta actividad, sino que presentaron los planes a los padres y madres, reunidos en asamblea.

La escuela de Tepexoxuca adoptó los objetivos generales y específicos de las TVC.

Objetivo general: "Desarrollar un modelo educativo alternativo, basado en la pedagogía crítica, que permita la construcción de la autonomía y la formación integral, en particular el aprendizaje de valores como la solidaridad y el compromiso, y el arraigo de los jóvenes en la comunidad.

Objetivos específicos: a) Constituir colectivos docentes capaces de reflexionar acerca de su práctica, dialogar con la teoría, crear condiciones para el aprendizaje de los estudiantes y el cambio cultural en las comunidades. b) Crear condiciones para que los estudiantes aprendan a ser autónomos, reflexivos y capaces de resolver situaciones nuevas. c) Recuperar saberes de la comunidad, así como promover procesos de aprendizaje entre sus miembros.

Las estrategias adoptadas para la inclusión social y educativa en la escuela de Tepexoxuca, en congruencia con las de las TVC en su conjunto, fueron:

- i) los talleres de investigación,
- ii) los talleres productivos,
- iii) el gobierno escolar y las asambleas estudiantiles
- iv) los asambleas de docentes y estudiantes,

4 Los espacios anexos son "salones rústicos, construidos con faenas de los padres y con materiales de la región", según el testimonio del director.

5 1300 metros cuadrados construidos.

- v) los talleres de expresión corporal,
- vi) las asambleas con padres y madres y otros miembros de la comunidad.

Estas estrategias, tomadas de conjunto, y a título individual, son ejercicios de construcción de una cultura democrática, ya que se cuestionan los saberes consagrados, se valora el trabajo manual y “poco calificado”, se da la palabra a los estudiantes y padres y madres de familia, se crean condiciones para que los sujetos se expresen con el cuerpo en espacios públicos.

3. Prácticas de responsabilidad: Talleres productivos / talleres de investigación

Como se señaló en la Introducción, los talleres productivos y los talleres de investigación fueron las prácticas que se seleccionaron para ser sistematizadas en profundidad. Estas prácticas son parte de un sistema en red o de un mundo simbólico complejo, que les da sentido y aún más, entre una y otra práctica está el todo, algo inefable que se corre el riesgo de desdibujar, si se lleva a cabo un proceso de descomposición analítica.

Para sistematizar realicé una estancia intensiva en la escuela, que fue planificada para el mes de diciembre del 2010. Durante ese período entrevisté a los tres maestros (entrevistas individuales y una entrevista grupal) y a los estudiantes y a padres y madres, mediante grupos de discusión. Asimismo, entrevisté al coordinador de las TVC en la sede local de la supervisión; por su parte, los maestros filmaron dos videos, uno sobre el taller de panadería y otro sobre un taller de investigación; los videos complementaron las observaciones que hice en la escuela y en la comunidad. En la etapa preparatoria del trabajo de campo (julio a noviembre) conversé con los maestros y el coordinador de las TVC en la sede de la coordinación, que es también la sede de la maestría. Además, durante todo el proceso intercambiamos relatos breves acerca de la experiencia, así como conversamos a través del correo electrónico. En vistas de afinar el enfoque teórico revisé bibliografía asociada con las categorías de comunidad y estructura de acogida (Duch, 1997; Espósito, 2003; Lipman, 2002), entre otras. Asimismo, con fines de contextualización consulté algunos estudios disponibles sobre las TVC, las telesecundarias en general (Muñoz Izquierdo y Solórzano, 2007; Pieck y Messina, 2008) y el lugar de la telesecundaria en el conjunto de la secundaria mexicana (Weiss y Santos del Real, 2005).

En este marco, mi tarea fue dar cuenta de la complejidad, a partir de las dos prácticas seleccionadas. Intenté que ellas fuesen como un espejo para mirar el conjunto de la experiencia. Imaginé las prácticas como un guijarro que cae en el río, produciendo sucesivos círculos, un movimiento continuo que no se sabe dónde termina. Cuántos círculos se pueden involucrar en la sistematización? A intentar una respuesta me aboco a partir de ahora.

3.1. Primera práctica de responsabilidad: los talleres productivos El taller de panadería

El taller productivo es la manifestación visible de la propuesta de alternancia educación trabajo. Si bien la observación se concentró en el taller de panadería porque los otros dos talleres, hortalizas y hongos, no funcionaron por las heladas, la escuela tiene una larga tradición, que se

recuperó a través de testimonios. Hasta el año 2010, los estudiantes de los tres grados podían participar en dos o más talleres productivos. De hecho, de acuerdo con los testimonios de los maestros, todos los estudiantes de segundo y tercer grado habían participado en dos talleres y algunos casos excepcionales en tres y cuatro talleres. Asimismo, en cada taller productivo participaban estudiantes de los tres grados. En el año 2011 los maestros organizaron la tarea de otra manera. Por un lado, se mantuvo la decisión de que cada maestro estuviera dedicado y especializado en un taller específico (la maestra de tercer grado en panadería, el maestro de segundo grado en hortalizas y el de primer grado en hongos); por otro lado, aquí radica el cambio, cada maestro desarrollaría el taller con su propio grado, sin incluir a estudiantes de los otros grados. La decisión de hacer pan en la escuela viene desde que se inició la experiencia de las TVC, *"para cuidar la buena alimentación"*.

De acuerdo con la maestra de panadería, se hace educación en valores a través de los talleres productivos. En relación con este punto, la maestra destaca que en los talleres los estudiantes aprenden a trabajar juntos y a apoyarse. Hace referencia también a que algunos que no se interesan y hacen todo rápido para salir a jugar, sin darse cuenta de la importancia de comprometerse. Para la maestra, en panadería se pueden ver los resultados en forma más inmediata que en hortalizas y con menos riesgos, ya que el clima no es un obstáculo para arribar a una nueva producción. En este marco, la maestra afirma que en el taller de panadería se ha logrado un alto nivel de participación; aún más, considera que casi todos los estudiantes trabajan solos, vienen dispuestos y son solidarios entre sí. Finalmente, la maestra da cuenta de cómo se produce e integran los conocimientos, así como del papel que juegan los conocimientos de los propios maestros, en particular la tendencia a concentrarse en torno a los conocimientos que se dominan en mayor grado.

Cabe destacar que la maestra está consciente de que el taller permite no sólo familiarizarse con "hacer pan", sino que crea condiciones para el trabajo colectivo y solidario y permite ejercicios básicos en torno de asignaturas como química y matemáticas. No estoy segura si los estudiantes están conscientes de estas posibilidades, pero en la práctica lo están haciendo. En efecto, están trabajando en equipo entre ellos, la maestra se hace uno más del equipo, se perciben entusiasmados, la tarea los va entusiasmando. Observo todo esto una y otra vez a través de un video. El valor del video es que la imagen y la palabra están conservadas; consecuentemente se puede regresar y ver algo que no vimos la primera vez. A la luz de lo que me permite ver, el video me parece una adecuada técnica de sistematización. Mi observación-interpretación acerca del taller se presenta a continuación.

Nota de observación acerca del taller de panadería

Los estudiantes agrupados en torno de un espacio y una actividad. En el grupo, organizado en torno de una gran mesa rectangular, participan unos 7 estudiantes, mujeres y varones que trabajan juntos, sin separarse por sexo. Al principio los estudiantes están parados en torno de la mesa, quietos en su lugar, en silencio. La maestra está también parada, pero del lado opuesto de la mesa, que puede ser leído como “adelante”, en el lugar simbólico del escritorio del docente. De alguna manera, la escena recuerda el espacio escolar: la maestra delante, los alumnos enfrente y detrás. Sin embargo, también se percibe como un círculo en torno de una tarea. En esta escena inicial, se hacen presentes las dos tensiones básicas de una educación que quiere ser “emancipatoria”*: la escolarización y la búsqueda de la comunidad. El taller se ve limpio, los estudiantes tienen puesto un delantal o mandil de cocina y una gorra y todos parecen estar dispuestos a trabajar en torno de la mesa. El salón está bastante cerrado y con poca luz natural. Ese salón da a un patio lleno de luz y de plantas, pero eso no se ve, no se hace presente para los participantes del taller. El taller de panadería empieza con la maestra preguntando qué tipo de pan quieren hacer. Los estudiantes contestan polvorones, ella les pregunta por qué; contestan porque “son deliciosos”. A partir de allí, la maestra es la que habla, da instrucciones, pregunta, organiza. Ella es la que lee en voz alta el manual o libro de texto de las telesecundarias, presentando algunos conceptos de química y relatando una receta acerca de cómo hacer polvorones. Primero, la maestra va leyendo un texto donde se habla de las mezclas y las sustancias, dos conceptos que relaciona con la producción de pan; la maestra lee y pregunta acerca de lo que está diciendo; los estudiantes contestan a coro, repitiendo la información. La maestra va rápido, presenta las cosas y sigue. Habla fuerte y modulando bien. Los estudiantes hablan sensiblemente más bajo. Las primeras nociones que presenta son “mezcla” y “sustancia”; señala que mientras la sustancia está formada por un único elemento, por ejemplo, el azúcar, la mezcla está formada por varios. La explicación suena abstracta. Reflexiono acerca de que nunca había pensado la comida en términos de sustancias y mezclas. Sin duda una visión científica de la comida, otro punto de vista. A ratos la maestra interrumpe la lectura para decir: “presten atención”; mientras la maestra lee, los estudiantes permanecen parados en torno de la mesa, en silencio. Las paredes del taller se ven llenas de carteles donde están descritos tanto los pasos para hacer el pan, como algunas nociones de química y de matemáticas. La maestra pregunta quien quiere pesar, algunos se ofrecen; un poco después pregunta quien quiere amasar; de nuevo, dos estudiantes, un hombre y una mujer, se ofrecen. Se observa que tiene lugar una distribución de las tareas, a propuesta de la maestra. Ella es también la que distribuye los insumos. Cuando empiezan a hacer, los estudiantes comienzan también a opinar y hablar entre ellos. Aparece un gran pedazo de manteca, harina y una balanza mecánica pero profesional. Nadie parece objetar que la manteca, además en esas cantidades, (un kilo y medio), no es adecuada para la salud. En la medida que el trabajo se desarrolla los estudiantes van apropiándose del espacio y de la organización, se mueven, hablan, toman la receta y empiezan a leer en voz alta, mientras otros siguen amasando y escuchando las instrucciones, agregando chocolate a la mezcla, haciendo pequeños bollos de masa; unos estudiantes apoyan a otros, aparece el aprendizaje entre pares; otro estudiante colabora con la maestra; los que tienen más fuerza amasan. Al final, un estudiante vuelve a leer en voz alta, para “chechar” si pusieron todos los ingredientes o falta algo. La maestra da ideas pero deja hacer. Sin embargo, las tareas más especializadas o más “peligrosas”, las hace la maestra, o la maestra acompaña en forma activa. A modo de ejemplo, ella delega la tarea de prender el horno industrial en un estudiante, pero lo acompaña en la tarea. La maestra es la que corta la masa con mucha precisión, para dar lugar a los pedazos que luego se transformarán en los polvorones; lo hace con un objeto filoso, que se parece a una sierra para comida. El grupo se parece a una orquesta; al principio, la maestra o el director “da la nota”, pero enseguida el grupo se pone en movimiento y muestra su capacidad y su autonomía; las capacidades de unos se complementan con la de los otros y se hace sintonía, grupo, producto colectivo. Al mismo tiempo, la maestra siempre está ahí, como el director de la orquesta, cuidando la armonía y la conjunción de esfuerzos. Al final de la sesión todos han aprendido la diferencia entre mezcla y sustancia y entre mezcla homogénea y heterogénea. Hasta yo aprendí. En el salón donde funciona el taller además de los carteles acerca del proceso de hacer pan y de algunas nociones de química y matemáticas, hay otros carteles con reglas de funcionamiento. Entre las reglas se destacan algunas como: la prohibición de entrada a cualquier persona que no pertenezca al grupo, no desperdiciar ingredientes, no comer, otros. La sesión termina colocando los polvorones en el horno, para su cocción y luego sacándolos ya listos. Durante esta última etapa la maestra propone a los estudiantes calcular los costos, diciéndoles “hagan cuentas de cuánto salió”; los estudiantes van sumando el costo de los ingredientes; asimismo, la maestra plantea que “cuenten cuantos polvorones salieron”, para estimar el costo unitario, así como las posibles ganancias, si logran venderlos. La última actividad que realizan en el taller es retirar los polvorones hechos de las charolas y colocarlos en bolsas, se habla de “embolsar”; cada estudiante se lleva una bolsa para su consumo o para la venta en pequeña escala.

* Se emplea la categoría “emancipatoria”, retomando Ranciere (2003) y a Giroux (2008).

El taller de hortalizas

Desde octubre del 2010 a marzo del 2011, el taller de hortalizas no estuvo funcionando por el frío. En consecuencia, este apartado se basa en testimonios de los maestros, los estudiantes y las madres y padres. Para el año 2011 se tomaron tres decisiones en relación con el taller de hortalizas: a) el maestro que está especializado en hortalizas las va a llevar adelante sólo con su grado; b) las hortalizas se van a hacer en las casas y no en la escuela; c) los estudiantes van a hacerse responsables de su trabajo en forma individual; cada uno/a va a tener un pedazo de terreno para cultivar y producir; si bien se pueden apoyar, el rendimiento es individual.

El maestro deja claro el universo de sentido en el cual surgió la idea de hacer hortalizas; por un lado, se pregunta: *"por qué hortalizas, por qué en una comunidad que no tiene agua, eso muestra que fue un criterio de los maestros, ahora en todas las escuelas hay hortalizas, no sólo en Tepexoxuca, en todas las escuelas hay hortalizas, cuando en algunas no hay ni agua para beber, lo propuso Gabriel"*. El testimonio da cuenta de que existía un centro de saber y poder al interior de las TVC, una decisión que afectó a todas las TVC.

Al mismo tiempo, el maestro destaca como las hortalizas han sido apropiadas desde la familia y desde los propios estudiantes: *"en el campo la gente se las apropia rápido, se dan tanto en un invernadero como en su maceta; las familias no dejan de tener sus plantas; cuando no se dan las verduras se hace una nopalera, y la ventaja es que aquí en esta escuela hay agua"*. Las hortalizas son una producción frágil, sujeta al clima y a otros factores. Las hortalizas son valoradas por los estudiantes, al extremo que muchos no estuvieron de acuerdo con la decisión de que sólo el segundo grado se iba a dedicar a su producción. Al respecto, el maestro afirma: *"los alumnos están muy contentos, no las subestiman, varios querían estar en hortalizas y en hongos, incluso yo tengo hortalizas, uno viene cargando su bulto y dice: a qué hora trabajamos...; muchos molestos porque los quitaron de hortalizas; pero nosotros estamos contentos (referencia a los maestros), este año vamos a aterrizar más los contenidos, a ocuparnos de todo, a vincular más con materias teóricas"*. "Aterrizar" significa relacionar, integrar la práctica de las hortalizas con conocimientos disciplinarios en biología u otras materias.

Los maestros coinciden en afirmar que esta nueva organización tiene ventajas, ya que el maestro que se ha especializado en un taller lo lleva adelante con su grado, logrando la integración de la práctica con las asignaturas teóricas. Igualmente esta organización permite un mayor control sobre los estudiantes, permite determinar con exactitud quién entra al taller.

Por otro lado, uno de los maestros da cuenta de las razones culturales por las cuales para él son importantes las hortalizas: *"mi gran preocupación fue ver que se hacían una gran cantidad de cosas que no tenían relación con la tierra ni con la cultura campesina..., dulces, pasteles, eso es lo que había en todas las ferias de ciencias, y no verduras y frutas"*. El maestro que está a cargo del taller, que coordina el segundo grado, es parte de la cultura campesina. El ha estado siempre cercano a la tierra, vive en la zona, estudió en el CESDER, *"crío mis chivas, camino una hora y media para llegar a la escuela y otro tanto para regresarme, eso me mantiene..."*. Cuando regresa a su casa en las tardes, sale a pastar sus cabras.

El taller de hongos

Como este año las cosas están cambiando, en el taller de hongos sólo van a participar los estudiantes de primer año, ya que el maestro de ese grado es quien está especializado en su producción. Sin embargo, este año el taller de hongos todavía no está funcionando. Los estudiantes dicen que *“no hemos sembrado por el frío, fuimos a barrerlo”*; conocen el sitio donde se producen los hongos, pero sólo han ido a verlo o barrerlo. En el 2010, el taller de hongos empezó a funcionar en marzo y dejó de funcionar en octubre, por el frío y en particular las heladas. El maestro a cargo del primer grado, que es también el director, cuenta cómo empezó con los hongos en Tepexoxuca, gracias a que el año anterior de había capacitado en esa área, por iniciativa de la supervisión, que *“consiguió un curso en Cuernavaca”*. Al respecto señala: *“formé un equipo de alumnos, creo que puedo presumir que fue el equipo más comprometido y entusiasta que me había tocado, se apropiaron de la honguera, la limpiamos, le hicimos adaptaciones y sembramos (...) Fue contagioso el ánimo y el trabajo, que como hacemos reportes de trabajo y producción en la plenaria, los equipos de otras tecnológicas también trabajaban, había competencia sana. Fueron tan cuantiosas las ganancias de la honguera y de las demás actividades, que tuvimos que inventar que cada empresa aportara una renta mensual de \$300.00 para cubrir algunas necesidades de la escuela o equipamiento de su empresa. Esto hizo que se redoblaran esfuerzos y como ningún equipo quería quedar mal con el pago de la renta, todos le echaban muchas ganas”*.

El maestro hace alusión a una experiencia que ya ha desaparecido. Hace unos años atrás, *“concesionaron”* los talleres a los estudiantes, tanto el de hongos, como los otros. Esta decisión implicó que se formaron pequeños grupos o cooperativas informales de estudiantes que producían y vendían. La experiencia fue adoptada en otras escuelas del circuito de las TVC. En algunas de ellas, todavía se conserva, pero en Tepexoxuca, esta iniciativa dejó de funcionar. Las razones de esta decisión no quedan claras en los testimonios; se alude a algo así como *“cansancio de los maestros”*, *“no sé que pasó....”* La producción de hongos involucró no sólo a los estudiantes sino a mujeres de la comunidad; además, contaron con apoyos económicos de un programa municipal; en algunas ocasiones la producción se distribuyó gratuitamente entre los miembros del equipo, que a su vez la repartieron entre familiares y amigos o las vendieron a bajo costo.

Aprendizajes, convivencia y algo más

Para los maestros, así como para el coordinador de las TCV, los talleres productivos son los que distinguen a esta experiencia innovadora. Aún más, los docentes consideran que *“el plus son los talleres, estamos trabajando el modelo a partir de los talleres”*. De este modo, los talleres productivos son el ancla y el componente fundamental del modelo de las TVC, de acuerdo a los propios actores. En efecto, los talleres permiten producir alimentos básicos, sanos y a bajo costo (pan, hortalizas, hongos), en una zona de agricultura de subsistencia. El punto clave es que son los estudiantes los que producen y los que aprenden a hacer, acompañados por los maestros.

Sin embargo, para los maestros y el coordinador, los talleres implican no sólo un aprendizaje técnico específico o aprendizajes en creatividad sino un plus valor ético, en términos de responsabilidad y reconocimiento del trabajo grupal. Estos aprendizajes que logran los estudiantes desde los talleres se proyectan hacia el futuro, ya que cuando llegan al bachillerato se destacan en términos de su

capacidad organizativa y de resolución de problemas. Además, uno de los maestros presenta el caso de un egresado que ha creado un negocio de computación en Libres, y que ha adquirido prestigio y un buen nivel de vida, así como de otro egresado que ha puesto un vivero en el poblado de Tepexoxuca, también con éxito. Por su parte, Salom hace referencia a que varios de los egresados se han dedicado al rubro de alimentos, trabajan en restaurantes o han puesto sus propias pizzerías, en Libres, Puebla o la Ciudad de México. Otro de los maestros comenta acerca de una egresada que ha logrado ingresar a la Universidad de Chapingo, sumándose a varios estudiantes varones de Tepexoxuca que también habían accedido, *"pero lo novedoso ahora es que ella haya llegado"*.

Sin embargo, los maestros y el coordinador de las TVC destacan que el propósito no es formar tempranamente en un oficio, sino familiarizar con el sentido y la práctica del trabajo, abrir una opción de trabajo digno para los jóvenes y generar una disposición hacia el trabajo colectivo, responsable y solidario. En síntesis, para los maestros y para el coordinador de las TVC, los talleres productivos permiten tanto aprendizajes específicos en oficios sencillos, pensados principalmente para el autoconsumo o ventas en pequeña escala, como una formación hacia el trabajo en general, así como aprendizajes para la vida, en términos de responsabilidad, capacidad organizativa, y trabajo en equipo.

Los testimonios de los estudiantes son coincidentes con los de los docentes. En efecto, los estudiantes de los tres grados afirman que les gustan los talleres productivos y que han logrado aprendizajes significativos. Esta impresión se va consolidando en directa relación con el trabajo que han tenido en los talleres; los estudiantes de tercero tienen una visión más clara de los aprendizajes logrados. Al respecto, un estudiante de tercero opina: *"se trabaja bien en tecnológicas, salimos organizados, aprendimos la técnica del pan, a organizarnos, trabajar en equipo, a tener todos los ingredientes...a calcular, tener caliente el horno, nos ayuda a organizarnos trabajar como panaderos; también hacemos hortalizas en la casa, hemos puesto una hongera"*.

Un punto a destacar es que los testimonios de los estudiantes dan cuenta de hasta dónde la escuela progresivamente va formando en ellos capacidades productivas y sociales. Los estudiantes de primer año, que empezaron en el mes de septiembre, afirman en su casi totalidad que no trabajan y que no saben sembrar ni realizar ninguna tarea de agricultura. Se hace presente este fenómeno de que viven en el campo pero no realizan tareas del campo. En segundo grado, por el contrario, la mayoría de los estudiantes dice que aprendió en primer grado a cultivar y a regar diferentes hortalizas: rábanos, lechuga, betabel *"acá y en la casa"* y también hongos. Un estudiante destaca que trabajaban en grupo *"cada quien su pedazo y cosechábamos, éramos equipos de a 3, era mejor que individual, aprendimos, sacamos más producción cuando trabajábamos de a 3, nos costaba menos trabajo"*. Estos estudiantes estuvieron en dos o más talleres, en panadería, donde aprendieron pan, roscas, conservas... y también en hortalizas u hongos; algunos de ellos llegaron a estar hasta en cuatro talleres, *"para experimentar"*. Consideran además que: *"nos llevamos bien, estamos a gusto"*, en referencia a los talleres productivos. Los estudiantes de segundo agregan que también han aprendido a *"organizarse, y que en el caso de los hongos saben diferenciar los malos, los venenosos"*; además se muestran orgullosos de la producción local de hongos, al decir: *"los de aquí son buenos... y de muy buena calidad"*. Los estudiantes de tercero también hacen referencia a que aprendieron a organizarse y a hacer productos alimenticios, en al menos tres rubros: pan, hortalizas y hongos.

Además, se hace presente un aspecto crucial, cómo se vive en el campo el trabajo campesino. Salom afirma: *“la gente todavía rechaza lo campesino, que no esté en el campo como yo dice el padre, para que no sufra, que no agarre la azada...”*. Esta actitud de los padres empieza a cambiar, de acuerdo con Salom: *“cuando ven el reparto de utilidades, cuando ven el fruto de su trabajo, cuando ven que toman iniciativa por su cuenta, que compraron su horno, que hacen su pan”*. Como parte de este proceso de cambio, se empiezan a recuperar hortalizas en las casas. Esta visión de Salom, es confirmada por las madres y padres entrevistados, que valoran los talleres productivos pero al mismo tiempo hacen alusión a que es más importante “el estudio”, entendiendo por tal las “materias” teóricas, en mayor grado que los saberes prácticos, representados por los talleres. De acuerdo con una de las madres, que estudió en la escuela hace casi 20 años, al principio en esta escuela era *“puro trabajo, casi no estudiábamos, nosotros hicimos la escuela”*; esa opción no les parece adecuada; en cambio, la misma madre destaca: *“ya se ve más avanzado que antes, ahora tienen Internet, los maestros son responsables”*. Asimismo, las madres vienen a la escuela a ver que hacen sus hijos en la hora de computación; entran a la sala a “controlar” a sus hijos y dicen que *“vienen a ver si están trabajando en el Internet o si es puro cotorreo o puro cuento”*. Por su parte, un padre dice: *“los ponen más responsables los talleres, el pan lo venden en ocasiones entre compañeros, lo llevan a la casa y los apoyamos con algunas monedas”*; incluso este padre destaca que si se quedara sin trabajo, él podría dedicarse al pan.

A partir de los testimonios, se observa que los estudiantes llevan a sus casas sólo los productos que hacen ellos en forma directa; en este sentido, los que no hacen pan, no llevan el pan hecho por otros. Otro punto a destacar es que las madres y padres se acuerdan favorablemente de algunos talleres que ya no funcionan, y que *“eran buenos, como carpintería y herrería”*. Algunos estudiantes del tercer grado también hacen referencia a esos talleres, e incluso proponen que se gestione su reapertura en la escuela.

A modo de síntesis, los testimonios permiten observar tres grandes logros en relación con los talleres productivos de la escuela de Tepexoxuca:

- 1) los maestros constituidos como equipo, han estado permanentemente innovando en torno a los talleres productivos, transitando desde: a) la responsabilidad grupal a la individual, que al mismo tiempo permite el trabajo entre pares; b) el cultivo en la escuela de las hortalizas para “llevarlas” a las casas, hasta concentrar la tarea en la casa; c) un grupo mixto de estudiantes, con participantes de los tres grados, hasta un grupo “homogéneo” del mismo grado, en vistas de mejorar la integración con las disciplinas; d) un trabajo guiado por ellos, a “concesionar” los talleres a los estudiantes y luego a dejar de hacerlo.
- 2) Los maestros enseñan y aprenden, ellos son los primeros que buscaron aprender los saberes prácticos que no sabían, para promover, desde una cultura del trabajo, responsabilidad y autonomía en los estudiantes.
- 3) Los estudiantes están conscientes de que han aprendido en los talleres productivos, tanto saberes prácticos como aprendizajes sociales y valores.

En relación con la identificación de evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes, nos permitimos reseñar las siguientes:

a) los estudiantes trabajan solos, el maestro no está en la sala de clase o en el taller productivo y ellos siguen trabajando;

b) los estudiantes se autoregulan entre sí, observando quiénes hacen las tareas y quiénes cumplen con sus compromisos; incluso, durante las asambleas, los propios estudiantes "ventilan" quiénes han cumplido y quiénes no y ellos mismos definen actividades para reparar las faltas; han nombrado un jefe de grupo por grado, todo el año, *"que está anotando lo que pasa"*. El director destaca que como equipo docente buscan la reparación antes que el castigo;

c) los estudiantes de segundo y tercer hacen mención a que "saben hacer", en relación con actividades productivas como panadería, hortalizas y hongos, en contraste con los estudiantes de primer grado, que llegan sin esas capacidades; además, hemos observado en forma directa a los estudiantes de tercero haciendo pan, en diferentes procesos;

d) también por observación directa, los estudiantes se ven más expresivos y con más disposición a hablar y argumentar, en la medida que asisten en mayor grado a la escuela; en particular se nota la diferencia entre los de primer grado y los de tercero; esa impresión es confirmada por el testimonio del director, que afirma: *"en la primaria les dictaban, ahora pueden exponer libros, carteles, investigan, salen de otra manera, tienen más capacidad de expresión, ha cambiado la forma de apropiarse del conocimiento; ellos dan todo porque salga mencionada su escuela, hacemos títeres de luz negra, quieren hacerlo en todas partes, hacen ajedrez, fútbol, están contentos, hay sentimiento de pertenencia; es cierto que se lo inculcamos, les decimos que pongan en alto la escuela"*.

3.2 Los talleres y proyectos de investigación

El sentido de los talleres

Por observación, a través de un video, pude contar con evidencias de los procesos de construcción de conocimiento en los talleres de investigación. Estudiantes que crean clasificaciones, guiados por el maestro, que los acompaña y al mismo tiempo les permite inferir y crear. De acuerdo con los testimonios de los maestros, los talleres de investigación o talleres de exploración se crearon desde el inicio del proyecto de las TVC. Es una experiencia que fue desarrollada desde los maestros, aun cuando en algún momento contaron con acompañamiento de la UDLAP (Universidad de las Américas, Puebla). El propósito de estos talleres es lograr que los estudiantes aprendan a construir conocimiento en base a la indagación. Los talleres están organizados en una secuencia progresiva. Según el director, este trabajo en torno a talleres de investigación tiene casi treinta años con él, desde su paso como estudiante por el CESDER. En Tepexoxuca los talleres de investigación empezaron hace casi 15 años.

Existe acuerdo entre los entrevistados acerca de definir los talleres de investigación como uno de los ejes del modelo, que si bien existió desde el principio, ha ido evolucionando. De acuerdo con el director: *"es un factor que despierta interés en los chavos, adquieren capacidades... pero sobre todo les salen capacidades que no sabían que tenían..."*. Para la maestra, los talleres de investigación, que están en este caso referidos al medio ambiente, son *"para que les nazca la curiosidad, que indaguen, investiguen, que el maestro no sea el que les diga la solución,*

no proponer el tema, sino que ellos digan en qué tienen interés". Un maestro agrega: *"en los talleres de sexualidad se destapan haciendo preguntas, nos ven como un amigo, no tienen pena, preguntan que es masturbación, no tienen vergüenza como yo tenía, ahora está Internet y la biblioteca; hacemos charlas muy explayadas, serias; también tenemos talleres de alimentación, que involucran a los papás, practicamos del menú de su casa y proponemos hacer menús más variados. El taller permite que los niños se interesen y que investiguen lo que ellas quieran, ya no es el profesor el que trabaja, el que define"*.

A partir de los testimonios se infiere que el lugar del que aprende se va desplazando. Un maestro dice algo clave: *"no hay que tenerle miedo a que los muchachos no sepan, no detenerse por la idea de que no tienen experiencia"*. Desde los talleres de investigación han ido trabajando diferentes temas: alimentación, sexualidad, conocimiento del medio, toponimia, lugares sagrados, otros. Se realiza tanto investigación de campo como documental. Los maestros incorporan el término "fuentes de investigación". Cuando los estudiantes tienen que entrevistar, aprenden que eso es investigación de campo, entonces toman en cuenta a los papás y los abuelitos, recuperan sus voces... En la investigación acerca del contexto que los rodea, encontraron sitios sagrados y también otros sitios, 72 lugares diferentes: los manantiales, los cerros, los lugares de enterramiento... *"los descubrimos con ellos"*, dicen los maestros. Si bien los estudiantes ya conocían estos sitios, en el marco del taller los ven de otra manera. En cada grado se realizan tres talleres al año. En primer grado se trabaja: a) alimentación, de qué y cómo nos alimentamos; b) el lugar donde vivimos o taller de toponimia y c) la tradición oral, mediante la recopilación de testimonios en la comunidad. Aquí se hace un diálogo con padres, abuelos, familiares, con ese grupo significativo de "los antepasados". En el segundo grado se trabajan otros tres campos: a) la sexualidad, retomando un principio "juntos lo hacemos, juntos nos cuidamos"; b) el medio ambiente, en particular el cuidado del lugar en que vivimos; c) la reparación de aparatos electrodomésticos, explorando cómo funcionan los aparatos que usan en las casas. En tercer grado los talleres se cambian por "proyectos individuales de investigación"; en efecto, cada estudiante, apoyado por su familia, desarrolla un plan de exploración en torno de algunas actividades como: a) cría de conejos; b) cría de pollos criollos; c) reforestación; d) panadería; e) elaboración de productos naturales de belleza, f) vivero de plantas medicinales; otros a definir.

Un punto a destacar es que los maestros hablan indistintamente de talleres de investigación o talleres de exploración. Estos nombres dan cuenta del principio orientador de los talleres: promover la capacidad de buscar, preguntar, relacionar, inferir... Además, los talleres se relacionan con las asignaturas teóricas. Uno de los maestros destaca: *"en primer grado, el proyecto de alimentación se vincula con biología; el proyecto de toponimia, con geografía e historia; el proyecto de tradición oral se asocia con la elaboración y rescate de mitos; también en español trabajamos poesía...; en primero año, el principal vínculo es con biología, en segundo, con física y en tercero con química"*. Los proyectos integran categorías teóricas con los hechos de la comunidad, con historias de vida, información demográfica, mapas, tablas, otros. Los maestros dicen *"los bajamos a la comunidad"*, para dar cuenta de esta relación entre teoría y experiencia.

Finalmente, en tercer grado se desarrollan proyectos de una gran diversidad, donde la investigación se vincula con la acción. Son proyectos de investigación-acción, tales como hacer una estufa lorena, que gasta poco, armar un botellero o centro de acopio, cultivar hortalizas, llevar un proyecto de

reforestación, hacer una lombricomposta, cultivar hortalizas ahorradoras de agua, organizar un vivero, producir alternativas orgánicas ante los químicos (tales como productos orgánicos de limpieza: jabones, pasta dental, champú, cloro). Estos productos además pueden ser sensiblemente más baratos. También mencionan producir garrapiñados, palanquetas, atoles, actividades de demostración que no se ponen a la venta. En todos los casos, se realiza un diagnóstico, se propone un plan de desarrollo, se definen objetivos, actividades y un cronograma, se realiza el plan y se acompaña la práctica con investigación acerca de lo que se está haciendo. Los proyectos de investigación se acercan a los talleres productivos, pertenecen al mismo campo, con la diferencia de que se realizan a título individual. Estamos en presencia de proyectos de investigación con una dimensión práctica. En esta línea de investigación, se genera una especialización por semestre, que se fundamenta y vincula con las asignaturas teóricas.

Cabe enfatizar que los proyectos de investigación no sólo tienen por función explícita concientizar a los estudiantes acerca del respeto a la naturaleza, sino producir un mejoramiento visible y de corto plazo en el medio ambiente de la comunidad donde viven los sujetos involucrados. Por su parte, en cada grado se hacen presentes principios orientadores. La idea del buen comer está presente como un eje transversal en una parte de los talleres del primer año, mientras que el principio del buen vivir organiza los talleres del segundo. En primer grado se enseña metodología de la investigación, teniendo el tema de la pregunta un lugar central. *"La idea es que aprendan a preguntar, vemos diferentes tipos de preguntas, abiertas y cerradas... por ejemplo, ante una persona que come sólo una comida, se puede preguntar: por qué come todo el día sopa, qué ventajas y desventajas tiene esta forma de comer, así preguntando van comprendiendo, es difícil, los de primero casi no hablan, en segundo es más fácil"*.

Uno de los maestros señala que los talleres no pueden limitarse a presentar información, sino que deben incursionar en la vida, las emociones y pensamientos de los adolescentes. Al respecto, afirma: *"no sabemos qué se siente ser adolescente, cómo viven ellos la sexualidad, el placer, el deseo, los anticonceptivos, hay muchas maneras"*. Mientras la Reforma normaliza, en esta experiencia se busca lo contrario, mostrar, respetar y valorizar los diferentes caminos de vida y conocimiento. Como parte de los talleres es necesario preguntarse por qué se están abriendo estos temas y no otros," *y también preguntarse por el impacto del taller en los chavos"*. Trabajar de esta manera hace que los estudiantes se animen a expresarse, se los ve desenvueltos, estableciendo relaciones más igualitarias entre sí y con los adultos. Los talleres de investigación implican otra manera de investigar. En relación con este punto los maestros hacen referencia a que existe un espacio de indeterminación, que no es improvisación. Así destacan: *"pasamos un video y no sabemos qué preguntas van a salir, orientamos el aprendizaje por el interés de los chavos, buscamos una actividad detonadora, puede ser el cine, un dibujo, un mapa mental, un paseo por la naturaleza"*.

Los maestros cuentan con un espacio para compartir sus aprendizajes y sus inquietudes en torno a los talleres de investigación. Es un espacio de academia, donde se reúnen las catorce TVC. En estas reuniones, que tienen lugar cada dos meses, *"se presentan planes de investigación, se los contextualiza, se reportan evidencias, se llevan los avances y planeamos lo que sigue"*.

Asociados con los talleres de investigación, se realizan en forma periódica concursos internos al grupo de las TVC, donde se presentan los proyectos de los estudiantes, en forma voluntaria. Los concursos permiten compartir experiencias de reflexión, participación y convivencia.

Un último punto a destacar es que uno de los maestros alude a la categoría de “autodidactismo” como un principio fundante de los talleres de investigación. Como parte de los talleres de investigación también aparece el teatro, definido por los maestros como una forma de expresión, y como una forma de “devolución” de resultados”. En efecto, los maestros proponen a los estudiantes: *“que todo lo que vieron lo devuelvan a través del teatro”*. En general, se buscan diferentes maneras de devolución: el teatro, un texto escrito, una exposición de fotografía, al menos tres formas distintas de devolución. El teatro se comparte con todos los miembros de la escuela y también se ha llevado a otras comunidades. Finalmente, los talleres son visualizados como un espacio que permite reflexionar y transformarse; un maestro afirma: *“gracias a todo lo que hemos aprendido se me han abierto los ojos, también a los muchachos y a las madres, gracias a estas actividades una madre nos comenta: ya no me dejo con mi marido...”*.

Los talleres de investigación: aprendiendo a indagar y convivir

Cuando pregunto al equipo docente por “evidencias”, la respuesta es “todas”. Los maestros, al igual que Gabriel Salom, destacan: *“investigan en las casas, entrevistan a sus papás, hacen devoluciones, presentan resultados, propuestas, ignoramos si piensan con una lógica de investigación ... pero dicen voy a hacer la investigación, voy a hacer la estufa lorena (...) a veces pensamos que todo tiene que ser académico, formal, que la investigación tiene que ser académica; si un estudiante dice: me cuesta el álgebra, déjenme la pandería, pues respetamos eso”*. Al mismo tiempo, los maestros comparan la experiencia de los talleres con la forma en que ellos aprendieron; uno de los docentes afirma: *“si bien te iba te daban algunos apuntes, eran grupos grandes, no te miraban, cuando me destacaba no se la creían, no te ponían ejercicios, todo tenía la clave, la respuesta, ni siquiera estabas obligado a ejercitar, menos a opinar, aquí buscan, entran a Internet, es todo novedad, nosotros los orientamos, les damos criterios para buscar”*. El tema de medio ambiente es considerado tan importante y urgente que todos los grados estuvieron investigando en torno a él en el año 2010. También estuvieron explorando los saberes locales, y al mismo tiempo integrando estos saberes con los saberes disciplinarios; de allí que los talleres de investigación también este año se hacen por grado y no transversales a la escuela. Un maestro comenta: *“en primero estuvieron explorando todas las recetas del pueblo, las recetas que se pueden hacer con los recursos de la gente; en segundo vimos como purificar el agua, como parte del buen vivir, también las hortalizas familiares y en tercero, lo que te dije viveros, cada grado de acuerdo a la asignatura, cambiamos este año por asignatura y grupo, porque si no sabemos si la asignatura se está trabajando en el taller”*.

Sin embargo, los propios maestros están conscientes de los riesgos y limitaciones de los talleres. Un maestro declara: *“estamos auto organizados, trabajando, pero es un cuchillo de doble filo, si no llegas a lo que se pretende, si no le das la seriedad, se chotea la investigación, se vuelve una farsa, aquí en la escuela hay gente muy seria, entre los muchachos hay líderes”*.

Observo que la voz de los estudiantes y las madres y padres está poco presente en los testimonios acerca de los talleres de investigación, confirmando que es una idea que nació “de los maestros”. Cuando se conversa con los estudiantes, el tema de los talleres sale poco. Cuando se les pregunta que es lo que más les gusta de la escuela, en los tres grados contestan en primer lugar con una afirmación totalizadora *“cómo nos tratan, cómo dan las clases”*; cuando se les pregunta en forma

más específica, contestan en este orden: deportes, computación, internet, los talleres (en referencia a los talleres productivos), hacer pan, hortalizas; sólo después aparece el tema de los talleres de exploración.

Para los estudiantes, los talleres de investigación son: *"hacer preguntas para sacar temas, sacar subtítulos, problemáticas, soluciones, ver diferentes fuentes de investigación, consultamos la biblioteca, Internet"*. En este sentido, para ellos la investigación es un buscar, un meterse en los vestigios, "sacar" como un arqueólogo, consultar otras voces, llegar a un relato "polifónico", de muchos, aun cuando no emplean esa categoría. Cuando les pregunto por la línea de tiempo que está puesta en la pared, me dicen que se refiere a la conquista; un estudiante se anima con una afirmación rotunda, que hace la diferencia: *"fuimos conquistados"*; esa inclusión en el tema, que deja de ser algo que le pasó a otros, habla de que están construyendo una mirada crítica. En otro grado, los estudiantes cuentan que están investigando el plato del buen comer, acerca de la dieta que "debes seguir"; comentan que: *"lo buscaron en Internet, lo dibujaron, bajaron unos papeles que dan en los restaurantes (referencia a menús), los copiamos, hicimos una redacción sencilla, lo compartimos"*.

Cuando converso con las madres y padres, están informados de los talleres productivos pero no saben de los talleres de investigación o los confunden. Una madre incluso reconoce: *"de los talleres de investigación no se nada!"* Un padre sabe que su hijo está haciendo cría de conejos, pero para él es una actividad productiva, que no clasifica como un proyecto de investigación-acción. Una madre sabe del teatro, le gustó la experiencia, le permitió verse, pero no lo entiende como una "devolución" de resultados de un estudio acerca de lo local. Merece señalarse que las madres y padres entrevistados tienen baja escolaridad, de primaria incompleta a secundaria. Para ellos el eje de la vida es el trabajo, *"de lo que sea"*, mientras son los hijos los que se merecen estudiar.

Al observar los talleres de investigación desde una perspectiva mayor, resulta que: a) mientras la investigación académica tradicional se realiza en las universidades y centros especializados, aquí está en la escuela, en una escuela rural, pequeña, aislada y al mismo tiempo llena de vida; b) el que propone e inicia la investigación es un maestro y no un investigador "profesional"; aquí se hace presente la figura del maestro investigador, de ese que piensa su práctica, que busca que los otros piensen por sí y se transformen; sin embargo, sabemos que en diferentes momentos, estos maestros han estado en procesos de formación con investigadores de universidades o centros de investigación; c) la investigación no está formalizada en proyectos o líneas de investigación, ni referidas a los campos habituales de la investigación académica, sino a temas de la vida cotidiana, relacionados con las disciplinas básicas de la telesecundaria; es una investigación para la enseñanza y también para la vida; d) estudiantes y maestros incursionan por algunas categorías básicas de la investigación, como "metodología, entrevistas, fuentes de observación, descripción, devolución". Sin embargo, en todo momento predomina un enfoque sencillo, referido a cuestiones prácticas; e) el uso de la categoría "devolución", da cuenta de que todavía conciben a la investigación como algo que unos hacen y otros reciben. Al mismo tiempo, los maestros están intentando generar una lógica más participativa y comunitaria. Todo lo presentado, da cuenta de una escuela que se anima a mirarse, que busca caminos sistemáticos para hacerlo y que comparte lo que aprende con la comunidad.

4. Alcances de los talleres productivos y de los talleres de investigación para la vida de la escuela: una mirada en red

Desde los talleres productivos y desde los talleres o proyectos de investigación es posible mirar no sólo los “efectos” o las “transformaciones” en los sujetos directamente involucrados, sino mirar el conjunto de la experiencia de esta escuela telesecundaria vinculada con la comunidad. En este sentido, más que mirar efectos indirectos o resultados no esperados, se busca presentar las múltiples dimensiones que podemos observar “desde los talleres”, en particular las condiciones que estuvieron allí. El taller es como una puerta para observar otras prácticas que no se hacen visibles en una primera mirada, pero que han sido claves para posibilitar la experiencia. Este enfoque se relaciona con mirar las prácticas seleccionadas para ser sistematizadas en profundidad como parte de un universo simbólico complejo, donde se imbrican múltiples prácticas y “lo indecible”, desdibujándose los límites entre unas prácticas y otras, las que se pueden identificar apelando a categorías como condiciones, factores contribuyentes, causas o efectos, corriendo el riesgo de su reducción.

Veamos como los talleres productivos y los talleres de investigación hacen sistema con otras prácticas educativas, sociales y culturales presentes en la escuela o en la comunidad. Por un lado, se observa que los maestros, que están a cargo tanto de los talleres productivos como de los talleres de investigación y del conjunto del currículo, están dispuestos a trabajar con los estudiantes tal cual son, no con los estudiantes ideales; sobre todo están dispuestos a creer en ellos y a demostrárselos. Además, los estudiantes continúan en mayor grado que en el pasado en la media superior. La apertura de una escuela preparatoria en la misma localidad de Tepexoxuca, por iniciativa del coordinador de las TVC, sin duda está siendo un factor facilitador para que los jóvenes continúen sus estudios.

La contrapartida de esta disposición a aceptar a los estudiantes tal cual son, es que los maestros mismos también estuvieron dispuestos a cambiar, a incursionar por campos de saberes prácticos que no conocían o que no eran parte de los saberes docentes esperados. Los docentes han hecho el esfuerzo de formarse en “educar para el trabajo”, empezando por su propio aprendizaje en un campo nuevo. Además, el equipo docente se presenta como un grupo estable, con relaciones armónicas entre sí, donde se busca aceptar al otro en sus diferencias y tomar acuerdos. En estrecha relación con los hechos antes reseñados, los maestros declaran en forma explícita que se interesan porque aprendan “todos” los estudiantes, que “*no trabajan sólo con los buenos alumnos*”, que acogen incluso a los que tienen “necesidades especiales” severas. Según ellos, en esta escuela se busca integrar a todos. Al mismo tiempo, los maestros reconocen que todos los estudiantes son diferentes entre sí. El equipo docente además, es un grupo consciente de los problemas que enfrentan, de sus propias limitaciones y de lo que “*traen los estudiantes como desventaja*”.

Los maestros hacen referencia a que buscan desclasificar la relación “maestro- alumno”, mediante diferentes estrategias. La perspectiva básica radica en cambiar o desplazar los roles tradicionales de uno que enseña y otro que aprende. Una estrategia específica consiste en motivar a los estudiantes, para que sean ellos los protagonistas. Este enfoque implica también flexibilizar las reglas de funcionamiento, para que los muchachos estén más contentos en la escuela, incluso adoptando una posición diferente a la de los padres y madres. El director, que se desempeña también como

maestro de primer grado, considera que se ha ido creando una manera de funcionar que permite la "auto regulación de los estudiantes", la creación y cumplimiento

Hablando de la plenaria de estudiantes, con su maestro/a de grado, los días viernes, el director da cuenta de la potencia de ese espacio en términos de capacidad de expresión y autonomía; en su testimonio, destaca: *"la plenaria es buenísima, aprenden a expresarse, a defenderse, a ser autónomos; hay cosas que se nos escapan y ahí sale, que uno no trajo el informe; que otro no hizo la tarea; los propios estudiantes revisan que se cumplan los horarios, que lleven uniforme; los estudiantes llevan registros de quien hizo la tarea y quien no, quien lleva uniforme y quien no; y esto se hace cada viernes"*. Un acontecimiento fundamental, según el director, es que *"los estudiantes aprenden código ético, se defienden, si se los acusa de algo que es falso, de volada se levantan, se defienden los callados, los que nunca hablan, no dudan en participar"*. La capacidad de expresarse y argumentar se integra con pensar en términos del valor de justicia. En este marco, tiene lugar la elección democrática de las autoridades estudiantiles. En efecto, se organiza el comité estudiantil de la escuela, previa una campaña de "propaganda de líderes", que simula a las de los partidos políticos.

Otra de las condiciones de funcionamiento de esta escuela es que los padres participan activamente, tanto en realizar faenas, como en conocer acerca de los aprendizajes de sus hijos y de la vida de la escuela. Además es una escuela donde los estudiantes y los padres y madres comparten reuniones programadas por los docentes, donde se genera mutua confianza, donde los estudiantes hacen presentaciones para sus padres, de diferente tipo: una lectura, una sesión de teatro. No sólo es una escuela valorada por los estudiantes, sino que los estudiantes dicen que *"la escuela nos gusta"* y lo que más les gusta es *"como dan las clases"*, les gusta *"como nos tratan los maestros, enseñan bien, la primaria es diferente, aquí hay más trabajo, da clases de guitarra un muchacho del pueblo, estamos organizados"*. En el mismo sentido, los estudiantes están contentos con la infraestructura de la escuela, que para ellos es "bonita, grande, amplia"; además, los estudiantes reconocen la importancia de que algunos servicios estén disponibles, desde biblioteca e Internet, hasta las canchas. Otro aspecto que mencionan los estudiantes es que *"en otras escuelas hay un maestro por asignatura y aquí un maestro para todo, preferimos eso...nos entendemos más, nos salimos de un tema, y platicamos más, relacionamos las materias, si no se entiende no trabaja uno"*. Además, estamos en presencia de una escuela donde se desarrollan tareas artísticas y de expresión corporal, tales como danzas, cine debate o teatro y donde se han realizado algunos viajes culturales. En la escuela se han planteado situaciones críticas de los estudiantes, que se resuelven a favor del sujeto y de la vida; un maestro dice: *"una chava que se embarazó, y ella no quiso abortar, los papas si querían, tuvo sus trabajos, hubo respeto, ella siguió viniendo a la escuela y tuvo su hijo, sin escándalo, tenía quince años..."*; para sus compañeras y compañeros fue una lección de vida. Los maestros no sólo se dedican a aprender sino que escriben, desde pequeños relatos de su experiencia a textos más elaborados acerca de algunos de los procesos que se realizan en la escuela. Esta escritura de maestros, iniciada en el año 2006, en el marco del taller de sistematización, se ha conservado con altos y bajos.

La escuela puede definirse como una "escuela de la comunidad", con una tradición familiar, ya que tienden a asistir estudiantes que son familiares de otros que fueron estudiantes en el pasado, ya sea hermanos o incluso padres y madres. Esta tendencia es muy marcada en los grados segundo

y tercero en que la casi totalidad de los estudiantes han tenido o tienen parientes en la escuela. En esta escuela tan cercana a la comunidad, se hacen presentes innovaciones en lo pequeño, poco visibles en una primera mirada, pero que aunadas van generando un clima organizacional diferente, con mayor sinergia, desde concesionar el servicio de Internet a los padres, para que ellos lo administren por las tardes, cuando la escuela ya no funciona, hasta construir una cancha de fútbol o una fuente de agua, que produce un sonido que armoniza el ambiente. Finalmente, es una escuela donde los estudiantes tienen aspiraciones educacionales, ya que quieren seguir estudiando preparatoria en su casi totalidad, así como navegan por Internet, tienen una tarea mensual de lectura, propuesta por los maestros (la lectura de un libro al mes), tienden a usar la biblioteca, y están relativamente familiarizados con las búsquedas de información, en el marco de los talleres de investigación; incluso una de los estudiantes usa el término “fuentes de investigación”, nombre que implica un lenguaje especializado en el tema.

5. Una visión crítica de las prácticas de responsabilidad

Los talleres productivos y los talleres de investigación aparecen tensionados por un conjunto de fuerzas que convergen en torno de dos direcciones opuestas: *construcción de comunidad versus escolarización*, que a su vez representan la búsqueda de lo nuevo y la presencia de la tradición escolar. “*La construcción de comunidad*” alude a un proceso complejo donde el núcleo está constituido por sujetos dispuestos a darse, “*donarse*”, crear un circuito de donación recíproca, de acuerdo con Espósito (2003). La igualdad en la diferencia está en la base de la comunidad.

Por su parte, la categoría “*escolarización*” refiere a que algo se conforma de acuerdo con la lógica escolar. En el campo de la educación, una modalidad escolarizada es aquella que adopta la lógica de la escuela. La escolarización es el nombre, para la escuela, de la racionalización creciente de la vida social; a su vez, el término racionalización nombra el proceso de expansión de la racionalidad instrumental a todos los ámbitos de la vida. Las relaciones en la escuela, y por extensión en una actividad como los talleres productivos o los talleres de investigación, se orientan por un arreglo social, cultural y político, interesado en cumplir los fines y subordinar los medios a los fines, sobre la base de criterios de eficiencia y eficacia.

Observemos como se presentan estos procesos contrarios en la escuela de Tepexoxuca: comunidad versus escolarización. En primer lugar los talleres productivos se presentan como uno de los ejes de la escuela de Tepexoxuca, que permiten integrar educación y trabajo, los aprendizajes en las disciplinas teóricas con saberes prácticos. Por su parte, los talleres de investigación son igualmente significativos, ya que se constituyen como la estrategia operativa para hacer realidad la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. En ambos talleres, los docentes no sólo acompañan, facilitan o impulsan los procesos, sino que se han dedicado a aprender y a dar de sí. Los talleres productivos han estado sujetos a permanentes cambios, desde una presencia más directiva de los docentes hasta generar espacios de mayor autonomía estudiantil, para regresar a una práctica intermedia. Los talleres de investigación también han sido un lugar en movimiento, que a su vez se han relacionado con las actividades productivas, al menos en el tercer grado. En el mismo sentido, los talleres de investigación han culminado en proyectos, orientados a promover en mayor grado la responsabilidad de cada estudiante, en colaboración con su familia. En ambos talleres, productivos y de investigación, se observa la misma tendencia: definidos en el inicio por

los maestros como espacios colectivos, se han vuelto "individuales", en el sentido de quién asume la responsabilidad, sin perder la posibilidad del trabajo colaborativo grupal.

Las condiciones facilitadoras de los talleres productivos y de los talleres de investigación ya han sido exhaustivamente reseñadas. La principal condición facilitadora ha sido sin duda la presencia en la escuela de un equipo docente comprometido, estable y dispuesto a aprender y transitar. Los talleres funcionan porque los maestros han sido capaces de convocar a las madres y padres y a los jóvenes.

En el mismo sentido, los talleres de investigación, al igual que los talleres productivos, dan cuenta de iniciativas que, siguiendo a Bernstein (1998) buscan desenmarcar y desclasificar los dispositivos pedagógicos. Por un lado, los papeles de maestro y estudiante empiezan a hacerse más intercambiables, mientras las relaciones entre las disciplinas y de éstas con los saberes prácticos también empiezan a tener fronteras menos rígidas, menos clasificadas, con más intentos de lecturas interdisciplinarias o de lecturas aplicadas. Como resultado, estudiantes más autónomos y docentes más dispuestos a aprender y "soltar el poder y la función".

El logro educativo más visible en la escuela de Tepexoxuca es la presencia de un código relacional, de un "dispositivo pedagógico" más igualitario entre maestros y estudiantes, retomando las categorías de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1998). Los cambios en los sujetos, en particular en los estudiantes, en estrecha relación con su participación en los talleres productivos y de investigación, quedan a la vista.

Se observa que se ha construido una subjetividad en los jóvenes centrada en los siguientes rasgos: a) en primer lugar la autonomía, una mayor organización, constitución de colectivos, capacidad para tomar decisiones en los aspectos prácticos, destrezas tecnológicas, creatividad para resolver problemas emergentes; b) más conocimientos disciplinarios disponibles; de acuerdo con uno de los maestros de la escuela, la mayor participación en actividades productivas ha generado mayores capacidades académicas; c) capacidad de pensarse y de desarrollar la conciencia crítica; los talleres de investigación fueron percibidos por los estudiantes como un ejercicio que les permitía cuestionar sus formas habituales de clasificar y comprender el mundo; asimismo, los talleres de investigación hicieron posible el trabajo público y la capacidad de argumentar ante otros.

Un aspecto a destacar es que la experiencia de los talleres productivos y de los talleres de investigación han llevado a los maestros a aprender de la comunidad, a buscar solos, a aprender entre ellos, a navegar en Internet, en espacios más o menos formalizados, tanto referidos a temas técnicos como pedagógicos o culturales (incluso a repensar su esquema corporal), hasta culminar con la maestría de Pedagogía del sujeto, de la cual los tres docentes de Tepexoxuca ya son egresados. Otro aspecto a señalar es que los talleres productivos han permitido recuperar saberes de la comunidad, han llevado a familiares o vecinos a "ayudar" en la escuela, y al mismo tiempo, la escuela ha llegado a las familias, permitiéndoles conocer nuevas tecnologías, nuevos cultivos, recuperar las hortalizas. El último giro dado a los talleres productivos radicaliza esta "vuelta a casa", ya que tanto las hortalizas como los proyectos de investigación (conejos, reforestación, panadería, otros) se realizan en el hogar y con apoyo de la familia.

La presencia de la sistematización educativa, como un tipo de investigación crítica y colectiva, que ha acompañado a los maestros, ha sido otra condición facilitadora de los talleres productivos y de los talleres de investigación, así como del conjunto de la experiencia. En consecuencia, nos hemos encontrado con maestros que se piensan, que planifican como colectivo, que escriben sus prácticas. Maestros conscientes de que la realidad compleja en la cual trabajan exige de artilugios, de dispositivos abiertos a la invención, de maneras múltiples de pensar y actuar. Por su parte, las madres y padres valoran los talleres productivos porque son un espacio “bisagra”, ya que permiten que “*los muchachos sigan estudiando sin dejar las cosas del campo*”.

Además, los talleres productivos han llegado a las familias a través del pan, las hortalizas, los productos visibles de las prácticas de los estudiantes; han significado además la “importación” hacia la familia de algunas prácticas o bien la recuperación de otras, por las condiciones se habían ido “extinguiendo”. Para los padres, definidos en términos “genéricos”, los talleres productivos tienden a mimetizarse con la escuela, los talleres hablan de la escuela y la escuela habla de los talleres. En este marco, los “padres” apoyan a la escuela con faenas, se interesan por conocer cómo les va a sus hijos en la escuela, valoran los talleres productivos, así como perciben a la escuela en su conjunto como “*bien cimentada, con directores con iniciativa y maestros trabajadores y responsables*”. Las madres y padres están conscientes de que es una buena escuela, a la que “*siempre la visitan*”, desde Puebla, desde México, desde otros países.

Un punto central, que destaca la maestra es que “*los estudiantes y sus familias ven a la escuela como herencia, porque aquí vinieron sus hermanos, se las recomendó un tío*”; en este sentido los estudiantes “no vienen por el modelo de las TVC” en forma consciente, sino que llegan a la escuela por prácticas compartidas, por un modelo que se ha hecho vida cotidiana. El movimiento de los talleres productivos y de los talleres de investigación es parte de un movimiento más general de las TVC, que comenzaron como una experiencia en una escuela, luego en otra, hasta convertirse en una zona experimental y posteriormente en un espacio permanente de innovación, que fue creciendo desde los ochenta hasta la fecha. En este sentido, el conjunto de las TVC puede ser leído como una comunidad de aprendizaje que resignifica y fortalece a cada una de las escuelas participantes, incluida la de Tepexoxuca.

Finalmente no podemos dejar de decir que las TVC necesitan ser leídas como “espacios complejos”, ya que permiten observar que la convivencia escolar puede modificarse cuando se la encara en forma holística, en este caso apelando a una organización múltiple donde se combina la promoción de los espacios grupales y del derecho a participar, la presencia de la investigación como una metodología de aprendizaje, el trabajo como un componente educativo y la ampliación de los códigos expresivos. Otro aspecto a considerar es que las TVC son espacios de inclusión y por añadidura de aprendizajes en el campo de la ética y la formación ciudadana.

Al mismo tiempo, existen situaciones a considerar y transformar. Presentamos a continuación algunas manifestaciones visibles de las huellas de la escolarización en los talleres productivos, en los talleres de investigación y en el conjunto de la experiencia de la escuela, tales como: a) se mantiene una separación entre los talleres productivos, donde se aprenden capacidades técnicas, sociales y éticas y los talleres de investigación, donde se aprende a pensar críticamente y educación en valores; b) las propuestas de los estudiantes de los tres grados, se limitan a “más recursos”, y

más diversificación de los talleres productivos; c) para las madres y padres el aprendizaje teórico es puesto por encima del aprendizaje de los saberes prácticos. Igualmente los padres y madres afirman que les gustaría una escuela de alta matrícula, con talleres productivos más especializados y equipados, mientras la escuela técnica es la vara para medir a esta telesecundaria.

Además, los padres tienen expectativas aparentemente contradictorias, que en realidad dan cuenta de que se mueven entre dos mundos, la ciudad como metáfora de la sociedad "globalizada" y el campo, como el lugar de la privación. En este sentido, esperan que: i) los jóvenes estudien pero sin dejar las cosas del campo; ii) los jóvenes aprendan alguna actividad productiva, pero sin limitarse a ella, sino concentrándose en "el estudio". En relación con la seguridad, los padres aluden a que les gustaría una escuela protegida con una barda y personal policial. En suma, aparece el imaginario de una escuela técnica urbana "grande", donde la formación para el trabajo se combina con la formación general, y que además se encuadra y protege mediante algún programa de "escuela segura". En este marco, la escuela de Tepexoxuca navega contracorriente respecto de las demandas comunitarias de algunas madres y padres.

Finalmente, los talleres productivos y los talleres de investigación son prácticas donde los únicos actores son los estudiantes y los maestros, ambas figuras de la escuela tradicional. Los padres participan en las faenas de la escuela o en el acompañamiento de sus hijos, en la escuela o en la casa, pero no comparten sus saberes en el espacio público escolar. El aspecto más débil de los talleres productivos y de los talleres de investigación es que son "para los estudiantes", en mayor grado que "para la comunidad". En el mismo sentido, en la experiencia de la escuela, tomada como un todo, el aspecto más débil es su vínculo con la comunidad. En el nombre que su fundador dio a la experiencia "escuelas telesecundarias vinculadas con la comunidad, está presente tanto su fortaleza como su debilidad, lo que no es y lo que podría llegar a ser.

6. Reflexiones finales

Después de este viaje por los talleres productivos y los talleres de investigación, queda claro que fue pertinente elegir estas dos prácticas para hacer la sistematización, ya que no sólo están en el corazón de la experiencia de la "TVC", sino que permiten comprenderla como totalidad. Igualmente, la elección de la escuela de Tepexoxuca ha resultado válida, ya que desde el trabajo de campo pude darme cuenta de que es una de las escuelas del grupo de las TVC con el equipo docente más estable y con mayor desarrollo de los talleres productivos.

La sistematización permitió observar tanto la capacidad de transformación de los talleres productivos y de los talleres de investigación, como su fragilidad. En efecto, durante el proceso los maestros cambiaron las reglas de funcionamiento o abandonaron prácticas que parecían propicias para la construcción de comunidad. Una tendencia a inventar algo, a poner en marcha algo nuevo y luego "descuidarlo" o dejarlo ir, sin buscar la continuidad en la innovación.

En este marco, necesitamos preguntarnos también por la fragilidad de los cambios en los estudiantes. Si bien se identificaron aprendizajes prácticos, sociales y éticos en los estudiantes (autonomía responsabilidad, gusto a las experiencias en equipo, respeto) al seguir presentes la falta de trabajo en la comunidad, las escasas oportunidades educativas y culturales y la alta migración,

queda abierto el interrogante acerca de si los aprendizajes logrados, que se generaron en un lugar específico y “protegido”, lograrán perdurar cuando los jóvenes se encuentran en ambientes donde imperan nuevamente los códigos de la violencia y el individualismo.

En el mismo sentido, aun cuando ha quedado claro que los talleres productivos y los talleres de investigación son “ventanas” al mundo para los estudiantes, que permiten el fortalecimiento del sujeto, la telesecundaria de Tepexoxuca también se percibe como una institución frágil. En efecto, es una escuela que tiene algo menos de 50 estudiantes, en una zona de alta migración, sobre la cual pesa el riesgo de ser cerrada o de seguir funcionando con un grupo incluso menor de estudiantes.

Aún en esta situación, el valor de los talleres que hemos investigados es que se constituyen como una evidencia de que es posible crear dispositivos pedagógicos con menor nivel de enmarcamiento y clasificación. Esta opción lleva necesariamente a una escuela más igualitaria, a procesos pedagógicos donde el trabajo y la formación para el trabajo se hacen presentes, a una educación emancipatoria, en el sentido de crear condiciones para que los sujetos se liberen de los marcos establecidos por la tradición y la autoridad.

Finalmente, antes de empezar la sistematización me preguntaba si se justificaba indagar en torno de una escuela tan pequeña como ésta. Al completarse el proceso, los dos argumentos que explicité para defender mi elección, se hacen más rotundos: a) no sistematicé una escuela aislada, sino una escuela miembro de un circuito educativo innovador; en consecuencia al investigarla también se dio cuenta del conjunto de las TVC, aun sin pretender generalizar; b) el camino de investigar una escuela “pequeña”, lejos de ser irrelevante o aportar pocas evidencias, definidas incluso como “no generalizables”, permitió observar cómo se pueden hacer cambios significativos en lo pequeño y en condiciones sociales que exigen fortaleza.

En una zona rural pobre, aislada, donde la tierra es magra, donde la gente se va, las casas se “quedan vacías” y el patrimonio cultural se desvanece, se generó una comunidad de aprendizaje donde estudiantes y maestros desarrollaron vínculos de reciprocidad, donde todos ampliaron sus horizontes. Además, el hecho de ser una escuela pequeña es un rasgo común no sólo a la telesecundaria de Tepexoxuca y al conjunto de las 14 Telesecundarias vinculadas a la comunidad (TVC), sino a las escuelas telesecundarias en general, que han sido parte de la modalidad con la cual se ha expandido la educación secundaria mexicana en mayor grado en los últimos años (Weiss, Quiroz y Santos del Real, 2005). En este sentido, al observar la fragilidad de la escuela de Tepexoxuca estamos dando cuenta también de la fragilidad de la telesecundaria como modalidad creada para que la educación secundaria pudiera ser una opción en los sectores rurales aislados. En la práctica la telesecundaria se convirtió en una opción “pobre para pobres”. Consecuentemente, es muy relevante que al interior de esta opción hayan surgido las TCV, donde diferentes autores encontraron las mismas posibilidades y logros que se identifican en esta sistematización (Muñoz y Solórzano, 2007; Pieck y Messina, 2008). Retomando la idea de Deleuze, acerca de que crear es resistir, encontramos en la escuela de Tepexoxuca esa capacidad de resistirlo todo, desde la pobreza en torno, el clima áspero, el lodo, el aislamiento, la burocratización de los procesos educativos, las presiones del sindicato docente..., en el ánimo de exaltar la potencia de la vida.

Cabe destacar que los maestros necesitan revisar su relación con las propuestas que han ido construyendo y poniendo en práctica, para generar tradiciones, continuidades y linajes. La

escritura, el cuidado de escribir para pensar y compartir, asume un papel fundamental. En este marco, la tarea es construir una escuela con muchas ventanas o mejor aún una escuela que no mira hacia afuera sino que está afuera, al igual que la casa diseñada por Wright "en medio de la cascada". Una casa que al estar afuera, resguarda la intimidad.

Otro aspecto a mencionar es que la sistematización de esta telesecundaria, de acuerdo con De Sousa (2009), implica una recuperación de la experiencia que contribuye a la producción de conocimiento local y a la creación de una "epistemología del sur", que ante la expansión neocolonial, resulta cada vez más necesaria. No sólo las telesecundarias han sido poco investigadas, sino que en los estudios disponibles se ha trabajado con un enfoque cuantitativo de seguimiento de egresados (Muñoz y Solórzano, 2007) o con relatos de maestros que sistematizaron su propia experiencia, la cual fue a su vez integrada en un relato de relatos (Pieck y Messina, 2008). La singularidad de la sistematización que aquí se presenta radica en que se involucra al conjunto de los actores de la experiencia, mientras se concentra en una escuela para dar cuenta al mismo tiempo de las TVC como grupo innovador. En este sentido, se afirma la figura del maestro investigador así como el valor de las comunidades de aprendizaje, definidas como comunidades de práctica e involucrando sistemas múltiples de relaciones (entre estudiantes, entre maestros, entre maestros y estudiantes).

Otra situación para comentar es lo que sucedió al completarse la sistematización. En mis intentos de "devolución" me encontré con el silencio del grupo, apenas roto con algunos intercambios. Transité por el desánimo y los juicios, hasta empezar a entender un poco más el código del silencio campesino, la lógica de seguir hacia adelante y hacia lo próximo, las urgencias innumerables que marcan sus vidas cotidianas.

Finalmente, me doy cuenta que la capacidad de autonomía de los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje, sigue siendo algo que resulta contundente. En mis observaciones de clases, siempre fragmentarias, están los recuerdos de chicos encaramados a unas sillas para hacer una línea de tiempo en la parte superior de la pared, que comienza en la conquista y llega a nuestros días, mientras el maestro no está en la sala. Recuerdo también que me "explican" las diferentes etapas de la conquista; son los mismos chicos que en el video estaban haciendo ejercicios grupales de clasificación, "poniendo junto, lo que va junto". En el mismo sentido, desde la escuela se ha hecho "ecología de saberes", entendiendo por tal la recuperación de saberes comunitarios, junto con la preservación y potenciación de un ambiente sano, así como se han generado espacios educativos donde se articulan educación y trabajo, haciendo de éste un componente educativo para la formación en valores, desde la responsabilidad, y la autonomía, hasta la capacidad de inventar y tomar riesgos. Asimismo, la investigación se instaló en la escuela como una metodología de enseñanza y como un aporte a la democratización social y educativa, como parte de un camino para que la hospitalidad y la acogida se constituyeran como un cambio cultural estable.

No puedo dejar de preguntarme por el valor de esta sistematización. Creo que la tiene, antes que nada, para los maestros de la escuela, que podrían tener más claridad acerca de sus procesos, como fruto del diálogo durante el trabajo de campo y después al verse en este texto que los refleja e interpela. Está también el valor para los lectores potenciales, que podrán conocer y aprender de la innovación ya plasmada en un informe. La lectura puede ser especialmente útil para otros maestros de escuelas telesecundarias o de escuelas de cualquier nivel educativo que habitan en

contextos sociales complejos y donde reina la “inclusión excluyente”. Se hace presente el valor que implica, para la Red de Convivencia escolar, el conocimiento de esta escuela que se integra con el de otras y permite un patrimonio “comparado”. Y también estoy yo, mis aprendizajes, los retos de perseverar y sobre todo escribir... y la sensación de haber revelado algo, de haber sido útil a otros. Todo confluye en torno a dar testimonio y hacer más visibles y más públicas algunas experiencias.

Bibliografía

- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata, 1998.
- De Sousa, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Ed. CLACSO/Siglo XXI, 2009.
- Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Espósito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2003.
- Giroux, Henry (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York: Ed. Cambridge University Press, consultado en Internet en 2011.
- Larrosa, Jorge (2007). *La experiencia y sus lenguajes*, Conferencia, consultada en Internet en marzo del 2007.
- Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009.
- Lipman, Matthew. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Messina, Graciela (2011). Qué es esto del maestro investigador en América Latina, en *Revista Actualidades Pedagógicas*, Número 57, enero- junio 2011, Universidad De La Salle, pp. 15-32.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Solórzano, Cristián (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza: un estudio de caso, en *Perfiles Educativos*, volumen XXIX, número 116, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-40.
- Pieck, E, Messina, G y Colectivo docente (2008). *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*. México: Ed. Universidad Iberoamericana. Consulta en línea en: http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/nuestras_historias-junio2009.pdf
- Ranciere, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Weiss, E, Quiroz, R. y Santos del Real, A (2005). *Expansión de la educación secundaria en México*. Paris: Ed. UNESCO/ IPE.