



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



Tesis

La cultura escolar y escrita en la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”

Para obtener el grado de maestría en psicología

Alejandro Suárez López

Dirección: Ana María Méndez Puga

Co-dirección: Rosalía de la Vega Guzmán

Comité revisor:

María de Lourdes Vargas-Garduño

Olga López Pérez

Anna Lúcia Marques Turriani Siqueira



Resumen

En este texto se presenta un estudio etnográfico que responde al objetivo de comprender la cultura escolar y escrita de la Secundaria popular “Carrillo Puerto”. La etnografía se realizó con instrumentos como el diario de campo, registro de conversaciones, fotografías, selección de archivos y registros de entrevistas. Se encontró que el edificio de la secundaria tiene un valor simbólico por los nombres rotulados, las imágenes que lo circundan y los esfuerzos históricos por poseerlo; es decir, el edificio no es solo un conjunto de muros que alojan aulas, sino signos coherentes y representativos en el horizonte de luchas populares. Ese panorama de signos se complementa con tradiciones, festividades y conmemoraciones en las que se resalta el papel de los movimientos sociales. Otro hallazgo es la forma de participación de los estudiantes, los cuales tienen un rol protagónico en la construcción de la vida cotidiana de la escuela, dicha participación se organiza en torno a un sistema de brigadas en las que cada estudiante debe colaborar y prestar su tiempo para el mantenimiento de la dinámica escolar, además de cumplir con sus responsabilidades académicas. De tal manera, el trabajo colectivo de los estudiantes y el trabajo voluntario de los profesores, directivos y administrativos constituye un pilar de trabajo que sostiene el funcionamiento de la escuela. A este conjunto de prácticas, tradiciones y signos se le suman usos de lo escrito que son coherentes con la historia de movimientos sociales en la que se gestan los orígenes de la Secundaria popular. Se concluye que la Secundaria popular “Carrillo Puerto” es un universo singular de signos y prácticas que representa *otra forma escolar* alternativa a los modelos hegemónicos de la escuela.

Palabras clave: Cultura escrita; cultura escolar; educación popular; etnografía; secundaria

Abstract

This text presents an ethnographic study that seeks to understand the school and written culture of the Carrillo Puerto Popular Secondary School. The ethnography was conducted using instruments such as a field diary, conversation logs, photographs, archival sources, and interview records. It was found that the secondary school building has a symbolic value due to the names on it, the images surrounding it, and the historical efforts to possess it; that is, the building is not simply a set of walls that house classrooms, but coherent and representative signs in the context of popular struggles. This panorama of signs is complemented by traditions, festivals, and commemorations that highlight the role of social movements. Another finding is the form of student participation, which plays a leading role in shaping the school's daily life. This participation is organized around a brigade system in which each student must collaborate and volunteer their time to maintain the school's dynamics, in addition to fulfilling their academic responsibilities. Thus, the collective work of students and the voluntary work of teachers, principals, and administrators constitute a pillar of the work that sustains the school's functioning. Added to this set of practices, traditions, and symbols are uses of writing that are consistent with the history of social movements that shaped the origins of the popular secondary school. It is concluded that the "Carrillo Puerto" popular secondary school is a unique universe of symbols and practices that represents another form of schooling, an alternative to the hegemonic models of schooling.

Keywords: Written culture; school culture; popular education; ethnography; secondary education

A los estudiantes y profesores de la Secundaria Popular

Contenido

Introducción	1
Justificación	8
Antecedentes	12
Capítulo I. Marco Teórico y conceptos analíticos	17
1.1 Breve panorama acerca de la alfabetización	17
1.2 La alfabetización desde la mirada de Paulo Freire	19
1.3. La mirada etnográfica sobre la cultura escrita	21
1.4. La cultura escolar	24
1.5. Cultura popular y educación popular.	29
Capítulo II. Diseño metodológico.	32
2.1 Objetivo	32
2.2 Objetivos específicos.	32
2.3 Preguntas de investigación.	32
2.4 Paradigma epistemológico.	33
2.5 Método	34
2.6 Contexto de la investigación.	36
2.7 Consideraciones éticas (Reflexividad)	37
2.8 Participantes	38
2.9 Estrategia analítica de los datos.	38
Capítulo III. Resultados y discusiones	41
3.1 Orígenes de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”	42
3.1.1 ¿Cómo se cuenta la historia de la secundaria en la secundaria?	43
3.1.2 Distribución del espacio	45
3.1.3 Los maestros en la Secundaria Popular	51
3.2. La organización en la Secundaria Popular	55
3.2.1 Brigadas.	57
3.2.2 Celebraciones y conmemoraciones de la Secundaria Popular	64
3.3 La configuración del trabajo escolar en la Secundaria Popular	70
3.4 La cultura escrita en la Secundaria Popular	74

3.4.1 La Secundaria popular en sus textos	77
3.4.2 La literacidad en el aula	80
3.4.2.1 Dispositivo conceptual para apreciar los textos	81
3.4.2.2 Inmersión en el aula y situación del grupo	84
3.4.2.3 Descripción del trabajo en el aula	85
Consideraciones finales	94
Referencias	97
Anexos	102

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 CARTA A NUEVOS PROFESORES DE LA SECUNDARIA POPULAR	102
ANEXO 2 ESTATUTOS DE LA SECUNDARIA POPULAR	103
ANEXO 3 FORMATO DE INGRESO PARA NUEVOS PROFESORES	103

Índice de figuras

FIGURA 1 SALÓN ERNESTO GUEVARA Y ESTUDIANTE	46
FIGURA 2 SALÓN FELIPE CARRILLO PUERTO	46
FIGURA 3 INTERIOR DEL SALÓN EMILIANO ZAPATA.....	47
FIGURA 4 ROTULO DEL SALÓN RICARDO FLORES MAGÓN	47
FIGURA 5 SEGUNDO PISO Y A LA IZQUIERDA LA ENTRADA A LA BIBLIOTECA	47
FIGURA 6 PATIO DE LA SECUNDARIA POPULAR CON EL ROSTRO DE ERNESTO GUEVARA	49
FIGURA 7 LONA DE PROTESTA COLGADA EN EL PATIO DE LA SECUNDARIA POPULAR	51
FIGURA 8 LONA DE PROTESTA EN EL PATIO DE LA SECUNDARIA POPULAR	51
FIGURA 9 DIAGRAMA DE LA COLECTIVIDAD ESCOLAR	57
FIGURA 10 ESQUEMA DE LAS BRIGADAS	58
FIGURA 11 “LA TABLA”	60
FIGURA 12 PERIÓDICO MURAL	62
FIGURA 13 ESTUDIANTES DURANTE LA ESCENIFICACIÓN DE UNA OBRA DE TEATRO EL 8 DE MARZO.....	69
FIGURA 14 ESCUDO DE LA SECUNDARIA POPULAR PINTADO EN EL PATIO	72
FIGURA 15 TRABAJOS DE LA MATERIA DE ARTES PARA CONMEMORAR EL 8 DE MARZO	80

—... Ahora que poseo el secreto, podría contárselo de cien maneras distintas y hasta contradictorias. No sé cómo decírselo, pero el secreto es hermoso y la ciencia, nuestra ciencia, me parece ahora una frivolidad.

Tras una pausa, añadió: "De todos modos, el secreto no es tan importante como los caminos que me llevaron a él. Cada persona tiene que recorrer esos caminos por sí misma".

El profesor habló con frialdad: "Informaré al comité de su decisión. ¿Tiene pensado vivir entre los indios?"

—No —respondió Murdock—. Ni siquiera puedo volver a la pradera. Lo que me enseñaron los hombres de la pradera es bueno en cualquier lugar y en cualquier circunstancia.

El etnógrafo, Jorge Luis Borges

Introducción

La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje nos convoca a pensar su singularidad; no hay un solo tipo de escuela. Es cierto que hay elementos que comparten la mayoría de ellas, pero sus especificidades históricas y de vida cotidiana conforman una cultura escolar propia que propicia interacciones vernáculas y con ello, otras formas de aprender. Es por esto que merece la pena pensar la cultura escolar y el lenguaje, como dos aspectos relevantes en la conformación de esos espacios singulares y con ello, de cómo y qué se aprende.

Ahora bien, la importancia del lenguaje para el campo de la psicología radica en que es uno de los temas más cruciales y abordados en la disciplina, además, dependiendo de cómo se le entienda, da la posibilidad de plantear distintas problemáticas y soluciones, como el proceso de desarrollo de éste, o de manera particular las interacciones en espacios específicos, como puede ser la escuela. Entre los autores que se han abocado al estudio del tema podrían mencionarse a Lev Vygotsky, Jean Piaget, Alexandre Luria; y por increíble que pudiera parecer el mismo John Watson desarrolló una concepción del lenguaje.

Dicha esfera, la del lenguaje, incluye varios aspectos que se entrelazan: la comunicación, la cultura, la socialización, el habla, prácticas de escritura, memoria, la conciencia e inclusive el pensamiento, entre otros. Varios de ellos, relevantes en el ámbito de la escuela y en los modos en que conforman subjetividades.

La escritura, entendida como producto y vehículo de la cultura está anclada a una institución para nuestras sociedades occidentales, es decir, ésta se aprende en la escuela. Lo que, desde luego, no es insignificante. Bernard Schneewly (1992) resalta este detalle e invita a considerar las consecuencias de aprender dicha herramienta psicológica en el seno de una cultura escolar o en otro tipo de institución; esta cuestión surge a raíz de un estudio desarrollado en Vai, donde el aprendizaje de la escritura está unido a la práctica religiosa, por lo que es de esperarse, de acuerdo con el autor, que los efectos y usos de la escritura, en ambos casos, sean diversos.

Por otro lado, entender la escritura así, como herramienta psicológica que puede estar sujeta a objetivos de instituciones particulares plantea un punto de partida distinto, en tanto sus posibilidades de conformación de subjetividades, en relación con las prácticas sociales con las que

se interactúa. De este modo, si la escritura es una herramienta nos podríamos valer de ella como de otras en nuestra vida cotidiana ¿Sobre qué nos permitiría operar la escritura en dicho caso? Y, ¿cómo se usa ella misma para determinados fines sociales?

Recordemos que para el psicólogo soviético Lev Vygotsky, el habla y el lenguaje son esencialmente sociales; en esto se diferencia de Jean Piaget, para quien el habla y el lenguaje parecen tener un origen autista, asocial y solo a través del desarrollo se pone al servicio de la comunicación con los otros, es decir, se vuelven propiamente sociales (Vygotsky, 2020/1934). Sin embargo, para Vygotsky el lenguaje escrito “...tiene sus propias leyes, con frecuencia diferentes a las del lenguaje hablado”. (2015/1930. p. 53). El mismo autor da cuenta de una prehistoria particular de la escritura a nivel ontogenético y llegará a reconocer que el dibujo infantil y el trazo libre del niño forman parte de ella. Incluso concibe los dibujos de los niños como *relatos gráficos* (2015/1930).

En esa línea, uno de los objetivos de este proyecto de investigación es conocer la cultura escolar y la cultura escrita de un centro educativo, así como indagar las prácticas escolares cotidianas. El lugar de la investigación es una secundaria, que, como afirma Vygotsky (2015/1930), corresponde con la edad en la que se ha realizado una transición del dibujo infantil a la escritura. El autor ofrece varias posibles explicaciones de los cambios en la adolescencia y los relaciona con el despertar sexual, la exacerbación de las emociones, la creciente complejidad del mundo interior y la creación de un nuevo equilibrio. Al respecto sostiene que:

el niño sustituye al dibujo, que había sido la forma predilecta de su manifestación artística en la edad preescolar, por el arte de la palabra, ya que ésta le permite con mucha más facilidad que el dibujo, expresar sus más complejos sentimientos, especialmente de carácter interno. (Vygotsky, 2015/1930. p. 63)

La explicación de Vygotsky, en relación con las adolescencias de hoy, nos plantea el reto de pensar cómo esos vínculos entre el dibujo y la escritura, no necesariamente se dejan por completo de lado, en tanto que van a conformar otras formas de expresión que les permiten plantear de otro modo su subjetividad y que se observan, por ejemplo, en el gusto por el consumo de mangas.

En el marco o línea de lo revisado, se expuso la relevancia crucial del lenguaje para la disciplina psicológica, sin embargo, las formas de concebirlo son diversas, incluso contradictorias

y en ello hemos de profundizar la exposición para mencionar solo algunos de los que se han ocupado del tema. Cuando los estudiosos de la psicología lo abordan suelen explicar sus relaciones con otras funciones o procesos psíquicos. En el caso de John Watson puede encontrarse una versión muy original de la relación del lenguaje con el pensamiento. Para dicho autor el pensamiento consiste en la atenuación gradual de la sonoridad del habla, es decir: el pensamiento consiste en los mismos movimientos de los músculos fonatorios pero realizados en escala mínima, de forma que no produzcan sonido. Se diría que se llega al pensamiento por el camino del habla, pasando por el murmullo y finalmente se llega al pensamiento silencioso (Vygotsky, 2020/1934; Gross, 2012). Richard Gross (2012) reporta un experimento realizado por Smith et al. (1947) para someter a prueba dicha teoría, en él se inyectó curare en la laringe a un sujeto para probar si de esa manera se inhibirían los pensamientos. El resultado, desde luego, desmintió la teoría de Watson.

Ahora bien, para Vygotsky, el pensamiento y el habla son “la cuestión central de la psicología humana” (2020/1934, p.65). El autor realiza un balance de las posiciones que encuentra disponibles en su tiempo. De hecho, debate y se muestra en desacuerdo con las teorías que postulan una absoluta coincidencia entre el pensamiento y el lenguaje, justo como en la versión de Watson en la que el pensamiento es sencillamente habla inhibida en su parte motriz y sonora. Tampoco se adhiere al punto de vista que consideraría una divergencia absoluta entre lenguaje y pensamiento, pues ello resultaría en un impedimento del estudio de sus relaciones. Quienes adoptan tal postura, para Vygotsky (2020/1934), terminan conectando ambos campos de forma mecánica o imposibilitando cualquier estudio de la evolución de sus conexiones.

Vygotsky concluye que la psicología de su tiempo solo ha considerado el aspecto extrínseco verbal, sin atender el aspecto más particular del habla, es decir, el significado. Esta es la unidad que guiaría las investigaciones del autor, para quien el significado sería el lugar donde “Pensamiento y habla se unen en el pensamiento verbal”. (2020/1934. p. 71). De esta forma, Vygotsky busca reconocer la complejidad, las combinaciones, influencias e interacciones en el desarrollo del habla y el lenguaje; así como el papel fundamental de la vida social y colectiva para el desarrollo.

Es importante recordar que, para Vygotsky (2020/1934) las relaciones entre lenguaje y pensamiento varían a través del tiempo, a diferencia de William Stern, quien considera que la relación del niño con el lenguaje se consolida de una vez y para siempre a través de un descubrimiento. No obstante, Vygotsky defiende la existencia de relaciones cambiantes en el

lenguaje y el pensamiento, supone varios estadios previos a ese presunto descubrimiento definitivo en el que la palabra le resultaría al niño como un atributo de los objetos del mundo, no su representación.

Vygotsky (2020/1934) entiende que el desarrollo del lenguaje y el pensamiento es complejo, cada uno al inicio es independiente y más tarde llegan a entrelazarse. El autor sitúa en las raíces genéticas de ambos (lenguaje y pensamiento) un estadio de habla preintelectual y un estadio del pensamiento prelingüístico y gracias al desarrollo llegan a interconectarse, atravesando por varios modos de interacción y enlace.

En este punto, conviene preguntarnos por la forma en que la actividad de escritura interactuaría con las variaciones entre pensamiento y lenguaje. Pero no en el desarrollo de un individuo sino en las formas en que las comunidades, instituciones y sujetos colectivos las transmiten y reproducen. De hecho, para David Barton y Mary Hamilton (2004) la literacidad se encontraría “en el espacio entre el pensamiento y el texto” (p.109). Entendiéndose la literacidad como la confluencia de prácticas sociales y prácticas letradas, lo que permitiría enlazar “lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas” (p.112). Al mismo tiempo, la escritura, podemos agregar, estaría situada históricamente, por lo que se haría necesario contextualizar temporalmente los contextos y escenarios en los que se usa. De tal manera, las prácticas letradas o formas culturales de usar la palabra escrita no están aisladas de las instituciones o comunidades donde se usan, sino que estas proporcionan una lógica y una forma de utilizar la herramienta escrita de manera particular de acuerdo con los objetivos y finalidades de los lugares donde se insertan (Barton y Hamilton, 2004).

De ahí que sea pertinente, para el caso que nos ocupa, investigar las características y manifestaciones de la escritura en el marco de una educación popular. Para indagar esta cuestión es necesario un método sensible a la diversidad de expresiones y usos de lo escrito, por eso, en este trabajo se utiliza una etnografía en la Secundaria popular “Carillo Puerto”, la cual nació hace más de 47 años y desde entonces se despliega en ella un proyecto de educación popular. En la secundaria popular existen formas de relación con lo escrito que han sido determinadas históricamente, en especial por las condiciones de su nacimiento a través de movimientos sociales; así como las condiciones en las que opera que también influyen y proyectan en la actividad escrita un sello particular relacionado con la educación popular y las luchas asociadas a ella.

Ahora bien, como se expondrá adelante, existen varias formas de alfabetizar, algunas de ellas se conforman al transmitir habilidades rudimentarias; otras, con miras a que los alfabetizados se inserten en proyectos de desarrollo económico, buscan enseñarles habilidades asociadas al trabajo que necesitan dichos proyectos económicos. Sin embargo, la educación popular, se encuentra en un lugar alternativo a estos otros modos de alfabetizar.

Por ejemplo, para Dussel (2017) la cultura popular significa una resistencia frente al opresor, el cual se puede identificar con la clase burguesa, el sistema económico, o incluso con el patriarcado desde una perspectiva feminista. Entonces, el lugar de la cultura popular sería siempre una exterioridad y una resistencia respecto al sistema hegemónico. Esta investigación en la Secundaria popular se centra en describir las formas particulares en que se manifiesta esta condición de exterioridad y resistencia al sistema hegemónico educativo. Desde su situación con respecto al espacio que ocupa, hasta las prácticas que se realizan en ella, y los modos de expresión por medio de escritura o signos. De ese modo buscamos dar cuenta de una cultura escolar y escrita situada en dicho espacio.

En el capítulo uno realizamos un recorrido a partir de nociones de alfabetización, pasando por su diversidad y problemáticas, pero apuntando a situarnos en una perspectiva acerca de lo escrito desde el concepto de literacidad o de cultura escrita. Realizamos este pasaje por un requerimiento propio del tema estudiado, pues las propuestas de alfabetización suelen tener un talante prescriptivo, mientras que en nuestra investigación indagamos más bien las expresiones de lo escrito desde un enfoque etnográfico.

Un primer análisis de la alfabetización y las problemáticas asociadas a ella, así como de algunas formas diferentes que existen y sus encuadres políticos, pusieron de manifiesto la naturaleza prescriptiva que suele estar asociada a un paradigma pedagógico en que se piensa la escritura. Su corto alcance cuando se trata de pensar las cuestiones de los grupos o comunidades que efectivamente usan la escritura en configuraciones singulares que no necesariamente encajan en los esquemas académicos, oficiales o pedagógicos, nos hizo adoptar una perspectiva etnográfica más amplia acerca de la lectura y la escritura.

Siguiendo a David Barton y Mary Hamilton (2004) que proponen una etnografía crítica que pueda reconocer las literacidades no hegemónicas, se abre la posibilidad de examinar la cultura escrita desde una perspectiva que se interesa por conocer las prácticas letradas y cómo se

relacionan con los sistemas culturales en los que se insertan. Por ejemplo, qué literacidades existen en escuelas urbanas o rurales, privadas o públicas; y, a su vez, qué particularidades tiene la cultura escolar en dichos espacios.

Según Bolívar Echeverría (2010) existe una dimensión cultural inherente a la vida humana. Así, constituye un aspecto ligado a toda producción como un complemento simbólico, ritual, histórico o mítico que singulariza cualquier actividad. En el caso de la escuela, su dimensión cultural, radicaría, no en el mero hecho de formar estudiantes, sino en las referencias, signos, prácticas, mitos e historias a las que expondría a los estudiantes. Es decir, la cultura escolar, sería ese modo local y situado en que las escuelas funcionan y realizan los programas de estudios definidos por las grandes instituciones que administran la educación.

En el presente trabajo nos proponemos conocer las características de la cultura escolar de la Secundaria popular. ¿De qué manera se ofrece una formación? ¿A qué elementos históricos, simbólicos y culturales se expone a los estudiantes que se forman en ella?

El método adecuado para indagar en tales cuestiones es la etnografía. Gracias a ella se pueden conocer “realidades sociales y culturales particulares delimitadas en el tiempo y en el espacio” (Rockwell, 1985. p. 2). Sin embargo, la manera en que la etnografía ha sido utilizada difiere según qué paradigmas epistemológicos le sirvan de fundamentación (Rockwell, 2009), o también desde qué disciplina de las ciencias sociales se use; por ejemplo, en la sociología ha sido vista más como una técnica en lugar de un método que implicaría sus propias problematizaciones teóricas como en la antropología (Rockwell, 2009; Goetz y Lecompte, 1988).

En este trabajo nos apegamos a la propuesta de Elsie Rockwell (2009) en la que no solo se busca explicar las realidades cotidianas sino hacerlas inteligibles al mostrar sus influencias y determinaciones históricas, y de procesos sociales más amplios en los que se insertan las escuelas como la Secundaria popular *Carrillo Puerto*.

En el tercer capítulo exponemos los resultados de las observaciones, entrevistas, conversaciones y análisis realizados entre el 15 de agosto del 2022 hasta la fecha en que se entrega este trabajo. Los resultados son presentados y analizados, acompañando los hallazgos de un proceso reflexivo y de discusión, por lo que no agrega un apartado específico de “discusiones”. En dicho capítulo de resultados buscamos dar cuenta del contexto espacial de la secundaria, la

situación del edificio, sus usos, nombres y signos. Además, se recuerda la historia de sus inicios tal como es contada por los fundadores en diferentes contextos y actividades propias de la escuela.

Del mismo modo, describimos los tipos de compromisos que establecen los profesores que asisten a la institución educativa, quienes establecen vínculos con diferentes formas de implicación que se reflejan o relacionan con responsabilidades: para algunos, como los fundadores ha implicado la entrega de varios años de su vida; algunos otros llevan años constantes haciéndose cargo de sostener la escuela al reclutar más profesores, o cumplir los requerimientos de la SEP para mantener una clave que, de legitimidad a los estudios. Otros profesores mantienen vínculos esporádicos y algunos otros son exalumnos de la misma secundaria que se reintegran a ella, ahora como profesores. Es decir, el tiempo de la trayectoria profesional en la secundaria es una categoría de análisis. Puede consultarse un panorama más amplio de la historia de la secundaria y la forma en que se asume la educación popular en el artículo en el que se analiza la experiencia de la secundaria (Suárez, Méndez y Vargas, 2024)

En adición a lo anterior, en el segundo apartado explicamos la estructura de participación en la que los estudiantes se involucran a través de un sistema de brigadas; también presentamos las fechas que se celebran en la secundaria, las cuales tienen que ver con la historia de los movimientos sociales en México, como el 2 de octubre y el 26 de septiembre. En este apartado encontramos las formas en las que el estudiantado se involucra en el trabajo colectivo, y también las formas de conmemorar los acontecimientos relevantes desde la perspectiva de la Secundaria popular.

En la tercera parte de este último apartado ofrecemos un análisis y explicación de la cultura escolar de la Secundaria popular, enfocada en el trabajo colectivo. Proponemos que la constelación de exigencias y referencias cotidianas de una escuela sirven para dar cuenta de su cultura escolar. Es decir, que si entendemos la forma en que se conmina a los estudiantes a participar, así como los signos e imágenes a los que son expuestos, se pueden esbozar las características de esa cultura escolar.

Para finalizar, describimos la cultura escrita de la secundaria popular: desde los signos y mensajes que podemos encontrar en sus muros, hasta la forma en que se establecen relaciones de tensión y crítica hacia los textos provistos por la SEP; del mismo modo, retomamos las ideas de sus textos fundacionales para contrastarlos con las prácticas efectivamente realizadas. Todo lo

anterior envuelve e impregna al centro escolar en el que se confirma su lugar de exterioridad y resistencia a los dispositivos de poder.

Justificación

De acuerdo con David Olson (2014) es fácil confundir la funcionalidad de la alfabetización. Él mismo señala cómo pueden existir niveles de ésta. Clanchy, (citado en Olson, 2014) pone de relieve cómo en algún momento del siglo XIX surgió la preocupación en ciertos grupos de que la educación al pueblo produjera un exceso de críticos que desafiara la jerarquía social. Esa preocupación encontró un remanso al promover una práctica *elemental* de la escritura, la lectura y la aritmética. Ello hace aparecer algunas preguntas sobre lo que quiere decir *saber leer y escribir*. ¿Acaso leer consiste en descifrar secuencias de letras que forman palabras? Y escribir, ¿Es apilar letras que formen sílabas, palabras, luego oraciones, párrafos y así sucesivamente? Se estará de acuerdo en afirmarlo, pero ello solo es una parte del asunto, quizás la más elemental precisamente. En este punto conviene remitirse a los hallazgos de Lev Vygotsky (2020/1934), sobre todo a aquellos que lo hacen sostener que la relación que puede establecerse con la palabra puede variar durante toda la vida de un individuo. De ahí que sea posible preguntarse ¿Qué forma de relación entre la palabra escrita y la lectura se promueve desde las escuelas? ¿Es posible otra forma de conocimiento fuera de la escuela? Si la lectura y la escritura son prácticas sociales (SEP, 2015, como se citó en Carrasco, 2014) en ese caso, qué aprendizajes precisan de la escuela y cuáles son posibles fuera de ella, ¿Puede haber variaciones en función de los contextos y diferentes colectivos?

Una experiencia desescolarizada de fomento a la lectura y escritura que reportan Aravedo y Enríquez (2018) resulta esclarecedora. Al preguntar a los participantes sobre los motivos que los llevaban a asistir a las sesiones, manifestaron, entre otras razones, el deseo de compartir con los demás lo leído; en colectivo y en cooperación practicar un ejercicio de escucha, habla y escritura. ¿Es posible replicar esa dinámica en un ambiente escolarizado? ¿Dicha dinámica no promueve una relación con la palabra distinta a la que se promueve desde los procesos escolares formales?

Como se dijo antes: los efectos de la alfabetización pueden ser engañosos (Olson, 2014). En opinión de Levi-Strauss (como se citó en Olson, 2014) la principal función de la escritura es facilitar la esclavitud, y solo de manera secundaria el desarrollo de las artes y las ciencias. Aún

más: le parece que esta función secundaria puede servir solo para reforzar y disimular la función principal, esclavizante. Puede matizarse la idea del antropólogo francés con la crítica ejercida por Sarmiento citado por Ponce (1976) a la educación popular, en la que los beneficiarios directos de ella, o sea los trabajadores, la recibían como condición misma de su explotación. Así, la educación la aprovechaba el patrón que recibía los dividendos de las habilidades elementales de los trabajadores.

Sin embargo, el caso contrario es posible. Es decir, la educación puede convertirse en un instrumento también para defensa de los trabajadores. Por ejemplo, Faundez cuenta, en conversación con Freire (2013) una historia que ilustra este punto. Antonio creció en un pueblo campesino, en Pehuén, ahí, dice haber aprendido “la importancia de la cultura escrita como medio de explotación o como medio de lucha contra la explotación según quien la emplee” (Freire, 2013 p. 43). Se refiere a una situación en la que el capataz de la siembra que era el encargado de pesar la cosecha, y registrar por escrito las cantidades, anotaba números inferiores a los que arrojaba la báscula, confiando en que ninguno de los campesinos obreros sabía leer ni escribir; Antonio, siendo un niño alfabetizado, lo notó y a partir de ese momento los campesinos pidieron llevar sus propias cuentas.

Ahora bien, hay distintas formas de ser alfabetizado, en función del contexto en el que la persona se desarrolla y de las demandas de uso de la escritura y la lectura, así como del acceso y disponibilidad de material escrito (Kalman, 2003). Además, el acceso a la cultura escrita es fundamental para acceder a la información, y con ello al derecho a la educación, ya que leer y escribir de manera autónoma y desde una postura crítica, facilita el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Otra forma de matizar la opinión de Strauss, anteriormente mencionada, es considerar los niveles de alfabetización, o la relación con la escritura que, como se ha dicho, llega a variar en función de diferentes contextos e intereses. El mismo David Olson (2014) sitúa tres niveles de alfabetización: básico, funcional y avanzado. Bajo esa distinción, cabe preguntarse, ¿Qué objetivos se persiguen en las escuelas públicas? Si, como es sabido existe un rezago certificado, es decir, que se reportan números de aprobación que no coinciden con las habilidades efectivamente desarrolladas por los estudiantes (Hernández, en prensa, citado por Kalman, et al. 2018)

En relación con los procesos de lectura y escritura susceptibles de estimularse desde la práctica escolarizada, Freire (2010) sostiene:

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y si ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de incapacidad para escribir (p. 56).

En ese sentido Sandra Espino (Espino y Tirado, 2017) considera la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje que pueden ser utilizadas de forma técnica o estratégica. La primera se refiere a un uso mecanizado, repetitivo y automático sin que este implique conciencia de lo que se realiza. Mientras que el uso estratégico se refiere al uso de modo consciente, intencional y deliberado. Estas dos formas de usar la lectura y la escritura pueden asociarse con los niveles de alfabetización y con las diferentes relaciones con las palabras que Vygotsky plantea.

Por su lado, Navarro y Revel (2013) ahondan en el lugar que se le da a la escritura y a la lectura en las escuelas. Asimismo, discuten la pertinencia de incluir en el mapa curricular de las escuelas una materia específica para la enseñanza de la lectura y la escritura o, si, por otro lado, debería de hacerse un espacio en cada disciplina para una escritura que vaya de la mano con ella, ya que las prácticas de escritura varían en cada disciplina. Se trata, en este caso, de una propuesta dirigida a modificar el currículum escolar para promover la literacidad disciplinar. Este tipo de propuesta apunta a promover una cultura escrita académica, pero de lo que se trata en este trabajo es de conocer la cultura escrita y prácticas particulares de un lugar específico como la secundaria popular.

Para Vygotsky la escritura estaría entre las “funciones psíquicas indispensables para el aprendizaje de las materias escolares básicas” (2020/1934. p. 245) y descubre en la escritura una inmadurez que sorprende y desconcierta más en los casos en que los estudiantes dominan con éxito el programa de estudios, pero no logran expresarlos mediante un texto. Podría entenderse que dominar los contenidos del programa no implica necesariamente una maduración en el nivel del lenguaje escrito. A raíz de ello Vygotsky se pregunta ¿Por qué escribir resulta al escolar tan difícil que en ciertos períodos hay un retraso de hasta seis o siete años entre la edad lingüística hablada y

la escrita?” (2020/1934. p. 246). Cabe señalar que Vygotsky, en este caso se refiere a niños, aunque no aclara de qué edades.

Vygotsky (2015/1930) subraya que la historia del desarrollo del lenguaje oral no es igual a la del lenguaje escrito. Para escribir, el niño debe “desprenderse del aspecto sensorial del habla y reemplazar las palabras por imágenes de las palabras”. (p. 246). Describe esta operación como un “segundo grado de simbolización” (p.246). Agrega que la escritura es “habla sin interlocutor” (p. 246), se dirige a un receptor ausente. También compara las fuentes de la dificultad de la escritura con las del álgebra: ambas radicarían en la abstracción necesaria para su uso.

Es conveniente retomar la propuesta de Vygotsky (2004/1934) sobre la relación del aprendizaje con el desarrollo. En realidad, se trata de una de las teorías más conocidas del autor: *la de la zona del desarrollo próximo*. Esa es la forma en la que Vygotsky explica la interacción entre el desarrollo, el aprendizaje consumado y el aprendizaje que puede concretarse con el acompañamiento de otro. Se trata de que el aprendizaje que no puede consolidarse en solitario, no obstante puede hacerlo con otro que apoye al aprendiz y así dar un paso hacia adelante en el desarrollo.

Para el psicólogo ruso, es más importante lo que el sujeto puede hacer en compañía de otros que lo que puede hacer solo. Cree que la evaluación que solo se preocupa por lo que el sujeto es capaz de hacer puede llevarlo a fijarse en un momento del desarrollo, en lugar de llevarlo al desarrollo próximo. En esta concepción del desarrollo y del aprendizaje destaca el papel de la socialización, y la función fundamental de un otro que acompañe al aprendiz en un paso más allá en el desarrollo.

Esta teoría encuentra su fundamento en la ley de desarrollo psicológico, en la que se sostiene que todas las funciones psíquicas superiores aparecen dos veces en la historia, primero intersíquicamente, es decir en las relaciones entre sujetos, y luego intrapsíquicamente en el “interior” del sujeto. Lo ilustra con el conflicto de los niños pequeños en el que ve ya el germen de lo que será la reflexión. Es decir, en un primer momento se da el conflicto y la necesidad de defender una idea o razón frente a otro, y en un segundo momento puede llevarse a la reflexión, ese diálogo en que se tuvo que defender un punto de vista (Vygotsky, 1934/1997).

Tenemos entonces que la escritura conlleva un proceso relativamente independiente del aprendizaje de los contenidos e implica una forma de materializar los aprendizajes que no necesariamente acompañan la capacidad de expresarlos verbalmente. También, la escritura se aprende en diferentes contextos, y no en todos, además está articulada de la misma manera con los programas de estudio, incluso, existen expresiones de ella fuera del aula que dan cuenta de una cultura escrita que, podríamos pensar, constituye y complementa una cultura escolar, en la cual se insertan los vínculos *interpsíquicos* con sus peculiaridades.

Desde otra perspectiva, la postura de Vygotsky tendría que ponerse en el contexto actual en relación con la necesidad de prácticas específicas, en especial para revalorar otros aprendizajes y la interacción con la diversidad de textos, como lo planteado en un estudio realizado por Rayas y Méndez (2017) en el que se encontraron algunas de las dificultades que atraviesan los estudiantes universitarios al enfrentarse con la escritura de ensayos.

Antecedentes

El estudio de la lectura y la escritura es abundante tanto en tradiciones cuantitativas como cualitativas, sin embargo, para esta investigación tienen mayor relevancia los estudios cualitativos sobre la lectura y escritura. Estos últimos se toman en cuenta con prioridad buscando una coherencia entre las problemáticas planteadas desde dichas tradiciones cualitativas y la que aquí se desarrolla. La búsqueda se realizó en libros impresos, recopilaciones y artículos; buscando con palabras clave escritura, lectura, sociocultural, y etnografía. Diversas fuentes son también sugerencias de quienes dirigen y asesoran esta investigación.

Presentaremos primero las investigaciones sobre lectura y escritura con un enfoque sociocultural que se basan en reflexiones y observaciones a partir de intervenciones en diversos contextos, escolares y no-escolares; después presentaremos investigaciones etnográficas que abordan prácticas de lectura y escritura; y para finalizar investigaciones de etnografía de cultura escolar.

En el marco de investigaciones e intervenciones relacionadas con la escritura y la lectura desde la visión sociocultural (histórico-cultural) se encuentra un trabajo de Silveira (2013) en el que reflexiona sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales. Lo hace a partir de una experiencia en el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) que tiene lugar en

Uruguay, y tiene entre sus objetivos elevar los niveles de alfabetización. Entre las actividades de dicho programa está la producción de material para docentes y estudiantes; así como la implementación de proyectos de formación. La autora propone una mirada sociocultural de la lectura, la cual sitúa en una encrucijada política, histórica y social. Asimismo, señala el papel que ha tomado en la concepción de igualdad entre los ciudadanos, la cual desborda el ámbito educativo.

Silveira (2013) sugiere pensar la lectura más allá de la decodificación y como consecuencia de su mirada sociocultural señala la importancia de la funcionalidad de la lectura; hace una invitación a “revisar desde el punto de vista cualitativo, experiencias y situaciones donde la lectura sea puesta en valor desde la concepción y la representación de los sujetos que aprenden” (Silveira, 2013, p.110). Entonces, según su perspectiva entiende la lectura desde una lógica contextual e históricamente situada.

Por otro lado, se encuentra un trabajo realizado por Ángeles Ingaramo (2016) en el que se analiza la experiencia de una intervención a modo de taller, la cual se propuso para promover prácticas de lectura y escritura de invención, con niños. Dicha intervención consistía en tres etapas: exploración de libros; lectura y conversación; y producción asociada al proceso anterior.

Como marco de la intervención se consideró la lectura como posibilidad de apropiarse de los relatos surgidos en el taller, y a la escritura “como la inscripción de la propia voz en el mundo” (Ingaramo, 2016. p. 53). Durante el taller se descubrieron formas diferenciales de lectura que se alejan de la imagen más difundida en la que se lee en silencio y en soledad. En el taller se dio lugar a una lectura colectiva y en voz alta. Advertir otras posibilidades de lectura se debió a un enfoque de historia del acto de leer que permitió asumir la variabilidad de dicha actividad de acuerdo con contextos sociales y momentos históricos.

Masarella (2016) indaga sobre el lugar que se le da a la escritura y lectura de la poesía en las escuelas argentinas. El autor rastrea cómo desde los programas educativos suele confinarse a la poesía como un objeto instrumental despojado de la posibilidad de brindar experiencias estéticas. Es decir, suele enseñarse como catálogo de recursos retóricos que, terminan por no ser una verdadera puerta de entrada a la literatura. En dicha investigación se sostiene que “Se observa un esfuerzo por presentar una enseñanza de la lengua y la literatura entendidas como herramientas, y no como prácticas culturales” (Masarella, 2016. p. 75).

Similar a los estudios anteriormente referidos puede encontrarse una experiencia de hace años del novelista ruso, Lev Tolstoi (como se citó en Vygotsky, 2015/1930). En ella optó por respetar el lenguaje infantil, sin pretender inocular en sus modos de expresión formas librescas y escolares. Invitando a los niños a escribir sobre temáticas que les concernieran de acuerdo con sus entornos, experiencias, en definitiva, del mundo que los rodeaba. Sostuvo que solo así era posible despertar al escritor en el niño, en lugar de anularlo, al promover una relación rígida con la escritura y la lectura como las que se promueven normalmente las prácticas escolares.

Los estudios anteriores están en consonancia con la propuesta de Freire (2010), según la cual una lectura crítica implicaría la lectura del mundo que antecede a la palabra y que se realizaría en lo cotidiano, en el ambiente en que se sitúan los lectores y escritores. Dicho de otra forma, la lectura de un texto vendría acompañada de la lectura del contexto, y se trataría de un diálogo creativo que expresa la dimensión social de la práctica de lectura y escritura.

Si bien nos hemos referido a unas investigaciones que estudian e intervienen en las prácticas de lectura y escritura, estas no pertenecen estrictamente a un método etnográfico, eso no quiere decir que falten agudas observaciones sobre cultura escrita como las que se podrían hacer en una investigación netamente etnográfica. Por eso a continuación retomamos investigaciones que se inscriben en dicha tradición y que estudian los usos y tradiciones de lectura y escritura en diversos contextos.

Brian Street (2009) menciona algunas posibilidades que puede brindar el estudio etnográfico; entre ellas, considerar situaciones y aspectos que no existen en la perspectiva del investigador y describirlas en los términos de la misma localidad en que se estudian en vez de interpretarlas según un marco referencial externo. El autor invita, desde la etnografía, a la construcción de definiciones locales que vayan en contra del poder de quienes catalogan y clasifican los usos de la escritura.

Street (2009) menciona el caso de personas entrevistadas en Pakistán que se consideraban analfabetas a pesar de saber leer y escribir; esto se debía, según lo expresaban ellas mismas, a que nunca habían ido a la escuela por lo que oficialmente no se les podría considerar personas alfabetizadas. Eso quiere decir que quienes definen lo que se debe considerar como alfabetización no consideran usos y prácticas locales, desescolarizadas que, desde la etnografía, se buscan desentrañar y reconocer.

En esa misma línea está una investigación de Farr (2009) en la que analiza las prácticas de escritura de una comunidad mexicana transnacional que mantiene lazos entre Chicago y Michoacán, justamente a través de cartas entre algunas personas que se consideran a sí mismas como analfabetas a pesar de ser capaces de comunicarse por escrito. La autora en este trabajo denuncia el *purismo letrado* que lleva a desconocer ciertas prácticas y usos de lo escrito; tales concepciones terminan por ocultar la cultura escrita particular de ciertos grupos, a la vez que prescriben una alfabetización con ciertas características, ignorando los diferentes contextos en que es posible leer y escribir.

Por otro lado, la autora Kell (2009) realiza un estudio etnográfico en la población de Masiphumelele en la que habitan cerca de tres mil personas; durante la investigación dicha población atraviesa por una penetración estatal, lo cual tiene como consecuencia un cambio de paradigma en la alfabetización de adultos. En la población estudiada pasan de un paradigma freiriano a uno basado en calificaciones; la escolarización de la alfabetización trajo, según la autora, la infantilización de los pobladores a los que se dirigía dicha intervención estatal. La autora analiza la modificación de las prácticas pedagógicas y la cultura escrita cotidiana, ilustrando la distinción entre los programas pedagógicos y las prácticas situadas, que suelen asimilarse de manera particular, según el contexto de necesidad que demande el medio en que los programas de alfabetización se realizan.

Otro estudio sobre cultura escrita realizado en México por Elsie Rockwell (2000), pone el acento en las múltiples formas de apropiación del lenguaje escrito, ligado a la diversidad de expresiones y usos de la representación gráfica. La autora se pregunta por las formas en que las comunidades indígenas han vivido, resistido, transformado, adaptado y/o adoptado la escritura. Se remite, específicamente, al caso de Chiapas en el que durante la colonia se prohibió el uso extraoficial de la escritura en lengua indígena, al mismo tiempo que los indígenas se resistían a entrar al control y registro escrito con fines tributarios. Este registro de la autora ilustra hasta qué punto la escritura y su apropiación suelen estar sujetas al contexto, a las necesidades y conflictos del momento histórico en el que tienen lugar.

De igual modo, Rockwell, (2000) resalta cómo para algunas comunidades indígenas la apropiación de la escritura está ligada a la necesidad de estar en contacto con instituciones gubernamentales que exigen el llenado de formularios, así como la conservación y producción de

documentos. Subraya cómo la escritura escolarizada pasa a segundo plano y se prioriza una escritura con fines administrativos, prácticos y en algunos casos también religiosos.

En otro estudio realizado por Rockwell (2009) pero en un aula de primaria en Francia, donde la mayoría de los estudiantes son hijos de migrantes y aprenden el francés como segunda lengua, indagó las interacciones dentro del salón, así como el modo de transmisión del francés escrito, cuya recepción exitosa repercute en la percepción que puede hacerse de un individuo como culto y educado según su corrección ortográfica.

Rockwell (2009) registró el uso de dos cuadernos por parte de los estudiantes, uno para borradores y otro para pasar en limpio. La autora señala que dichos cuadernos se compran con un nombre diferente, en la tienda suele pedirse el primero como cuaderno de investigación y otro como cuaderno de trabajos pasados en limpio. Otra observación relacionada a la cultura escrita es la posición de los estudiantes en las discusiones sobre textos según el autor sea reconocido, o un compañero de clase. En el primer caso se discute el estilo o el significado de tal pasaje, en cambio, si el texto es de un compañero se cuestiona la veracidad de las afirmaciones o descripciones. A partir de estas observaciones, reflexiona sobre la primacía del lenguaje escrito sobre el oral en la cultura escolar francesa y ve en ella una ruptura con el sentido práctico del lenguaje, es decir, con el uso de la escritura fuera del contexto escolar.

Las investigadoras Rockwell y Mercado (2003) ofrecen algunas dimensiones de la cultura y cotidianidad escolar, producidas a partir de un trabajo etnográfico en escuelas primarias de México. Tiempos escolares, formas de participación, rituales y usos, transmisión de valores, son algunas de las dimensiones producidas por estas investigadoras.

Ahora bien, con las investigaciones presentadas ofrecemos un panorama sobre la lectura y escritura y su inserción en las culturas escolares y en las no escolarizadas. En este panorama, la investigación que desplegamos aquí se incluye más cerca de los estudios sobre la cultura escrita y la cultura escolar. La presentación de otras investigaciones próximas en temática como la escritura desde un enfoque socio-cultural sirven para realizar una demarcación de lo propio de la investigación aquí realizada. La cual tiene el objetivo de comprender una configuración específica en un tiempo y espacio delimitado, a saber, la cultura escolar y escrita de la Secundaria popular **Carrillo Puerto**.

Capítulo I. Marco Teórico y conceptos analíticos

1.1 Breve panorama acerca de la alfabetización

Es posible acordar que las concepciones de la alfabetización están atravesadas por ambigüedades, que existen alrededor de ella, referencias, significados, conceptualizaciones, definiciones y aproximaciones que difícilmente se encuentran en el mismo sentido. Esto mismo la vuelve un tema difícil de asir, la dificultad de usar con precisión el término proviene de su amplia historia, no solo en las disciplinas académicas, sino también se añaden los usos que se le dan desde discursos institucionales y gubernamentales. Por ello es necesario despejar las formas en que se puede entender, y atenerse a una de ellas explícitamente con el fin de ganar en precisión.

A propósito de esta problemática, la autora Marinho (2009) presenta un panorama asociado a las traducciones del término *literacy* que se ha vertido al español como cultura escrita, y al portugués como *letramento* y de forma general en ambas lenguas como alfabetización. En el caso de Brasil, el término se ha introducido exitosamente en los últimos años, después de que el concepto más utilizado era el de alfabetización que venía cobijado por la gran tradición inaugurada por Paulo Freire, quien ha influido fuertemente en los nuevos estudios sobre letramento. La autora también hace alusión a las implicaciones de usar uno u otro término, elegir uno u otro puede hablarnos de la pertenencia a un grupo discursivo, ya sea académico, político o gubernamental.

Por otro lado, se ha señalado la operación de simplificación que realiza el planteamiento de la dicotomía alfabetizado - no alfabetizado; en ella se ignora un abanico de posibilidades, formas y prácticas de uso del lenguaje. Ese marco de referencia deja por fuera preguntas como "...qué es lo que se lee y escribe, cómo se lee y escribe y para qué se lee y escribe" (Kalman, et al., 2018). Estas cuestiones abren caminos para reconocer otros modos de leer y escribir que, muchas veces, los conceptos prescriptivos de alfabetización no exploran.

En el siglo XX se usó el término de *alfabetización funcional*, principalmente desde los discursos gubernamentales para referirse a habilidades de lectura y escritura que permitían la incorporación de adultos a un campo laboral, y con ello se le llegó a considerar como motor de la economía. En su momento Levine y Lanshear (1986, 2002 citados en Kalman, et al., 2018)

sostuvieron que esa versión de la alfabetización promovía una adaptación conformista al mundo existente. En clara contradicción con la forma en que Paulo Freire entiende la alfabetización.

Por otro lado, aún y cuando los índices de alfabetización que se reportan en Latinoamérica parezcan positivos tienen un costado cuestionable debido a la situación de *rezago certificado* que consiste en el desfase entre la apropiación realizada por los estudiantes de habilidades de lectura, escritura y su nivel de escolaridad. Es decir, que los índices publicados de alfabetización por las instituciones no necesariamente corresponden con las habilidades efectivamente desarrolladas por los estudiantes. (Kalman, et al., 2018)

Por su parte, Kalman (2008) también ha discutido la problemática alrededor del término alfabetización. Afirma que lo común es usarlo para referirse a habilidades de lectura y escritura básicas, pero cuando se empieza a elevar la complejidad se proponen términos diversos como cultura escrita, o lengua escrita.

De acuerdo con Kalman (2008), la versión del lenguaje escrito como mera transcripción de la oralidad ha cedido terreno a una comprensión más compleja de la lectura y la escritura que considera su valor social, así como su papel en los procesos de liberación. Resalta la amplitud del término inglés, *literacy*, con el que se contemplan cuestiones prácticas, teóricas, históricas, psicológicas y sociales de la lectura y escritura. Mientras que, en nuestro vocablo en español alfabetización tiene un sentido restringido en ese aspecto, ya que suele asociarse con conocimientos y habilidades básicas (Kalman, 2008).

En español, plantea Kalman, (2008), haría falta una palabra que incluyera operaciones más complejas que abarcara la dimensión social de la lectura y escritura y que diera cuenta de un uso más allá de lo mecánico. Kalman se debate entre *literacidad* y *alfabetismo* como opciones para nombrar un fenómeno más amplio; sin embargo, no se decanta por ninguna de ellas y deja esa tarea para alguien más en el futuro.

Es posible que, esa forma de nombrar una relación más compleja con la lectura y la escritura ya existiera, justo en la forma de concebirla de Paulo Freire, quien según Martin-Baró (2006) ha realizado la contribución más importante de la psicología latinoamericana. Dicha contribución, también llamada concientizadora, surge del diálogo de la psicología con la sociología, la filosofía y la educación. De esa forma articula distintas dimensiones: social,

psicológica, histórica y política. Martín-Baró (2006) insiste en la importancia de ésta última para el programa de Freire, ya que en ella se encuentra la posibilidad de transformación.

1.2 La alfabetización desde la mirada de Paulo Freire

Para el reconocido pedagogo brasileño la alfabetización entraña necesariamente una dimensión histórica, política y ética. No la concibe solo como transmisión de habilidades de lectura y escritura, sino que dichas habilidades las inserta en una dinámica con el mundo. Ve en ellas una herramienta de diálogo e interacción con el mundo que rodea a hombres y mujeres.

Por eso entiende que el analfabetismo ejerce una violencia que refiere a “castrar el cuerpo consciente y hablante” (Freire, 2010, p. 24), y con ello limita la capacidad de leer el mundo y escribir la lectura que se haga de él; el analfabetismo impide repensar el mundo a través de la lectura y reescritura. En cambio, la alfabetización posibilitaría la capacidad creativa (y recreativa), así como la creación de “sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar” (Freire, 2010, p. 24). De esta apreciación hecha por Freire nos interesa destacar que la lectura y la escritura introducen una relación más consciente con el mundo al poder reescribir la lectura que se haga de él: es decir, posibilitaría abrir un diálogo de ida y vuelta entre el mundo y el alfabetizado favorecido por la escritura.

Aunado a lo anterior, es importante recalcar una de las originalidades de la concepción de la lectura que tiene Paulo Freire. Para él hay una *lectura del mundo* que precede a la lectura de los textos. Se refiere a esa primera lectura fundamental en una conferencia donde se remite a sus primeras vivencias en el jardín de su casa, donde poco a poco fue aprendiendo a descifrarlo y leerlo. Menciona las sombras de los árboles, y después los árboles mismos y cómo su lectura va afinándose en interacción con quién lo rodea, hasta el punto en que llega a distinguir entre los tipos de árboles de su jardín; los nombres de los árboles, los tipos de hoja o si son frutales o no, entre otros (Freire, 2013).

En la concepción de Freire (2013) esa primera lectura es la que se liga al contexto antes de ligarse a los textos escritos. Para él es imprescindible que la lectura del texto no suplante a la primera lectura del mundo o también llamada lectura del contexto. Es una prescripción pedagógica que no necesariamente tiene un correlato en la enseñanza y alfabetización, pues, en muchos casos

no suele interesar a las instancias alfabetizadoras desarrollar esa lectura del mundo, en cambio, solo les interesa desarrollar la habilidad de lectura de manera operativa.

En este punto nos interesa remitirnos a unos hallazgos citados por Olson (2014) pero encontrados por Scribner y Cole en sus estudios antropológicos sobre los efectos de la escritura en poblaciones ágrafas de África. En ese estudio se alfabetizaba a pueblos y después se analizaba qué relación establecen con la lectura y escritura. Los investigadores juzgaron como un déficit los tropiezos que los sujetos estudiados tenían ante la lógica de lo escrito. A estos sujetos se les presentó un silogismo escrito el cual tenían que completar siguiendo su lógica. El silogismo era el siguiente:

Todas las mujeres que viven en Monrovia están casadas

Kemu no está casada

(por lo tanto) ¿Kemu vive en Monrovia?

Es entonces que, ahí debían completar el silogismo siguiendo la lógica de lo escrito; lo que en realidad pasaba es que los sujetos respondieron aclarando que la primera parte del silogismo era falsa; o que no conocían a Kemu, por lo que no sabían cuál era su estatus o donde estaba. Estas respuestas fueron interpretadas como falta de incorporación del sentido de la escritura, pero ese hallazgo puede reinterpretarse a la luz de la concepción Freiriana de la lectura.

Puede decirse que los sujetos de esas poblaciones ágrafas no resignaron su lectura del mundo, es decir, el montaje de la escritura y la lectura sobre su contexto y realidad próxima no se realizó. De ahí la importancia de las *palabras generadoras* que postula Freire en su metodología de alfabetización a fin de conservar las “relaciones milenarias y socialmente creadas entre lenguaje, pensamiento y realidad” (Freire, 2010 p.24). De hecho, Freire (2013) califica de colonial la pretensión de cortar y separar los dos tipos de lectura referidas. Con lo que el tropiezo de los sujetos que investigaron Scribner y Cole (citado en Olson, 2014) podrían verse como resistencias a la implementación de cierta tradición que dicotomiza ambos tipos de lecturas. Los hallazgos de Scribner y Cole (citado en Olson, 2014) bien pueden inscribirse en lo que Rockwell (2000) llama “las múltiples historias de apropiación de la escritura” (p. 4). Lo cual abre una vía de exploración distinta, en la cual se pueden inscribir las formas de recepción de la escritura desde una perspectiva que también se aleja de la pedagógica. Es vital aclararlo desde ahora, aunque hacerlo acarrea la

necesidad de plantear algunas preguntas; si se adopta una posición desde la etnografía ¿Qué relación se establece ante la pedagogía? Ahí, Rockwell (2009) ve abrirse un abismo entre las prescripciones pedagógicas y las prácticas efectivamente realizadas por los profesores y estudiantes en las escuelas. En cambio, se interesa por las formas de apropiación de los sujetos de los bienes culturales, las cuales no están documentadas ni prescritas en ningún lado, pero forman parte de una actividad viva, de tradiciones y transmisiones que se sustraen a los programas educativos dictados desde las grandes instituciones educativas.

1.3. La mirada etnográfica sobre la cultura escrita

Hemos ofrecido una aproximación a distintas formas de abordar lo escrito en líneas anteriores, de tal manera que podemos distinguir en el breve panorama, por un lado, el paradigma de la alfabetización que dicotomiza a los sujetos entre alfabetizados y no alfabetizados, digamos que desde esta posición los criterios se ciñen a la presencia o ausencia de habilidades de lectura y escritura muy rudimentarias; podemos apuntar en este modelo también el de la alfabetización funcional que busca desarrollar esas habilidades con la única diferencia de inscribirse en proyectos de desarrollo económico.

Por otro lado, debemos considerar la alfabetización en la versión freiriana, en la que ésta se une a un horizonte político, ético e histórico. Además de rescatar la *lectura del mundo* como un lazo con la realidad y el contexto circundante, este modelo se distingue por apostar por un montaje de la lectura del alfabeto sobre la lectura del mundo que, de esa manera, no sacrificaría el mundo del lector, sino lo abriría a la posibilidad de dialogar con él y en él.

Además, podemos anotar otro modelo más, el de *literacy*, cuyo alcance es mayor que el de cualquier otro concepto en español. Este suele abarcar cuestiones sociales, teóricas, culturales, prácticas y psicológicas de la escritura. Este es, sin duda, el modelo más amplio. Para los fines de nuestro trabajo hace falta una noción de la escritura especialmente sensible a las prácticas y usos de ella que no suelen ser reconocidos por las culturas hegemónicas de lo escrito.

Se trata, en realidad, de posturas que no se encuentran en el mismo nivel de análisis, las primeras se refieren a propuestas, modelos o formas de alfabetizar, con diferentes fundamentos y objetivos; por otro lado, los estudios de literacidad siguen un orden inverso, se interesan por percibir las formas en que efectivamente se escribe en tal o cual grupo para conocer la forma en que la escritura se entrama con la vida de tal comunidad o institución.

Por su parte, Kalman (2009) prefiere hablar de literacidades o culturas escritas - en plural- ya que hay una multiplicidad de usos de lo escrito que varía en función del dominio o institución en que se inserte. De esta manera, considera y reconoce el papel de los entornos, la influencia de los procesos históricos y las relaciones de poder en la forma en que se práctica la escritura. Consideremos que más allá de la escuela, la escritura es utilizada en los hogares, lugares de trabajo, iglesias, organizaciones, entre otros, y en cada uno de esos lugares la escritura no se usa bajo los mismos parámetros, ni bajo la misma influencia ideológica.

En este punto nos remitimos a la concepción de Barton y Hamilton (2004), quienes se posicionan en una vertiente etnográfica crítica por su compromiso en “documentar literacidades cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad” (p. 111). A su vez, Barton y Hamilton, también reconocen la existencia de diferentes literacidades que pueden estar en combinación con diferentes sistemas semióticos y no exclusivamente de escritura, los autores ofrecen el ejemplo de un libro de cocina en el que se combinan, además de lo escrito, imágenes y otros tipos de signos.

Barton y Hamilton (2004) agregan un criterio para poder hablar de una literacidad diferente de otras: se trata de la coherencia. Una literacidad es una configuración semiótica coherente de prácticas letradas, de forma que suelen agruparse, por ejemplo, la literacidad académica o la literacidad laboral. La literacidad académica es considerada por los autores como *dominante*, además que cuenta con el respaldo de la Escuela que promueve cierto uso y relación con la escritura. En esta perspectiva se busca encontrar el ángulo que permita descubrir los objetivos que se persiguen al usar la escritura, y no tanto el correlato cognitivo del uso de esta.

Cerca de este punto de vista se encuentra el descrito por Montes y López (2016), el llamado enfoque sociocultural de la literacidad, en el que hay un desplazamiento del acento en lo cognitivo-individual al de prácticas sociales, ampliando la noción de esta perspectiva, las autoras citan a

Street (2016) para quien la literacidad como práctica social es “una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicas.” (p. 164).

Esta perspectiva que ancla sus indagaciones en el concepto de literacidad reconoce que “no hay una manera esencial o natural de leer y escribir” (Street y Street, 2004). Por esa razón rompe con el paradigma de la alfabetización e inaugura una nueva corriente en la que se reconocen formas y usos de lo escrito no oficiales ni necesariamente escolarizadas. A esta nueva tradición de investigaciones se le conoce como Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Con estos estudios se problematiza la separación anticuada y tajante entre oralidad y escritura sostenida por autores como Walter Ong y McLuhan, en la que se representaban como sistemas de pensamiento diferentes el de la oralidad y el de la escritura, y que, sin embargo, no reparaba en las distintas consecuencias de la literacidad no escolarizada (Gee, 2004). Los NEL ponen el acento en esta diversidad de relaciones particulares con la escritura en diferentes contextos, principalmente aquellos no atravesados por culturas hegemónicas de lo escrito, como puede ser considerada la literacidad escolar que tiene un dominio y prestigio, tal vez, como ninguna otra

Por su lado, Gee (2004), ofrece una ampliación en la concepción de la literacidad:

Como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales (Gee, 2004 p.24).

Dicho autor destaca ese aspecto de la literacidad en el que se vinculan diversos usos del lenguaje hablado y escrito con configuraciones culturales; y ve en la literacidad escolar hegemónica una transmisión de una visión del mundo, que muchas veces está ligada al fracaso escolar de sectores de la población que no forman parte de la sociedad hegemónica.

Si consideramos la ampliación conceptual de Judith Kalman, James Paul Gee, David Barton y Mary Hamilton que mencionamos con anterioridad, se nos abre el camino para enlazar la literacidad con elementos que la acompañan en su coherencia, como pueden ser determinadas imágenes, signos, formatos, visiones del mundo, discursos, etc. Elementos que, juntos, pueden formar una configuración cultural de un determinado grupo o escuela.

Aunque existe consenso entre los autores en concebir la literacidad escolar como hegemónica, planteamos la pregunta *¿Sería posible que existan literacidades escolares no hegemónicas?* Los autores que hemos citado oponen las literacidades escolares a las literacidades alternativas o no-dominantes. Esto se entiende si advertimos que estos autores reconocen modelos escolares académicos oficiales, en los que, como afirma Zavala (2009) se busca que los objetivos de la institución representen valores de la clase dominante y no los intereses de la mayoría de estudiantes.

Imaginemos una escuela en la que el influjo de la cultura digital ha cobrado un lugar central; los estudiantes leen y escriben en soportes digitales; estudian en tabletas electrónicas, computadoras y celulares; al mismo tiempo que se valen de aplicaciones para hacer y entregar tareas. De este modo abandonarían paulatinamente el papel y las libretas. Mientras que en otras escuelas la tradición del uso del lápiz y borradores se mantiene. Las razones de la digitalización de la escritura y la lectura están asociadas a una tendencia mundial en la que cada vez más áreas de la vida social se depositan en los dispositivos electrónicos.

Sin duda la digitalización seguirá ganando terreno en las prácticas letradas en diferentes ámbitos. De hecho, es probable que lo haga más rápido y con más alcance en escuelas que ostentan una cultura escolar de vanguardia tecnológica, la cual, cabe suponer, recibe de manera armoniosa ese influjo global del que hablamos. En este sentido, podríamos decir que son escuelas que se adaptan a ese influjo hegemónico gracias a los recursos con los que cuentan.

Sin embargo, el caso que estudiamos se trata de una literacidad escolar cuyos procesos históricos y relaciones de poder no son los mismos que los oficiales, ni hegemónicos, ni vanguardistas en el sentido tecnológico; al contrario: se hallan en tensión con el discurso dominante y ofrecen otros procesos en que las tendencias tecnológicas no son el eje de formación. Al analizar el caso que nos ocupa aquí veremos qué características tienen esos procesos educativos que se oponen en diversos aspectos a la inercia tecnológica y política

1.4. La cultura escolar

Para remontarnos a los primeros usos de la palabra cultura tenemos que remitirnos a la antigua Roma, ahí se la eligió para verter en ella el sentido del griego, *paideia*: crianza de los niños.

Hay, sin embargo, una inexactitud etimológica en esa transacción entre lenguas, pues la cultura está enraizada a la noción de *cultivo* y, como vemos, el vocablo griego tenía un sentido distinto (Echeverría, 2010). Así, crianza y cultivo quedaron ligados en ese deslizamiento; de tal forma que cultivar a los niños es una forma de crianza en la que se les transmiten las peculiaridades o modos de vida de un pueblo, grupo o comunidad que finalmente han de florecer en ellos. Lo que conviene retener ahora, además de los efectos de esa traducción, es que la cultura ha sido considerada como la cualidad o rasgo por el que sería posible distinguir la forma de vida humana de las otras formas de vida.

Para Echeverría (2010) hay una dimensión cultural que forma parte de la vida diaria de los seres humanos que, en ocasiones, pareciera necesario excluir a fin de mantener *la higiene* de los procesos de producción y consumo. Se trata de una dimensión indispensable para la existencia, pero irreductible al dominio de la técnica utilitarista. Como ejemplo, el filósofo propone el ritual que realizan los habitantes de las islas Trobriand para construir una canoa. Según lo observado por Malinowski (citado por Echeverría, 2010), éstos realizan una serie de trabajos dedicados únicamente a limpiar el árbol de la conexión con el resto del bosque con el fin que de tal árbol salga una buena canoa. No solo el trabajo y operaciones destinadas directamente a la producción material de la canoa pertenecen a la dimensión cultural, también y especialmente los elementos simbólicos, espirituales, míticos y rituales que rodean el proceso de producción de la canoa.

De tal forma que podemos entender que en la vida práctica hay, en efecto, una dimensión cultural; es decir, nuestros quehaceres están acompañados por unos elementos que podrían parecer tan extraños e innecesarios como aquellos que desarrollan los nativos de las islas Trobriand para cortar la conexión entre el bosque y el árbol que será convertido en canoa.

Con esta forma de entender lo cultural nuestra mirada se fijaría en aquellos aspectos rituales que, desde un punto de vista utilitario, veríamos como innecesarios o superfluos. Por ejemplo, si estamos en una escuela podemos suponer que su objetivo sería lograr formar estudiantes y esto, se realizaría en las aulas, y tal vez también en los actos cívicos. Pero podríamos observar que esos objetivos no se realizan de manera directa o utilitaria simplemente.

Es decir, al igual que los habitantes de las islas Trobriand, que no hacen una canoa y ya, sino que incorporan una dimensión cultural en la producción al realizar rituales específicos y simbolizar su relación con el bosque, en las escuelas no se reduce a formar estudiantes, sino que

hay una serie de rituales, signos e historias a las que son expuestos; es decir, en el acto de formación hay una dimensión cultural, distintiva, más allá de lo utilitario.

Pensemos en que, tratándose de la escuela pública, estos objetivos se definen y regulan desde instancias gubernamentales; hay contenidos que se establecen como los que deben de conservarse al enseñarse a los estudiantes, hay planes de estudio y formas de organización propuestas desde las instituciones de educación que cumplen una función administrativa y directiva. Sin embargo, esas propuestas llegan a las escuelas y las formas en que se realizan los planes definidos *desde arriba* tienen variaciones locales y regionales de acuerdo con las particularidades de la escuela que se trate.

Retomemos el paralelismo, así como los habitantes de las islas Trobriand hacen una canoa con un estilo particular, en directa relación con sus conocimientos locales, su historia, sus mitos, entre otros elementos culturales, las escuelas dan forma a sus estudiantes de manera específica de acuerdo con los signos y prácticas particulares del medio cultural en el que se encuentran inmersos. Podemos hablar aquí de formación en un sentido amplio. Es cierto, hay un currículo oficial que es el mismo en todas o en la mayoría de las escuelas públicas (primarias o secundarias), pero la manera de realizarlo, de transmitirlo a los estudiantes está lleno de variaciones en función de conocimientos locales, tradiciones, interpretaciones y mitos relacionadas con la historia de los profesores y de la escuela misma.

Ahí entra en juego la dimensión cultural de lo escolar, a la que llegamos partiendo de una definición general de cultura, y encontramos coincidencias con quienes se han ocupado directamente del tema. Ligado a la cultura escolar encontramos formas de indagar en las especificidades de las escuelas. Por ejemplo, para Rockwell y Mercado (2003) la escuela cotidiana, sería el objeto de estudio en el que se reúnen características propias de una escuela al realizar el currículo oficial. Afirman que éste “no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela” (Rockwell y Mercado, 2003 p.9). Es ahí a donde debemos dirigir la mirada si queremos conocer la escuela y no en sus planes de estudios.

Desde esta perspectiva debemos abandonar la mirada evaluativa o diagnóstica, es decir, no plantearnos el problema de si la escuela cumple con el plan oficial y hasta qué punto; más bien debemos mirar lo que ocurre en la escuela y cómo se le da vida a ese currículo oficial en la

cotidianidad de la escuela, cómo se vive en su interior, qué procesos hay, qué historias se cuentan, etc. Rockwell y Mercado (2003) también se refieren a esta parte como el currículo oculto, aquello no definido o no escrito pero que se vive en el día a día, en la realización local y particular del currículo oficial.

Por su lado, Rockwell (2000), inspirándose en los postulados que Vygotsky proponía para estudiar el desarrollo humano, llega a presentar unas coordenadas para el estudio de las culturas escolares. Basándose en las cuatro líneas planteadas por Vygotsky, a saber “a) la evolución filogenética, b) la historia humana en general, c) la historia de las funciones mentales superiores, objetivadas en herramientas y signos culturales, y d) la historia individual de cada persona” (Rockwell, 2000, p.12). La autora entiende estos principios como fundamentos de una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, y desde ese lugar da un paso para proponer lo que denomina *tres planos*, ya no para estudiar el desarrollo humano, como Vygotsky, sino trasladarlo al campo de la cultura escolar.

Rockwell (2000) elige esta metáfora de los planos que se intersecan temporalmente para orientarnos en el estudio de las culturas escolares. El primero de ellos es el de *larga duración*, que consiste en una apreciación que se dilata en el tiempo y que alcanza a abarcar mucho, incluso miles de años de continuidades y permanencias, por ejemplo, la escritura. Esta sería una herramienta esencial de las culturas escolares. Se trataría de un elemento que sigue teniendo una importancia central en las escuelas, aunque, como hemos visto, la forma de hacer uso de ella puede variar, pero su presencia permanece ya sea de una u otra forma, por esa razón podríamos situarla en ese plano que, podemos entender como un elemento permanente que no dejan de acumular modificaciones.

El siguiente plano es el llamado *continuidad relativa*. En este se sitúan las variabilidades. Si retomamos el ejemplo de la escritura podemos pensar en las formas de escribir que se modifican por alguna novedad tecnológica, o algún libro de ejercicios que en la nueva edición cambia ciertos detalles. Rockwell (2000) muestra cómo las relaciones con los libros de texto se modifican según se trate de una propuesta pedagógica con carga religiosa en la que se enseñan los textos sagrados; o en otro caso donde la pedagogía tiene una carga de dominación de clase en la que se imponen ciertos saberes y valores como los fidedignos.

El tercer plano llamado *la co-construcción cotidiana* rescata el papel de los estudiantes en la vida de la escuela. Dicho papel suele ser disimulado u opacado por la supuesta primacía de la

actividad de los profesores, pero estos no son los únicos que se apropian de los signos y las tradiciones heredadas. Los estudiantes también reinventan la cultura aprendida. La visión de Rockwell (2000) sobre lo escolar, puede condensarse como *cultura acumulada y en creación* y añadiremos recreación de esa cultura acumulada.

Con lo anterior no hemos dicho lo necesario para encuadrar el asunto de lo escolar tal como pretendemos. Analizarlo desde la cultura ofrece una perspectiva que nos deja mirar las escuelas en su existencia particular y en sus detalles, es decir, con sus ritos, sus costumbres, sus mitos, sus historias y su cotidianeidad. Pero buscamos ampliar nuestro enfoque incorporando la concepción de la forma escolar de Vincent, Lahire y Thin (2008), para quienes la escuela como la conocemos no existe desde siempre. El espacio, con su disposición y sus distribuciones, así como su tiempo concreto surgió alrededor del siglo XVI y XVII (en Francia); es decir, la educación depositada en un espacio y un tiempo específico, a saber, en una *forma*, surge en esos años y no ha existido siempre.

¿Qué significa el surgimiento de esta forma? Una entidad social nueva, suscrita a un tiempo y espacio con reglas que regulan la actividad de maestros y estudiantes; con dinámicas y cotidianidades determinadas. Podemos entender mejor esta escolarización si observamos lo que en nuestros días ha sido *escolarizado*. Porque desde su surgimiento dicha forma ha proliferado, y ha impreso en diversas relaciones sociales su sello. Por ejemplo, la escuela para padres. He ahí una cuestión de crianza que en otro tiempo podía definirse por la voz de la tradición o de los saberes populares pero que de un tiempo para acá vemos depositada en la forma escolar. Así mismo, las capacitaciones en las empresas cobran esa forma. Incluso en algunas familias la relación de padres e hijos toman dicha forma pedagógica (Vincent; Lahire y Thin, 2008).

La forma escolar es flexible y se ha adaptado históricamente a proyectos políticos de índole muy diversa; se ha amoldado a condiciones sociales de todo tipo y ha sido usada como mediación de transmisión de conocimientos y también ha sido un terreno disputado por su importancia en la creación de la hegemonía cultural. Sin embargo, cada escuela, por parecida a las demás que pueda ser, tiene elementos que la distinguen, así como una vida cotidiana propia, la cual está determinada por su situación histórica y cultural.

1.5. Cultura popular y educación popular.

Para Enrique Dussel (2017), apoyándose en Karl Marx, las culturas se distinguen unas de otras por su tipo de trabajo, es decir, cada una a su manera es un sistema o forma de trabajo. Si seguimos esta línea de pensamiento ¿Cómo situaremos la cultura popular? ¿Cómo la distinguiremos de otras culturas? El mismo filósofo e historiador latinoamericano nos ofrece una posibilidad. Para él la cultura popular es aquella situada exteriormente, relegada y excluida del sistema. Cabe mencionar que se distingue tajantemente del populismo, el cual, según el mismo autor, incorpora y mezcla elementos nacionalistas y de la cultura burguesa y oligárquica con elementos populares, pero estos últimos se *contaminan* al ser disueltos en las culturas antes mencionadas, por lo que terminan siendo otra cosa.

La cultura popular sería, desde esta perspectiva “el centro más incontaminado e irradiativo de la resistencia del oprimido contra el opresor” (Dussel, 2017. p. 267). Aunque sea la cultura popular la del oprimido por el sistema no se confunde con el sistema mismo, al contrario, nos dice Dussel “es lo más extraño a él” (2017, p. 267). Tenemos entonces una noción de cultura popular que es presentada como un conjunto relativamente separado y exterior al sistema. Podríamos decir que desde esta perspectiva se nos presenta la cultura popular nítidamente diferenciada de otros tipos de culturas, como pudiera ser la cultura hegemónica o la alta cultura. Es como si Dussel nos ofreciera una fotografía estática en la que vemos a cada cultura en su lugar muy distinta de las otras.

En ese caso vale la pena agregar el planteamiento de Aguirre (2011) para quien, conjuntamente, entiende que hay una revolución cultural en 1968 asociada al auge de los movimientos sociales y estudiantiles. El autor mencionado considera que desde entonces ha habido un interés renovado en la cultura popular, coligada a los movimientos mundiales alrededor del año sesenta y ocho.

Para Aguirre (2011) el problema de la cultura popular puede plantearse, en otros términos. Menciona su desacuerdo con el paradigma que suele ver en ella una imagen homogénea, estática, unitaria y hermética, incluso repelente. Para él el campo de la cultura es, de entrada, un campo de batalla dividido entre la cultura hegemónica y las culturas subalternas (incluida aquí la cultura popular). En este campo abierto el enfrentamiento es constante y circular. Por su lado la cultura

hegemónica busca imponerse y avasallar, creando consenso cultural a la vez que se apodera de ciertos motivos, temas y elementos de la cultura popular. Se los apropia para deformarlos, neutralizarlos y en última instancia usarlos como signos de legitimación.

La circularidad de esta peculiar batalla se refiere a que no es una apropiación unidireccional por parte de la cultura hegemónica; la cultura popular como parte de las culturas subalternas, fiel a una “lógica específica y singulares expresiones” (Aguirre, 2011 p.324) no deja de afirmarse y de imprimir reivindicaciones a los elementos de las culturas hegemónicas que se imponen, es pues, una fuente de resistencia que radica, entre otras cosas, en su forma de apropiación.

Por su lado, Bekerman (2011) analiza otra manera de entender la cultura popular. Su perspectiva puede parecernos cercana al sentido común. En ella se opone la educación y cultura popular. Entiende a la primera como efectivamente formadora de ciudadanos moral y mentalmente; mientras que la segunda sería la alternativa para quienes no acceden a la educación. Desde esta perspectiva la cultura popular sería solo el *consuelo* para quienes no acceden a la educación. Sería pues lo opuesto a la alta cultura. Bekerman (2011) también ensaya otros entendimientos de la cultura popular. En el primero, ésta sería aquella producción de los marginados y para los marginados o, en una segunda acepción, se entiende como el conjunto de productos que ofrecen los poderes hegemónicos para complacer a los estratos más bajos de la población. Aunque Bekerman (2011) vacila al momento de fijar una posición para la cultura popular en la escuela llega a ofrecer el beneficio de la duda ¿Podría la cultura popular fortalecer a las masas? ¿Podría ofrecerles un bastión de identidad? ¿Será liberadora de las clases populares? De ser así, nos dice el autor, sería ingenuo pensar que una cultura con ese potencial tendría espacio en las escuelas.

Sin embargo, basta echar un vistazo a la historia de Latinoamérica para encontrar proyectos donde la educación y lo popular generan diseños y planes originales. Tal como lo confirma Rockwell (2009) cuando concede a las formas de organización popular la posibilidad de ir más allá de la reproducción social de lo mismo, esto es de las relaciones de poder, de los contenidos fijados *desde arriba* y del discurso hegemónico,.

Nuestras sociedades latinoamericanas (...) no están constituidas únicamente desde el poder dominante o estatal. Hay tramas alternativas fundadas

en herencias prehispánicas o influjos globales, en tradiciones orales y redes locales (Rockwell, 2009. p.37).

Es también por ello que Rockwell (2009) valora la importancia de la etnografía para recuperar esos conocimientos y prácticas locales que suelen oponer resistencia y ser verdaderas fortificaciones de memoria histórica que pueden dar luz en la búsqueda de alternativas en la educación.

Estos proyectos educativos que se conjugan con la cultura popular y dan lugar a configuraciones contrahegemónicas de educación popular no suelen tener el reconocimiento debido a que las definiciones de lo educativo suelen equiparse a lo *civilizado, europeo y/o norteamericano* y dejan por fuera experiencias transformadoras que se contraponen al discurso hegemónico (Gómez y Puiggrós, 1986).

Capítulo II. Diseño metodológico.

2.1 Objetivo

Comprender la cultura escolar y escrita de la de la secundaria popular *Carrillo Puerto*

2.2 Objetivos específicos.

- Describir el espacio y los orígenes de la secundaria popular *Carrillo Puerto*, así como el modo de relación que los docentes establecen con la escuela.
- Discernir las características de la cultura escolar de la secundaria popular
- Conocer la cultura escrita en la secundaria popular a partir de diferentes expresiones escritas
- Identificar elementos de cultura escrita en el aula durante la clase de Lengua materna
- Explicar los modos y estructura de participación de los estudiantes, así como las tradiciones, rituales y festividades realizadas en la Secundaria Popular.

2.3 Preguntas de investigación.

- ¿Cuáles son los orígenes de la secundaria popular, qué prácticas docentes existen en ella y en qué espacio se desenvuelven?
- ¿Cómo participan los estudiantes en la dinámica de la Secundaria Popular y que fechas y festividades son representativas en ella?
- ¿Qué características tienen las producciones orales y escritas en la Secundaria Popular?
- ¿Cuáles son las características de la cultura escolar de la Secundaria *Carrillo Puerto*?
- ¿Qué características tiene la cultura escrita en la secundaria popular?
- ¿Qué expresiones de cultura escrita se dan en el aula de la secundaria Popular?

2.4 Paradigma epistemológico.

Para González (2007) la investigación cualitativa puede articularse con una epistemología propia para desbrozar sus características y distinguirlas de las de la investigación cuantitativa. Esta última, debido a su prestigio científico, ejerce una presión sobre la investigación cualitativa; que puede, en muchos casos, transmitir una serie de supuestos epistémicos y ontológicos incompatibles con ella. Por ejemplo, en la investigación positivista-cuantitativa la base ontológica es descriptivo-comportamental, lo que equivale a decir que los datos se *recogen* del campo, pues están ahí, en la realidad, de forma independiente a las ideas del observador. De hecho, los datos preexisten al observador y su teoría.

Por otro lado, la epistemología cualitativa tiene una base subjetivo-interpretativa, por lo que el papel de la teoría es más determinante a la hora de la observación. Los datos son inseparables de la teoría que, de alguna manera, proporciona una visibilidad progresiva de los elementos que se investigan (González, 2007).

Los instrumentos también tienen un estatuto distinto en cada una de estas formas de entender el conocimiento. En la cuantitativa, los instrumentos son garantía de neutralidad y objetividad. Y para la investigación cualitativa los instrumentos son herramientas interactivas que generan respuestas de los participantes en las que se implican subjetivamente. Por eso el elemento espontáneo de la conversación es crucial en esta perspectiva, al lograr descentrar al investigador del lugar de quien dirige las preguntas, y permitir al sujeto plantear desde la autenticidad las propias (González, 2007).

El material producido en la investigación cualitativa debe crear nuevas zonas de sentido; alargar el campo de inteligibilidad de la teoría a la que se adscribe la investigación; a la vez que ofrecer posibilidades conceptuales que se inserten en la tradición teórica y que abran campos de comprensión y problematización en su contacto con lo empírico (González, 2007).

Hemos presentado esta distinción epistémica y las consecuencias metodológicas que acarrea de manera general, pero la historia de la etnografía ha estado atravesada por una problemática epistemológica particular que, vale la pena mencionar. Una de esas problemáticas es la de las visiones positivistas de la etnografía, desde las que se considera a ésta como una técnica aislada de un horizonte teórico que no intervendría en la descripción. En franca cohesión con la

filosofía positivista, la epistemología empirista también ha arribado a los terrenos de la etnografía para pretender despojar de la teoría a los observadores con el fin de conseguir un acceso directo al campo, como si fuera posible para el investigador despojarse hasta el grado de cero de preconcepciones implícitas. (Rockwell, 2009)

Otra de las bases que han fundamentado epistemológicamente a la etnografía es la hermenéutica, con ella la etnografía ha trabajado exclusivamente sobre la interpretación de significados y ha entendido los fenómenos culturales como sistemas simbólicos, según lo propuesto por Geertz (1973, citado por Rockwell 2009). Sin embargo, en la propuesta hecha por Rockwell (2009) se incluyen procesos sociales y relaciones de poder; así como también se busca integrar la historia en la comprensión del presente en observación.

Elsie Rockwell (2009) considera que su propuesta es *poco ortodoxa*, sin embargo, sostiene un diálogo y se distancia de esos estilos etnográficos que pululan entre el empirismo y el racionalismo, lo que es decir entre el supuesto de una experiencia directa con el campo y una relación privilegiada con los conceptos a priori y la razón que se relacionaría con el campo, de forma tal que, en el campo solo se comprobaría lo que la razón había adelantado. En este punto, la autora reconoce lo importante que fue inspirarse de la concepción del conocimiento como un proceso dialéctico, inspirada por Jean Piaget y Emilia Ferreiro.

2.5 Método

La etnografía es un método que tiene sus orígenes en la antropología, su raíz etimológica, *ethnos* significa *los otros*; en su etapa más temprana esos otros coincidían con los pueblos ágrafos. La etnografía, en sus orígenes, se desarrolla en un contexto de expansión colonial, en el que los etnógrafos posan una mirada exotizante sobre los pueblos sin escritura que identifican como salvajes, primitivos o subdesarrollados. Sin embargo, desde entonces, la etnografía ha tenido sus rupturas, dando lugar a alternativas en diferentes vías, e incluso creando la posibilidad de una ampliación del concepto de cultura (Rockwell, 2009, 1985).

Una concepción común de la etnografía es la de un trabajo de campo libre de supuestos y ataduras teóricas. En ese sentido también ha sido atravesada por el positivismo, y por lo tanto envuelta en preocupaciones sobre su validez u objetividad. Para quienes se adscriben en ese marco,

la etnografía es una mera descripción. Aunque, por otro lado, también existe la concepción de ella como un proceso en el que se construye una teoría de las operaciones de una cultura particular, apegándose lo más posible a los términos y formas de los sujetos que participan en dicha cultura (Bauman 1972 citado en Rockwell, 2009).

El desarrollo de la etnografía no ha sido lineal, al contrario, se ha diversificado y ramificado en su contacto con diferentes disciplinas. Así lo ilustra Goetz y LeCompte (1988) al referirse al desarrollo de la etnografía a finales del siglo XIX, quienes encuentran que, por el lado de la sociología los etnógrafos ponen el acento en el muestreo, los instrumentos y los análisis estadísticos; por su lado, los antropólogos se desarrollan en una tradición en la que cobra mayor relevancia el acceso al campo, la relación con los participantes, la selección de informantes y relaciones de tipo ético con los involucrados. Los autores explican estas diferencias por los tipos de poblaciones con las que trabajaban los sociólogos y los antropólogos; en el primer caso con poblaciones numerosas y en el segundo con poblaciones locales.

Sobre esa distinción de la etnografía, según la disciplina sociológica o antropológica, Rockwell (2009) sostiene que para la sociología es solo una técnica de recolección de datos, también conocida como observación participante; pero para la antropología es un enfoque en el que se empalman problemas teóricos y metodológicos. La etnografía es usada, además, por otras disciplinas, como la psicología, la historia o la educación; incorpora técnicas de distintos campos como encuestas, registros lingüísticos, pruebas psicológicas, análisis documental, además del clásico diario de campo, entre otras. Sin embargo, ante esa diversidad es posible establecer algunas generalidades (Goetz y LeCompte, 1988; Rockwell, 2009; Maturana y Garzon, 2015)

El primero de los puntos que puede haber en común, es el de documentar lo no-documentado. En sus inicios lo no documentado provenía de los pueblos que carecían de historia escrita, pero a finales del siglo XX la mirada etnográfica se vuelve sobre los propios mundos occidentales, y ahora lo no-documentado es “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” y “aquella parte de la realidad que nunca se pone por escrito” (Rockwell, 2009 p.24).

Otro punto en común que recoge Rockwell (2009) es la descripción como punto de llegada del trabajo; desde ahí se orienta la búsqueda de respuestas y el análisis de formas particulares y variadas de la vida humana. De este lugar se desprende el siguiente planteamiento: la inmersión de un sujeto a una localidad en la que entrará en “interacciones cotidianas, personales y posibles

entre el investigador y los habitantes de la localidad” (Rockwell, 2009 p. 22) durante un tiempo suficiente para ahondar en sus descripciones.

Indagar sobre las técnicas, ritos, relaciones de producción, relaciones de parentesco, usos del espacio y del lenguaje, en general atender a los significados y conocimientos locales es otro de usos comunes que se hacen de la etnografía en distintas disciplinas. Por último, el aspecto constructivo del conocimiento producido por el investigador, es decir, el producto lleva la consideración epistemológica de que el conocimiento ha sido producido, es decir generado y no solamente *recogido*.

Por su parte, Street (2009), entiende que la etnografía nos saca de nuestra configuración y nos permite describir las cosas que no existen en nuestro mundo cultural, en lugar de entenderlas como déficits. Por consiguiente, el autor resalta, por un lado, las diferencias entre las definiciones universales y estandarizadas de la cultura escrita; y por otro, el valor de las descripciones etnográficas de los usos y significados de la escritura. Por lo anterior, Street(2009), invita a construir definiciones locales de alfabetización que tomen en cuenta los contextos y que le den peso al aporte de los estudiantes.

Como vemos, la etnografía parte de la antropología, pero ha irrumpido en distintos campos, como en el estudio de prácticas de escritura y de la educación, al respecto a esta última, Álvarez (2011) sostiene que la etnografía educativa sería sencillamente la aplicación de ese método a dicha esfera de la vida social y permitiría indagar en “aspectos concretos de una cultura” escolar, en este caso. (Álvarez, 2011 p. 268)

Por su lado, Rockwell (2009) propone una etnografía con perspectiva histórica, que ayude a “reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y procesos globales” (p. 117). De esta manera, se buscaría incluir en un horizonte de comprensión la articulación de la historia, la población civil y el Estado con los procesos actuales; así como resaltar procesos de resistencia, formas de producción, luchas e intercambio.

2.6 Contexto de la investigación.

La investigación se realizó en la secundaria popular *Carrillo Puerto*. Ubicada en la calle Melchor Ocampo #355 en el centro histórico de Morelia, Michoacán, fue fundada en 1976 por estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Surge ante la demanda de padres de familia cuyos hijos no habían logrado el ingreso, lo cual se considera en el uso común como *rechazados* de otras secundarias. Ahora bien, a pesar de estar registrada ante la SEP con una clave de escuela privada, dicha secundaria tiene un carácter eminentemente popular, sin fines de lucro. Esa es una de sus características fundamentales y, en cuanto a su ubicación, el domicilio que ocupa es parte del patrimonio de la Universidad Michoacana, y actualmente atraviesa una demanda de desalojo.

Dicha secundaria posee una cultura escolar que podría calificarse provisionalmente como *diferente*, esa diferencia se hace perceptible en esta investigación. Los profesores que ahí enseñan no reciben salario, y suelen mencionar la palabra *solidaridad* cuando hablan del trabajo de otros profesores en la secundaria. Al respecto, Estudiantes que en años pasados se han graduado de esa secundaria regresan a trabajar ahí como profesores, como parte de lo que podríamos llamar una cadena de solidaridad. Así, estudiantes y profesores se hacen cargo del mantenimiento de la escuela, no hay empleados que ocupen funciones, como en secundarias tradicionales, prefectos, conserjes, secretarios.

2.7 Consideraciones éticas (Reflexividad)

Años antes de esta inmersión en el campo habíamos trabajado en esa secundaria impartiendo la materia de Cívica y ética a segundo grado. Aquella fue una experiencia vibrante, llena de agitaciones, esfuerzos y aprendizajes. No solo por el reto de estar frente a un grupo y desplegar el esfuerzo de enseñar, sino también porque esa secundaria rompe con varias de las convenciones practicadas en otras escuelas públicas o privadas, es una organización que destaca por su originalidad sobre cualquier otra que hayamos podido conocer. En aquel entonces nos sorprendía la pertenencia de los estudiantes a la dinámica de la secundaria, a sus tiempos, a su organización; su compromiso con cada actividad, y las historias de espirales de solidaridad que se tejen y se pueden observar, ya sea en pequeños detalles o en compromisos de mayor tiempo y

esfuerzo. Esta experiencia previa facilitó el ingreso al campo para realizar esta investigación. Así como favorecer el diálogo con los profesores que han pasado más tiempo en la institución educativa. Ese primer contacto con la Secundaria popular fue la piedra angular para realizar esta investigación.

Por otro lado, en relación con las personas participantes, el acuerdo con la secundaria es la posibilidad de utilizar toda la información que sea necesaria para dar cuenta del proceso.

2.8 Participantes

Al tratarse de una etnografía, todos los sujetos pertenecientes a la institución son participantes potenciales, en el sentido de que participan de la cultura escolar que se analiza. Ya sea porque se adhieren a la institución como estudiantes, maestros, o incluso padres de familia, es decir, mientras estén involucrados en los procesos de la escuela pueden ser participantes. De tal manera que, en realidad, el participante principal es la escuela como localidad o comunidad con una cultura escolar en la que los individuos están inmersos.

Sin embargo, hay quienes por su rol protagónico en la escuela proporcionan información clave, tal es el caso de los maestros Juan Luna, Mateo, Lenin y Julio, cuyo tiempo de trayectoria, funciones y participación reflejan su actividad y compromiso con la escuela, lo cual resulta clave para conocer la dinámica de la escuela. También, participaron los cerca de 30 de maestros colaboradores que ofrecen su trabajo para impartir alguna o algunas materias y que van y vienen cada ciclo escolar, así como los, aproximadamente, 170 estudiantes que prestan su fuerza para realizar el modelo de la escuela.

2.9 Estrategia analítica de los datos.

Rockwell (2009) afirma que en lo que respecta a la etnografía, “no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona” (p.22). El análisis en este caso no es un procedimiento técnico, sino reflexivo y conceptual en el que se articulan y ordenan los materiales obtenidos en el trabajo de campo. Una propuesta de categorías o dimensiones de análisis son las siguientes:

- Tiempos escolares.
- Estructura de la experiencia escolar
- Formas de participación
- Formas de enseñanza
- Rituales y usos
- Transmisión de valores y concepciones del mundo
- La delimitación del trabajo del maestro

Cada dimensión resalta diferentes aspectos del proceso escolar. Por ejemplo, en los *tiempos escolares* se considera que la forma en que cada escuela distribuye el tiempo representa de manera implícita la valoración de las diferentes actividades. Desde la perspectiva oficial de las instituciones educativas el tiempo debería centrarse en actividades académicas y en el desarrollo de los programas vigentes, sin embargo esto no se cumple normalmente, en la vida cotidiana de las escuelas se incorporan actividades fuera del aula que muchas veces disputan el protagonismo del enfoque académico (Rockwell y Mercado, 2003)

Con la dimensión de la *estructura de la experiencia escolar* se busca visualizar los usos del tiempo y los espacios, así como las reglas, agrupaciones y *formas de participación* a que dan lugar. Con esta última se resaltan los códigos, gestos y formas de organización de los implicados en el desarrollo de la vida escolar. (Rockwell y Mercado, 2003)

Con *transmisión de valores y concepciones del mundo* se pone de relieve el papel de las ceremonias, fiestas, concursos y discursos de los docentes, así como canciones, versos y obras de teatro que han sido seleccionados para la escuela. (Rockwell y Mercado, 2003)

Rockwell y Mercado (2003) con *rituales y usos* destacan procedimientos que se repiten, es decir las rutinas que facilitan la organización del día a día o de eventos recurrentes. Los estudiantes deben aprender estos mecanismos que agilizan y optimizan los diferentes procesos de la escuela, por ejemplo, cuando un profesor entra a una aula en la que inmediatamente los estudiantes guardan silencio, o sacan su libreta o anotan la fecha.

Las *formas de enseñanza* se refieren a las diferentes formaciones de los profesores que cohabitan en los centros escolares y a que dichas diferencias les llevan a asumir funciones como

preparar a los grupos para los actos cívicos, a otros para organizar una coreografía o torneos de algún deporte, etc. Por último, con *la delimitación del trabajo del maestro* se enfatiza que el papel del maestro va más allá que el de la enseñanza: en todas las escuelas los profesores, además de dar clases cumplen con otras actividades relacionadas a la operación de la escuela: se relacionan con los padres, hacen labores de construcción y mantenimiento, también participan en comisiones especiales, preparan bailables, poesías corales o celebraciones (Rockwell y Mercado, 2003)

Estas categorías propuestas no guardan una relación rígida con el trabajo de observación y recolección de información, como si se trataran de un molde al cual hay que aplicarle el material empírico. Más bien buscamos que sirvan para sensibilizar y establecer una relación dialéctica que permita la emergencia de categorías no previstas, al mismo tiempo que nos orientamos por las ya mencionadas por Rockwell y Mercado (2003).

Capítulo III. Resultados y discusiones

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de una aproximación etnográfica realizada en la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, donde llevamos un registro de notas y diario de campo desde el 15 de agosto de 2022 hasta el 27 de mayo de 2023. También el registro de fotografías, textos de estudiantes y de la propia institución. Después de las fechas señaladas no se perdió el contacto con la secundaria, debido, principalmente a que al momento de solicitar permiso para realizar la investigación en ese espacio se nos persuadió de la necesidad de ocupar una de las materias que se impartirían en el ciclo por comenzar, y el compromiso consistía en acabar el ciclo escolar impartiendo la materia de Lengua materna a los estudiantes de tercer grado.

A lo anterior, se agrega una entrevista realizada, el 19 de junio de 2023, a una profesora que en el ciclo en curso impartía la materia de historia a segundo año, era, además, exalumna de la misma secundaria. Del mismo modo se suman conversaciones espontáneas con los profesores o estudiantes que se recuperan por insertarse en un sistema coherente de las prácticas de la Secundaria Popular.

En el primer capítulo ofrecemos un acercamiento a la Secundaria Popular dando cuenta de sus orígenes, contados por sus propios actores. ¿Cómo nació la secundaria? ¿Qué relatos se cuentan en ella de aquellos orígenes convulsos y de su historia llena de desafíos? ¿Quién toma la palabra a la hora de poner en marcha la memoria?

También se describe el espacio del edificio, así como las funciones y actividades realizadas en la configuración espacial, marcada por inscripciones históricas y signos populares. Para finalizar, se exponen los tipos de docentes, distinguibles por su relación y compromiso con el centro educativo.

En el segundo capítulo se profundiza en la dinámica de la secundaria, organizada por un sistema colectivo de brigadas en el cual la participación de los estudiantes es indispensable. Se examina la categoría de educación popular como alternativa y la forma en que se posiciona con respecto a otras tradiciones o modos educativos.

Además, se exponen las celebraciones y fechas significativas para la Secundaria Popular. Dichos eventos se retratan en sus rasgos generales y particulares, es decir, se señalan continuidades y discontinuidades, así como formas de intervenir de los estudiantes, ex–estudiantes, colaboradores y profesores. Igualmente se hace un recuento de la cultura vertida en esos actos: poesías, canciones, fotografías, personajes históricos, etc.

En el tercer capítulo, de estilo menos descriptivo y más interpretativo se propone el trabajo colectivo y voluntario como aspecto clave, central y fundamental de la operatividad de la Secundaria Popular; también se enfatiza la importancia de las exigencias y los modos de participación de los estudiantes para definir la cultura escolar.

En el cuarto y último capítulo se describen rasgos de una cultura escrita en el contexto de un proyecto de educación popular. ¿Hay formas de relacionarse con lo escrito que sean propios en un proyecto como el de la Secundaria Popular? ¿Qué signos y expresiones escritas circulan? ¿Cómo se usan los textos que provee la educación oficial?

También se retoman los textos fundacionales de la Secundaria Popular en los que encontramos una especie de conciencia política de la escuela, las razones de su existencia, así como los esquemas de funcionamiento planteados; estos últimos son contrastados con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

En el último apartado se describe la situación del grupo en el que impartí la materia de Lengua Materna. Así como las interacciones en aula y productos escritos, también las características y concepciones acerca de la escritura de los estudiantes.

3.1 Orígenes de la Secundaria Popular “*Carrillo Puerto*”

“Nuestro primer pizarrón fue el pavimento de la Avenida Madero”:

(Diario de campo, 2022)

La Secundaria Popular “*Carrillo Puerto*” está ubicada en el Centro Histórico de la ciudad de Morelia, en la calle Melchor Ocampo # 355 a espaldas de la avenida principal. Colinda al sur

con un edificio histórico, conocido como Colegio de San Nicolás y al este con la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La escuela no siempre ha dispuesto ese espacio el cual le pertenece legalmente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. La secundaria se lo ha apropiado para realizar sus actividades, por lo que la universidad interpuso una demanda en el 2021 para desalojar el edificio ocupado por la secundaria desde 1976. Alegando en la demanda, según dicen los propios profesores de la Secundaria Popular, que se estaba lucrando con la toma del edificio.

La secundaria, que como su nombre lo indica, es popular, por lo que está organizada para funcionar de tal manera que puede recibir a estudiantes rechazados por otras instituciones educativas o de escasos recursos que de otra manera no accederían a la educación. Sin embargo, no siempre tuvo dicho domicilio; al iniciar su funcionamiento o proceso de constitución, empezó en las calles, en las banquetas, con estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo como profesores, a quienes padres y madres de familia encomendaron la educación de sus hijos.

Es importante rescatar esa historia que terminó por imprimir cierto sello particular, cierta forma de organización que perdura hoy en el día a día de la escuela; en sus formas de permanecer, organizarse y defender una educación popular.

3.1.1 ¿Cómo se cuenta la historia de la secundaria en la secundaria?

“Sabíamos que íbamos a hacer una escuela
diferente pero no sabíamos cómo”
(Diario de campo, 2022)

En el curso de inducción y en los actos cívico-políticos y político-culturales suelen hacerse alusiones a la historia y a los orígenes de la secundaria. Hay una auténtica repetición de anécdotas y momentos cruciales para su constitución. Esta parte de la memoria está a cargo de los maestros que han estado desde los inicios fundacionales. Por ejemplo, en el curso de inducción el maestro Rafael, que es encargado del turno vespertino, contó un capítulo de esos orígenes. Muchas de estas

narraciones se complementan con otras contadas en otros momentos y contextos, de modo que se puede reconstruir un relato a partir de las diversas voces de esa etapa de surgimiento.

En aquel curso, el maestro Rafael se refirió a los escasos lugares para estudiantes en las secundarias públicas de Morelia en aquellos años, y la respuesta de los padres y madres de familia organizados que acudieron a los estudiantes nicolaitas para que educaran a sus hijos. Cuenta que, en ese entonces, los estudiantes que formaban parte de las casas de estudiante tenían un vínculo con la población, de tal forma que los estudiantes recibían a quien necesitaba un dentista o un médico, y si había un estudiante de esa carrera ofrecía su ayuda.

Así, los padres y madres se acercaron a los estudiantes nicolaitas. Rafael cita la voz de uno de los padres “a poco el de fisicomatemático no les puede enseñar matemáticas” (Diario de campo, 2022), y así las demás disciplinas. De esa manera fueron persuadidos de hacerse cargo de la educación de los estudiantes que no tenían lugar en las tres secundarias que, entonces, existían en Morelia. Así estos estudiantes empezaron a dar clases en la calle “a la sombra del colegio de San Nicolas, en la banquetta” (Diario de campo, 2022).

También cuenta el maestro Rafael que en ese entonces la secundaria no estaba regulada y reconocida por la SEP, y por lo tanto podían acudir personas de cualquier edad; la desventaja era que los estudios realizados no tenían validez a la hora de querer ingresar a una preparatoria. De ahí que el nueve de noviembre de 1976 -narra Juan Luna- una comisión de estudiantes tomaron una combi y se dirigieron al Distrito Federal a las oficinas de la SEP para obtener la clave que daría oficialidad a los estudios realizados ahí. Esto lo recuerda Juan en el acto de aniversario 46 celebrado el nueve de noviembre del 2022.

Por su parte, Juan Luna también hace alusión a ese periodo del proceso de constitución. Dice que en esos años tenían 405 niños y que las clases eran en la calle. Dice, “nuestro primer pizarrón fue el pavimento de la Av. Madero” (Diario de campo, 2022). Y eran reconocidos como “la escuela de los pobres” (Diario de campo, 2022) porque no tenían instalaciones y se reunían a la sombra del colegio de San Nicolas.

3.1.2 Distribución del espacio

“A la sombra del Colegio de San Nicolas...”

(Diario de campo, 2022)

En el edificio donde reside la Secundaria Popular se dispone de cuatro salones, una biblioteca, un laboratorio, una sala de maestros, la coordinación, un patio, baños y la bodega. Los espacios en su mayoría tienen nombres de personajes históricos destacados por una orientación política comprometida con la transformación de la sociedad, de tal forma que es posible encontrar una placa con el nombre en cada salón junto a la puerta correspondiente y al interior del salón el rostro pintado del personaje histórico que le da nombre, en algunos casos, junto al rostro una frase de él.

Primeramente, al atravesar la entrada principal que da a la calle hay un gran zaguán con bancas de concreto adheridas a la pared, frente a ellas hay un periódico mural que administra el turno vespertino. Enseguida hay otra puerta, generalmente vigilada por un estudiante perteneciente a la brigada de orden y vigilancia. El o la estudiante en ese lugar al que los estudiantes se refieren como “el que está en la tabla”, le corresponden varias funciones que describiremos en el segundo capítulo, ahora nos limitaremos a describir el espacio y la historia para proporcionar una base en la que las dinámicas posteriormente descritas tengan lugar y sentido.

Al entrar nos encontramos con el primer salón llamado “Ernesto Guevara” (Figura 1) y como corresponde, al interior está pintado su rostro y una frase de él: “Sean capaces siempre de sentir, en lo más hondo, cualquier injusticia realizada contra cualquiera, en cualquier parte del mundo. Es la cualidad más linda del revolucionario.” Ese salón es para los grupos de 2do o 3ro, dependiendo del tamaño del grupo se les asigna. En el ciclo 2022-2023 fue ocupado por 3er grado ya que era el menos numeroso, aunque fue algo atípico, según explicaron los profesores que tienen años dando clases ahí. Ya que, normalmente, tercero es el grupo más numeroso, pero hubo mucha deserción por la pandemia del covid-19.

Figura 1

Salón Ernesto Guevara y estudiante



Figura 2

SALÓN FELIPE CARRILLO PUERTO



El otro salón del primer piso es el llamado “Felipe Carrillo Puerto”, (Figura 2) este es el salón más grande de dicha planta por lo que fue usado por el grupo de segundo en el ciclo 2022-2023. También es el salón donde se realizan las juntas de consejo técnico y se lleva a cabo el curso de inducción para los nuevos maestros. La frase escrita en sus muros es: “Tengan el valor de siempre de hacer respetar sus derechos arrasando todo cuanto se oponga a su paso para alcanzar el poder por la razón o la fuerza”. La frase se alinea con la puerta de entrada al salón, de forma que lo primero que se ve al entrar es el rostro de Felipe Carrillo Puerto y las palabras citadas.

Además, en el segundo piso nos encontramos con los salones que, invariablemente, son para primer año. Uno se llama “Ricardo Flores Magón” (Figura 3) y el otro “Emiliano Zapata”; en ambos se echan de menos las palabras que acompañarían sus rostros si siguieran el modelo de los salones del primer piso. Estos salones son tan grandes que también suelen ser sede de charlas y diplomados que se organizan por parte de los maestros permanentes de la secundaria.

Figura 3
Interior del salón Emiliano Zapata



Nota: Archivo personal

Figura 4
Rotulo del salón Ricardo Flores Magón



Nota: Archivo personal

La biblioteca lleva el nombre del poeta cubano José Martí (Figura 5). Hay en ella aproximadamente 500 libros que no están inventariados; además de los libros hay un par de pinturas hechas por Fernando Luna, -quien también pintó el escudo de la secundaria. -; estas pinturas aluden a la represión de 1968 en Tlatelolco y suelen exhibirse en el patio en los actos

Figura 5
Segundo piso y a la izquierda la entrada a la biblioteca



Nota: Archivo personal

“cívico-políticos” para conmemorar el 2 de octubre. La biblioteca no siempre está abierta, pero se puede abrir en cualquier momento pidiendo permiso a algún maestro de tiempo completo.

Además, la biblioteca tiene mesas y sillas acomodadas en el centro del espacio y en las orillas pegadas a los muros. El área donde están los libros está dividida por una mampara que se atraviesa sin ningún problema y por cualquier alumno en cualquier momento. Los estudiantes pueden tomar los libros libremente, sin registrar. La biblioteca no tiene un control de préstamos, los estudiantes pueden pasar al área de libros y tomar los que quieran. No hay computadoras, pero hay una máquina de escribir arrinconada que casi pasa desapercibida. Tal espacio, también es usado para realizar juntas con padres de familia.

El espacio al que se llama laboratorio y que incluso tiene una pequeña placa que así lo indica, no tiene matraces Erlenmeyer, ni tubos de ensayo, ni mesas de laboratorio como podría esperarse; en cambio hay instrumentos de otro tipo: brochas para pintar las bancas al final y durante el ciclo escolar, *cutters* para hacer reparaciones, thinner para despintar las bancas, extensiones eléctricas, un cañón para proyecciones. Hay, en general, herramientas e instrumentos que los estudiantes no usan ahí sino en el patio cuando reparan bancas, cuando hacen un “tendedero”, cuando, por ejemplo, repararon una gran manta con el rostro del “Che” que cuelga en el patio y que por estar a la intemperie estaba desgarrándose. En aquella ocasión que fue necesario hacer ese arreglo los estudiantes encontraron en el laboratorio, resistol, clavos y cutters con los que renovaron ciertas partes de la manta.

Otros materiales y herramientas necesarias para realizar reparaciones se encuentran en la bodega, como pedazos de madera y pintura. Asimismo, en la bodega suelen guardarse pedazos de cosas que se reutilizan para hacer escenografías para las representaciones que hacen los estudiantes. La primera impresión que se puede tener al observar lo que hay en ese pequeño cuarto es que es hay solo tiliches, pero casi todo se reutiliza como escenografía o material de reparaciones.

Hay dos espacios asociados a la coordinación de la escuela y con respecto a los cuales hay una confusión curiosa. Se trata de la sala de maestros y la coordinación o dirección. En primer lugar, la sala de maestros, reconocida así por los profesores, y llamada por los estudiantes coordinación. Este es un cuarto amplio con una gran mesa donde los profesores suelen reunirse a platicar, tomar café y pan por las mañanas. Cabe señalar que aquí se reúnen principalmente los profesores con más años de trabajo en la secundaria. En los muros de esta sala se exhibe una lona con la estructura de brigadas de la escuela. Asimismo, hay muebles en los que se guardan trastos que los estudiantes y maestros usan a cualquier hora y lavan en el patio después de usarlos; y que cuando la brigada de finanzas y cooperativa funciona al cien por ciento son usados para vender alimentos.

Figura 6
Patio de la Secundaria Popular con el rostro de Ernesto Guevara



Nota: Archivo personal

En la sala de maestros también se reúnen los estudiantes coordinadores de alguna brigada con el maestro Juan Luna, coordinador de ellos. Juan Luna selecciona la composición de las brigadas y en algunos casos selecciona al coordinador o coordinadora general y en otros casos la coordinación general se decide por votación. También en esa sala, Juan Luna, organiza los actos

cívico-políticos, prepara las poesías corales, selecciona los participantes, selecciona los materiales que se usaran, define el orden del acto, etc. Es el principal encargado de transmitir el sistema de brigadas y de explicar a los estudiantes sus funciones e importancia como miembros de determinada brigada.

La coordinación, llamada por los estudiantes “dirección”, es un espacio menor dividido en dos: al frente hay un escritorio donde se recibe a los padres de familia de manera individual (normalmente por Mateo, que funge como director); al fondo hay un cuarto pequeño, una especie de secretaria donde se lleva el control de las listas, los expedientes, las calificaciones, los documentos de los maestros, etc. Ese espacio suele ser ocupado por maestros de tiempo completo o permanentes cuyas funciones y estatus dentro de la escuela describiremos en otro apartado. Ese espacio suele ser ocupado principalmente por maestros de tiempo completo o permanentes que describiremos en otro apartado cuáles son sus funciones y estatus dentro de la escuela. Dentro de ese grupo de maestros puede encontrarse a Mateo, quien es reconocido como el director y cuyas funciones de director son principalmente de cara a la SEP. Es el mediador entre la escuela y las supervisiones de la SEP; se encarga de gestionar lo que se necesita para que la secundaria cumpla ante la SEP con los requisitos precisos para conservar la clave que da validez a los estudios realizados ahí.

En ese pequeño espacio llamado coordinación por los maestros, pero reconocido como dirección por los estudiantes se realiza la parte burocrática, el papeleo en general; es, podría decirse, un espacio de vinculación con instancias gubernamentales como la SEP, pero también con los padres de familia.

Ya se ha mencionado el patio (Figura 6), lugar donde se realizan los actos, llamados algunas veces, “Cívico-político”, otras “político-cultural” o simplemente cívicos; también se aprovecha el espacio para las graduaciones, o clases cuando por alguna razón los salones no pueden usarse. El patio luce en sus alrededores lonas con distintos mensajes, pero todos con un estilo de manifestación, y en un muro el escudo de la escuela pintado en la pared. (Figura 7 y 8)

Figura 8

Lona de protesta en el patio de la Secundaria Popular



Nota: Archivo personal

Figura 7

Lona de protesta colgada en el patio de la Secundaria Popular



Nota: Archivo personal

Finalmente, los baños. Están, como es común, divididos de acuerdo con el género. Estos fueron renovados recientemente y suelen mencionarse constantemente en los actos, también el necesario cuidado por parte de todos se llama a no rayarlos, a cuidarlos porque “se consiguieron con mucho esfuerzo” (Diario de campo, 2022).

3.1.3 Los maestros en la Secundaria Popular

“Yo me hice maestro en la escuela popular”

(Diario de campo, 2022)

En la Secundaria Popular pueden ubicarse cuatro tipos de maestros, se distinguen porque establecen un vínculo distinto con la cotidianeidad de la escuela, con sus celebraciones y con sus desafíos. En primer lugar, están los fundadores, de los cuales solo queda uno, que ya hemos

mencionado, se trata de Juan Luna. Como fundador tiene un reconocimiento especial por parte de los estudiantes y, más especial, de los otros maestros. Tiene un papel importante en las posibilidades de reproducción del modelo de la escuela, de ciertas tradiciones: como los contenidos de las poesías corales, el orden de los actos cívico-político y políticos-culturales. Es quien inaugura el nuevo ciclo escolar, es quien se reúne permanentemente con las coordinaciones, es, tal vez, también quien más habla con grupos de estudiantes fuera clases.

Juan Luna es maestro fundador de la secundaria, ha estado ahí desde los primeros días y formó parte del proceso de constitución de la escuela. Cuando habla en los actos cívico-políticos suele referirse a esa historia. El también organiza dichos actos y les imprime un estilo especial que, cuando ha faltado se manifiesta la ausencia de ciertos elementos, por ejemplo, empezar el acto con la frase de Paulo Freire: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Tales palabras están escritas en el escudo de la secundaria, por lo que reviste significación pronunciarlas en cada acto para dar inicio.

El maestro Juan Luna entiende que la forma de organización de la escuela es uno de los elementos pedagógicos más importantes en la formación de los estudiantes. En una sesión del curso introductorio para nuevos maestros contó una experiencia añeja ya en la memoria. Se trataba de alguna vez que los padres de una alumna que pertenecía a la brigada de finanzas y cooperativa habían ido a hablar con él para pedirle que no dejaran a su hija en esa brigada porque era mala con el dinero y con las cuentas y tarde o temprano se iba a equivocar y ellos no iban a poder hacerse cargo del dinero que faltara; el maestro Juan les contestó que no les interesaba (a los maestros) que los niños pudieran cometer errores, les importaba que aprendieran a manejar el dinero, y si el costo era cometer algún error “ni modo” (Diario de campo, 2022).

Es común que el maestro Juan Luna o los maestros de tiempo completo cuenten anécdotas de las ocasiones que han recibido reconvenciones de los padres de los estudiantes para que sus hijos no hagan las actividades de la brigada que les corresponde. Son, en general, inoperantes tales procedimientos, los estudiantes suelen conservar su pertenencia a la brigada asignada aun después de que sus padres buscan su remoción.

Los otros profesores son los que antes hemos llamado de tiempo completo, ellos están en la escuela desde hace, por lo menos diez años. Ellos son los encargados de abrir la escuela desde las 6:30 am. Están ahí todo el turno matutino; también ayudan a coordinar las brigadas, pero más

funcionalmente, a diferencia del maestro Juan que las estructura y decide su composición. Entre estos maestros está Mateo (de quien ya hablamos antes por fungir como director), Julio y Lenin. Entre ellos tres se reparten los días de la semana para abrir por las mañanas. Julio está encargado principalmente de los grupos de primero, cuando falta algún profesor él hace el relevo, dejando algún trabajo de la materia. Lo propio hacen Mateo y Lenin con segundo y tercero.

También suelen realizar las funciones del maestro fundador cuando este se ausenta. Pueden, por ejemplo, coordinar un acto y proveer los materiales como poesías corales, obras de teatro, protocolos, etc.

Los maestros de tiempo completo también administran la disciplina: deciden las sanciones, mandan llamar a los padres de familia y realizan las juntas con los padres de familia donde dan reportes académicos y de conducta de los estudiantes.

Los profesores de tiempo completo también hacen difusión para conseguir más maestros esporádicos o temporales; y junto al maestro fundador del turno matutino y el del turno vespertino dan un curso de inducción al inicio del ciclo donde se presentan todos los maestros que estarán trabajando en ese ciclo.

Los maestros temporales o esporádicos asumen un compromiso pasajero que se acaba cuando termina la hora de su materia y cuando termina el ciclo escolar. No necesariamente participan en la organización de las actividades, y tampoco lo hacen en la coordinación de las brigadas. Quizás la única exigencia extra a la de impartir la materia sea la de entregar planeaciones de todo el año escolar de acuerdo con un formato de la SEP, este es uno de los requisitos para conservar la clave de la SEP en los que los profesores temporales apoyan a su conservación. Algunos no terminan el ciclo escolar y los maestros permanentes se ven forzados a dos cosas: primero a hacerse cargo de esas materias desiertas y luego a buscar un profesor que acabe el ciclo ya comenzado.

Por último, están los maestros y maestras que egresaron de esa secundaria y regresan a dar clases ahí. Estos maestros y maestras conviven de forma más orgánica con la cultura de la escuela, saben qué es un “viernes rojo”, conocen cómo funcionan las brigadas porque antes ya han formado parte de algunas, también conocen el papel que tiene cada profesor y simpatizan con los signos de la escuela y con lo que representan.

3.2. La organización en la Secundaria Popular

“Acá no hay jefes ni jefas, hay coordinadores”

(Diario de campo, 2022)

Cuando pensamos en las escuelas podemos imaginar fácilmente a los profesores con una taza de café, los salones llenos de estudiantes que desde sus bancas escuchan más o menos con atención, miran al pizarrón y anotan mientras esperan inquietos la hora de receso o de regresar a sus casas. Estas instituciones tan valoradas por distintos motivos, que a primera vista pueden parecernos tan homogéneas y que parecen admitir, comúnmente, la distinción en privadas o públicas, tienen historias y modos de existencia singulares.

Desde luego esa forma de imaginar las escuelas y distinguirlas no obedece a la gran diversidad de escuelas que existen; por mencionar algunas otras podemos hablar de rurales y urbanas, indígenas y comunitarias, abiertas, y a distancia, etc. Sin embargo, en este caso es importante retomar el binomio pública-privada por ser el más común, y además ofrece un punto de partida para dar una alternativa, como lo es la escuela popular.

Aunque las primarias y las secundarias deben seguir por ley un programa definido por la Secretaría de Educación Pública, suelen seguirlo a su manera; interpretan de acuerdo con sus condiciones espaciales, históricas, ideológicas y de personal los programas que la SEP ha definido como los adecuados para el rumbo del país.

Si bien la distinción de escuelas con el apellido de públicas o privadas (otrora también llamadas particulares) parece bastar para abarcar a todas las escuelas y saber algo de su esencia, hay otra posibilidad: las escuelas populares. Como es el caso de la secundaria “Carrillo Puerto” que, desde sus inicios nada contracorriente, tal como Freire (2017) precisa que lo ha de hacer toda educación popular. Cabe subrayar que ese ir contra la corriente puede tomarse en varios sentidos: no solo por los obstáculos, la falta de recursos, las dificultades y las amenazas a dichos programas alternativos, además, significa ir contra la inercia de una sociedad en la que se marginan y se excluyen de derechos fundamentales a varios estratos de la población; significa ir contra la corriente y criticar la ideología hegemónica que muchas veces justifica esos mecanismos que dejan por fuera de los derechos fundamentales a grandes sectores de la sociedad.

También cabe recordar, como lo señala Angelo Broccoli (1984) interpretando a Antonio Gramsci, que la educación pública tiende a imitar a la educación privada, ve en ella su modelo a seguir y su horizonte. Es decir, hay una tendencia de la educación pública a asimilar las formas y moldes de la educación privada. De esta manera destaca aún más la importancia de un modelo de educación popular que sería “una fuente de la cual obtener orientaciones culturales” según Broccoli (1984, p. 45). Orientaciones alternativas que se sustraen al circuito cerrado de procesos de calco que se forma entre la educación pública y privada.

Por lo anterior, el torrente de obstáculos con los que se enfrenta la educación popular requiere formas de organización, que no pueden encontrarse en los modelos mencionados de educación privada y pública. En el caso de la secundaria “Carrillo Puerto” estos obstáculos son, por mencionar algunos: la falta de presupuesto de cualquier tipo, la dependencia del trabajo voluntario o servicio social, las condiciones económicas desfavorables de muchos de los estudiantes, la ausencia de cualquier tipo de empleado y la posesión de un edificio que se mantiene en incertidumbre. Pero la mayoría de estos apuros encuentran una forma de solventarse en la creatividad, espontaneidad y solidaridad con la que se organiza la escuela. En el “curso de inducción” para profesores, refería uno de los fundadores, el recelo de muchas personas que dudan de que la escuela subsista con el trabajo voluntario. “¿Cómo es posible que una escuela que no tiene recursos siga resistiendo?” (Diario de campo, 2022) hacía eco el profesor fundador Juan Luna de las suspicacias que rodean la escuela.

Por su parte, Mateo, en una reunión de consejo técnico reflexionaba al momento de hacer un balance de las bajas calificaciones de un periodo: “No nos podemos comparar con escuelas públicas o privadas. Nosotros aquí tenemos estudiantes que vienen de familias que hacen un gran esfuerzo para que puedan venir, para que puedan pagar la combi.” (Diario de campo, 2022).

Desde sus orígenes los fundadores ubicaron la necesidad de una organización original que permitiera resolver los problemas que se le planteaban a una escuela emergente y en condiciones desfavorables. “Ese sistema de organización es el que hace que se sostenga la escuela. Que no se lo copiamos a nadie más; surgió de nosotros” (Diario de campo, 2022), afirmó Juan Luna en una de las sesiones del curso de inducción de profesores. Se trata del sistema de organización “por brigadas” que requiere de una gran implicación de los estudiantes en el día a día de la escuela.

Esta organización cumple, por lo menos, un doble propósito: afrontar las situaciones de precariedad propias del proyecto, y formar a los estudiantes al otorgarles responsabilidades importantes e indispensables para el sostenimiento de la escuela. Así lo reconoce una exalumna y profesora que en 2023 enseñaba la materia de historia a segundo año. “Acá te enseñan desde primero que tienes obligaciones en el estudio...pero...te van formando, o sea, poco a poco en demás obligaciones...en lo del aseo, en la responsabilidad de la puerta...este, cómo te coordinas para los eventos” (entrevista a Monserrat, 2023). Así lo reconoce también Mateo, frente a los padres y madres de familia en una junta “Sin estudiantes no puede existir la escuela” (Diario de campo, 2022).

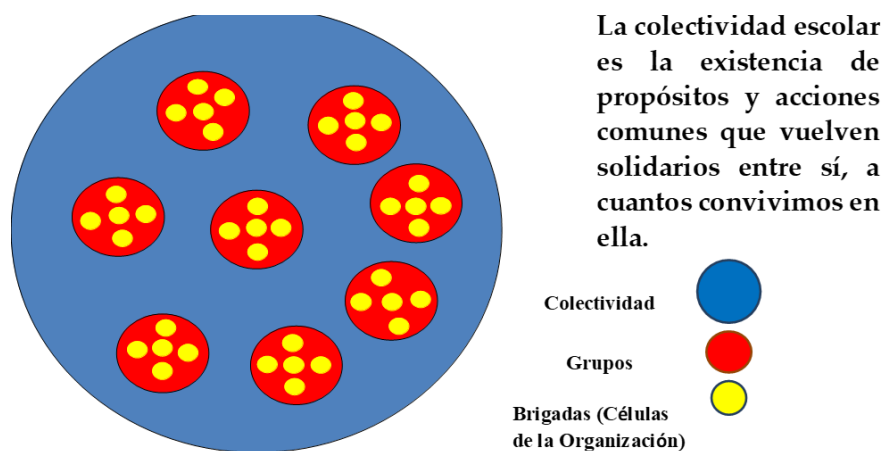
3.2.1 Brigadas.

“Ese sistema de organización es el que hace
Que se sostenga la escuela”
(Diario de campo, 2022)

Cuando en el curso de inducción para profesores, Juan Luna se refirió a la organización de la escuela, hizo énfasis en que no eran los individuos, sino las brigadas las que eran células de tal organización, que eso se desprendía de la tradición colectivista en la que la escuela se inscribía. A cada grupo se le llamó “colectividad primaria” y a la totalidad de la escuela colectividad. (Diario de campo, 2022). En la figura 9, se describe la concepción de la colectividad antes mencionada

Figura 9

Diagrama de la colectividad escolar



Nota: Del archivo de la Secundaria Popular

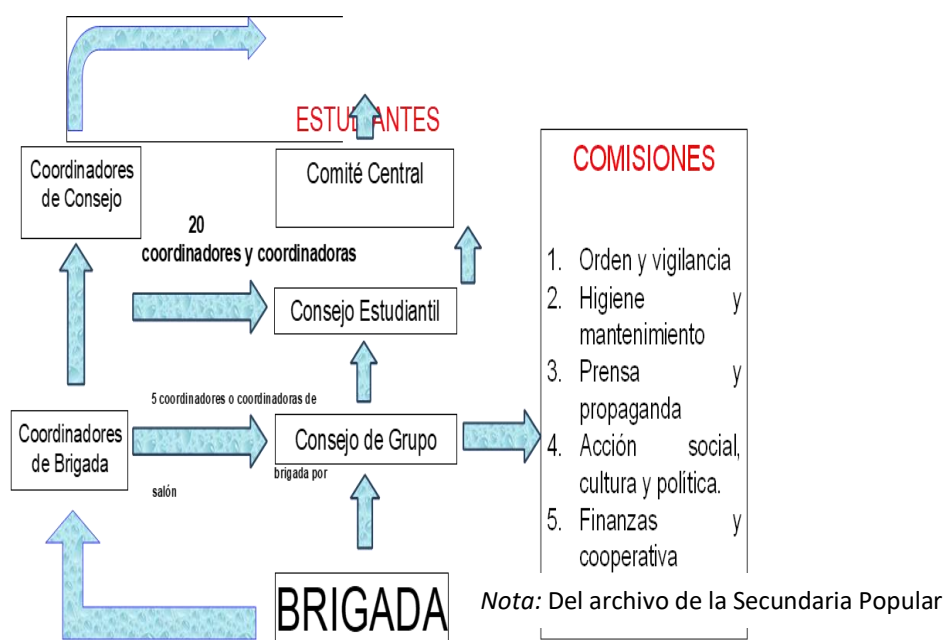
Las brigadas, al mismo tiempo que son “células” que posibilitan el funcionamiento diario de la escuela, al realizar tareas de mantenimiento, vigilancia, etcétera, poseen un coordinador, que se reúne con los demás coordinadores de las demás brigadas y juntos constituyen el “consejo de grupo”, de los cuales existen 4 (uno por cada grado-grupo) y juntos estos cuatro consejos de grupo conforman el “consejo estudiantil”. Luego, si a este último se le agregan los profesores coordinadores que son aquellos de tiempo completo y fundadores, se constituye el comité central.

En total hay 20 coordinadores, uno por cada brigada de cada salón. Primero se agrupan los cinco de cada salón para formar los cuatro “consejos de grupo”; luego, al juntarse estos 4 concejos conforman el “consejo estudiantil” y, como se dijo antes, a este último conjunto se le suman los profesores coordinadores (fundadores y de tiempo completo) para formar el “comité central”.

Aunque los esquemas (figura 9 y 10) presentados son realizados por los coordinadores de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, el modo de referirse a las “comisiones” difiere en la vida

Figura 10

Esquema de las brigadas



cotidiana de la escuela, pues tanto estudiantes y profesores les llaman brigadas. En varias ocasiones se le manda llamar a determinada comisión/brigada, y los estudiantes que llevan el recado preguntan después de tocar la puerta: “maestro, qué si deja salir a la brigada de limpieza” (Diario de campo, 2022).

Las cinco brigadas que observamos en la imagen anterior son representadas en cada grado, de tal manera que existen 20 en total, debido a que existen dos primeros, un segundo y un tercero. En cada salón el orden de las brigadas define la forma en que se sientan los estudiantes, por filas, también en los actos cívico-políticos. Por lo tanto, cada brigada forma una fila en cada salón; y en el patio cada grupo también hace su formación en filas de acuerdo con las brigadas. Es decir, el grupo, hacia el interior, se organiza en brigadas.

En entrevista, la profesora Monserrat, contó que cuando ella estudiaba en “La Popular” (como suelen referirse a la secundaria quienes participan en ella), platicaba con una amiga que estudiaba en otra secundaria y le preguntaba: “¿Ustedes no tienen brigadas?, ¿qué hacen en el día?” - No, pues nada más salimos a receso y ya” (Entrevista a Monserrat, 2023). Lo cual puede darnos una idea del peso que tiene esta organización por brigadas para identificar la experiencia de estudiar en la popular; en la que, a diferencia de otras instituciones educativas más convencionales, la Secundaria Popular dota a los estudiantes de un rol activo en el funcionamiento de la escuela en varios de sus aspectos.

A continuación, presentaremos cómo cada brigada se organiza para realizar sus funciones, también cómo se combinan y coordinan para darle funcionamiento a la escuela.

- **Brigada 1. Orden y vigilancia**

La brigada de orden y vigilancia tiene su espacio predilecto “en la tabla”. El espacio de la tabla es el escritorio que se ubica atravesando el zaguán y entrando al patio. Durante cada hora de clase al día la brigada va rotando al estudiante que se hará cargo de vigilar quién entra y quién sale (y muchas veces su trabajo será no dejar salir a otros estudiantes); registrará el nombre del maestro y la materia que imparte en esa hora; registrará a los estudiantes que sean sacados del salón por el maestro; si algún estudiante está en el patio en hora de clase le llamará la atención o en caso de ser necesario lo reportará con unos de los maestros coordinadores.

Figura 11
“La tabla”

REPORTE DE VIGILANCIA

FECHA: 20-Feb-23 COORDINADOR: Abel 3ºA

CLASES	ESTUDIANTE REPORTADO	CAUSAS DEL REPORTE	REPORTAR VISITAS
DE 7:00 A 7:50	Juan David 1ºB		
1ºA Formación	Zoe 2ºA		
1ºB Geografía ✓			
2ºA Física ✓			
3ºA Química ✓			
VIGILO: Abel 3ºA			

CLASES	ESTUDIANTE REPORTADO	CAUSAS DEL REPORTE	REPORTAR VISITAS
2ºA DE 7:50 A 8:40			
1ºA Artes			
1ºB Español			
2ºA Taller de Formación			
3ºA Historia			
VIGILO: Yelini Jimenez			

CLASES	ESTUDIANTE REPORTADO	CAUSAS DEL REPORTE	REPORTAR VISITAS
1ºB DE 9:00 A 9:50			
1ºA Biología			
1ºB Biología			
2ºA Español			
3ºA Español			
VIGILO: Audrey 1ºB			

Nota: Archivo personal

La coordinadora o coordinador de dicha brigada elige el orden en que los estudiantes pasarán a la tabla, esta coordinadora se sienta en la primera butaca ubicada al entrar al salón y detrás de ella, en fila, la brigada que coordina. Funge como una especie de coordinadora general del grupo y tiene la función de vigilar el funcionamiento interno de las brigadas. Más de una vez la coordinadora del grupo en que di clases le decía al coordinador de higiene y mantenimiento: “Son las nueve: toca aseo”; para que la brigada correspondiente se levantara y limpian el salón en unos 5 –10 minutos para después, volver a sus lugares en la segunda fila.

Con respecto al papel de la brigada de orden y vigilancia Monserrat exponía:

“En vigilancia más que nada es como coordinar las otras brigadas; el estar pendiente, si hay un fallo el tener como quién sale y quién entra de la secundaria, el ya checar qué niño es el que hace todo el despapaye en toda la secundaria o en los salones, este.... El reportar a varios niños que están haciendo cosas malas, este... el tener el orden, o sea: vigilancia es el orden

de la secundaria. El saber que hay alguien que está cuidando los movimientos que hacen los demás, el de que, si haces esto ya sabes que estás en la tabla, por ejemplo, los que llegan en la mañana tarde ya están anotados y el tener un orden...la tabla es muy importante, es como la guía de el que se porte mal, se queda. Y ya sabes que al final del día, los cinco últimos de la lista, ya sabes que son los que se tienen que quedar a hacer aseo en toda la escuela y dejar limpio para los de la tarde y así. O sea, es muy bueno, pero sí te agarran mucho odio cuando estás en la tabla” (Entrevista Monserrat, 2023)

Entre las actividades que realiza quien “está en tabla” también cuenta el pasar salón por salón, tocando la puerta y preguntando al profesor “maestro, ¿qué clase es ésta?” para registrar, en la llamada tabla, la materia que se estaba impartiendo.

○ **Brigada 2. Higiene y mantenimiento**

Las brigadas de Higiene y mantenimiento suelen sentarse en la segunda fila de cada salón y encargarse de la limpieza según ciertos horarios; limpieza de los salones, de los pasillos y de los baños. Además, el coordinador suele cargar, administrar y cuidar el uso del papel higiénico para el cual han cooperado todos. Esto alcanza, muchas veces, a establecer discusiones entre quien pide el papel y quien es encargado de cuidarlo, debido a que hay estudiantes que lo desperdician y el encargado debe de evitar el desperdicio.

Es costumbre que los baños sean lavados por esta misma brigada a las 9 am; que, dicho sea de paso, corresponde a una brigada de un grado y se va rotando con los demás grados. La brigada sale los primeros 15 o 20 minutos de clase para lavar el baño, durante ese tiempo nadie puede pasar. Este tipo de actividad que implica ausentarse por un momento de la materia ha llegado a causar molestia en los profesores que no están familiarizados con la cultura de la escuela.

Una profesora que daba clase por primera vez mencionó en una junta de otro ciclo escolar que “los niños solo iban a trapear”, y que si se salían durante su clase para realizar labores de brigada ella les pondría falta (Diario de campo, 2022). Al respecto me cuenta uno de los profesores

de tiempo completo que muchos maestros que dan clases por primera vez no estaban en sintonía con la forma de trabajo de la secundaria y que planeaban organizar un diplomado que diera a conocer a los autores que inspiran y fundamentan la organización de la escuela.

Aunque la limpieza está principalmente a cargo de dicha brigada, no le corresponde exclusivamente a ella. Todos los estudiantes participan en el mantenimiento, por ejemplo, recogiendo su propia basura o lavando los trastes que usa cada uno, si alguien omite tal comportamiento cualquier compañero puede llamarle la atención. Lo que es llamado “viernes rojo” también consiste en jornadas de limpieza y mantenimiento, una vez al mes, en el que los estudiantes anotados en tabla por alguna indisciplina asisten a hacer un aseo general, independientemente de la brigada a la que pertenezcan.

○ **Brigada 3. Prensa y propaganda**

Renovar el periódico mural, llamado “el hijo del trabajador”, es la tarea que realiza esta brigada, coordinada por Juan Luna. Sentados alrededor de la mesa de “la coordinación” recortan periódicos, buscan e imprimen imágenes de internet, escriben y dibujan; después pegan en dicha área el material reunido y preparado, a veces sobre fondos de colores, a veces forrados en plásticos. Ese pizarrón en el que se renueva el periódico mural semanalmente suele acompañar su contenido con los de los actos conmemorativos, por ejemplo, cuando se celebra el aniversario de la

Figura 12
Periódico mural



Nota: Archivo personal

secundaria el periódico suele recuperar noticias de los años de los inicios de la secundaria, fotografías, recortes de periódicos viejos, etc.

Hay fechas particulares como el 26 de septiembre, en las que el periódico mural hace memoria de la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa. Pero hace lo propio con fechas oficiales como el aniversario de la Revolución mexicana.

○ **Brigada 4. Acción social, cultura y política**

Esta brigada suele apoyar en la organización de los eventos político-culturales, aunque no de manera exclusiva, pues en ellos se involucran los estudiantes de maneras distintas. Por ejemplo, en el evento del aniversario de la Secundaria Popular, los estudiantes de tercer año acomodaron las butacas para el resto de la escuela y para ellos mismos. Sin embargo, una constante es que la coordinadora de dicha brigada suele conducir los actos cívico-políticos, es decir, da apertura y cierre, así como señalando el orden de las intervenciones. En esa conducción se nota una repetición: se abren los actos con la frase de Freire que está escrita en el escudo de la secundaria: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. En alguna ocasión que Juan Luna estuvo ausente por algunas semanas, esta señal de apertura desapareció de los actos. Y se daba inicio sin esa especie de muletilla. Al parecer la ausencia de Juan Luna en la organización provocaba ciertas discontinuidades en la forma de los eventos.

○ **Brigada 5. Finanzas y cooperativa**

Durante el tiempo en que estuve llevando el diario de campo, esta brigada se encontró desactivada. Dada la emergencia sanitaria, la SEP recomendó que no se vendieran alimentos en la escuela. A finales del ciclo 2021-2022 los estudiantes se hacían cargo de llevar un protocolo de seguridad, como el uso de gel antibacterial, supervisar el uso de cubrebocas.

Sin embargo, por conversaciones y entrevistas supe que quienes están en esta brigada suelen hacerse cargo de preparar comida, comprar alimentos para revenderlos en la escuela, así

como administrar las ganancias, las cuales suelen ser invertidas en los alimentos del siguiente receso y del siguiente día. Como en las demás brigadas, existe un coordinador o coordinadores que es apoyado por los demás miembros; por ejemplo, para comprar insumos, limpiar, y preparar. El dinero que sobra después de resurtir los alimentos es usado para comprar trapeadores, escobas, cloro y materiales en general para la limpieza.

En entrevista, Monserrat (2023) me ha contado que ella perteneció a dicha brigada como coordinadora y que esto le permitía convivir más con sus compañeros y con los profesores. Con los primeros, porque la venta daba la oportunidad de hablar con los estudiantes de todos los grados y compartir alguna palabra, incluso algún regateo cuando sobraban alimentos, lo cual quedaba a decisión de la coordinadora hasta qué punto podía rebajar los precios. Y también con los profesores pues, es costumbre que en el receso los profesores estén en la sala de coordinación donde suele instalarse la vendimia.

Las brigadas enriquecen la vida social de la secundaria, crean capacidad de organización, e incluso ayudan a encontrar vocaciones. Un profesor exestudiante de la secundaria me contó que él había pertenecido a la brigada de prensa y propaganda y que eso le había ayudado a encontrar lo que ahora era su oficio: pues además de profesor se desempeña como caricaturista y periodista. (Diario de campo, 2023).

Las brigadas también funcionan como órbitas sobre las cuales los estudiantes aprenden maneras de convivir, de dialogar y cultivar otras habilidades que en sus butacas nunca explorarían (Entrevista Monserrat, 2023). Es posible que haya un efecto de transmisión de valores, cultura e ideales y no de aprendizaje de contenidos escolares como ocurre en los salones de clase.

3.2.2 Celebraciones y conmemoraciones de la Secundaria Popular

“Actos sí hay cívicos, pero también los hay
por el dos de octubre y por Ayotzinapa”
(Diario de campo, 2022)

Los eventos realizados en el patio de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, son llamados de formas diferentes: “cívico-político” o “político-cultural”, a veces se complementa agregando

que es una “festividad”, una “celebración” o una “conmemoración”. Suelen requerir mucho trabajo de los estudiantes: por ejemplo, que ensayen la poesía coral o la obra de teatro por sí mismos, que preparen su material para realizar un performance, practicar la coordinación de movimientos, disponer las sillas, la bocina, el micrófono y adornos en el patio; además de que el periódico mural suele renovarse y coordinarse con los motivos que en la semana del acto se conmemoran o festejan.

En “la popular” se conmemoran fechas especiales que son significativas por los orígenes de la escuela. Por ejemplo, el dos de octubre. Durante la conmemoración de dicha fecha realizada el 2022, uno de los integrantes del grupo “Raíces” declaró durante la presentación musical que la secundaria era “efecto” del movimiento del 68, que la secundaria podía considerar como una “inercia” de los movimientos de aquellos años.

El dos de octubre del 2022 se conmemoró tres días después, el 5 de octubre. Para ello el espacio se preparó especialmente: se colocó un templete y en él una pintura que representa la opresión estudiantil, esta pintura está normalmente en la biblioteca y el autor es uno de los fundadores; también se colocaron bancas en el patio de cara al templete. El periódico mural, también se cubrió de recortes de noticias, imágenes y dibujos alusivos al 68, sustituyendo a los que una semana antes acompañaron el acto cívico-político dedicado a los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa.

En este acto destacó la participación de los grupos de primer grado que días antes estuvieron preparando y ensayando su intervención en la sala de coordinación, coordinados por Juan Luna, preparaban cartulinas e imprimían los signos de las olimpiadas de 1968 y los modificaban; memorizaban las consignas gritadas por los estudiantes del 68. En una ocasión entré a la sala de coordinación mientras se preparaban y escuché a Juan Luna decirle a Lenin “van a decir que los estamos preparando para las marchas” (Diario de campo, 2022). Ambos rieron y resaltaron a algunos estudiantes que eran “buenos pa' gritar” (Diario de campo, 2022).

El acto inició, como inician casi todos, cuando la coordinadora de la brigada de acción social pronuncia la frase de Freire escrita en el escudo de la escuela. Después leyó un discurso que comenzó diciendo “han pasado 54 años, seguimos organizándonos”, en él hablaba de la represión ocurrida el dos de octubre de 1968. La coordinadora dio el turno a la intervención musical del grupo Raíces que suelen colaborar con la secundaria sin ningún costo. Cantaron canciones como “México 68” y “Ayeres” de José Molina. En seguida se declamó una poesía coral alusiva al 68 por

parte de los estudiantes que se presentaron como “la colectividad de 2-a”. Llevaban cartulinas y una de ellas decía “nadie sabe el número de muertos”.

La coordinadora del acto dio pie a la siguiente intervención musical por parte de un grupo de exalumnos de la Secundaria Popular de la primera y segunda generación que, entre canciones contaban recuerdos de su paso por La Popular. Por ejemplo, contaron que en 1966 el edificio había sido tomado por militares que, donde ahora era el salón de tercer grado había sido usado como caballerizas. También hicieron la invitación al taller de música que imparten para los estudiantes de la popular.

La última intervención a cargo de los estudiantes de primer grado consistió en simular una marcha; subieron al templete y frente a todos los asistentes gritaban las consignas que se gritaron en el 68: “Únete pueblo”; “Hasta la victoria siempre”; “Granaderos asesinos”; “Viva el movimiento popular estudiantil”; “Libertad a los presos políticos”; “No queremos olimpiadas, queremos revolución”. Aproximadamente cuarenta estudiantes gritaban dichas consignas mientras alzaban cartulinas con carteles de las olimpiadas tachadas y con otras consignas. De pronto hubo silencio y un estudiante gritó; “Cuidado, el ejército”, después cayeron desplomados. Por unos minutos cerca de 40 niños estuvieron tirados en el templete mientras sonaba en la bocina la canción “En esta plaza” de José Molina. Unos estudiantes subieron al templete con otra pintura de un niño descoyuntado y en ese momento Juan Luna también subió y dijo algo con la voz desgarrada y como llorando que no se escuchó porque lo dijo sin micrófono y mientras sonaba la canción. Cuando la canción terminó un niño se levantó de entre los que permanecían tirados y gritó: “No es justo. Volveremos”, como si esas palabras fueran una señal, los demás se levantaban y gritaban: “Sí, volveremos” mientras iban regresando a sus lugares del lado del público (Diario de campo, 2022).

Para terminar, la coordinadora de acción social dirige la entonación de la consigna de la escuela que da cierre a todos los actos: “Porque somos estudiantes ¡sí, señor! Estudiantes de la popu ¡sí, señor! Como dijo el Che Guevara ¡sí, señor! Y también Genaro Vázquez ¡sí, señor! Y también Lucio Cabañas ¡sí, señor! Y el trabajo colectivo ¡sí, señor! Hasta la victoria siempre ¡sí, señor! Hasta la victoria siempre ¡¡sí, señor!!” Se rompen filas y vuelven a sus salones llevando cada uno su banca de regreso (Diario de campo, 2022).

Si bien en La Popular se conmemoran fechas particulares, relacionadas con movimientos sociales, también se festejan tradiciones locales como el día de muertos o noche de muertos; de hecho, es un día bastante especial en la secundaria. El acto político-cultural inició el uno de noviembre de 2022, dirigido, en esta ocasión por Juan Luna, que, después de pronunciar la frase de Freire que se dice en señal de comienzo en cada acto dijo una versión de la porra de la Universidad Michoacana: “pis pas, pis pas, calis calas, Secundaria Popular. Así se gritaba desde hace 46 años”. De esa manera empezó el acto el maestro fundador (Diario de campo, 2022).

Ese día alrededor de las 9am la escuela olía a copal, por los pasillos y en los salones; los estudiantes se pintaban de calavera durante la clase y había velas prendidas en los altares de ofrenda que se presentaban en honor a Fabio Meza, fundador de la secundaria; y otros dedicados a Luis Alfonso Velásquez Flores (guerrillero salvadoreño) y una niña, hermana de una estudiante de la secundaria.

El patio fue adornado con dibujos de los estudiantes que colocaron en forma de tendedero. Todos los niños asistentes se sentaron en las butacas colocadas previamente por los estudiantes de tercero. Los de primer grado en las bancas de enfrente, en primera fila, luego los de segundo y al final los de tercero. En ese orden suelen sentarse en todos los actos en los que se colocan las bancas en el patio.

En esta festividad, como es costumbre, el maestro Juan narró algunas vicisitudes de los orígenes de la secundaria y también reflexionó sobre la importancia de las tradiciones para que una colectividad pueda permanecer.

Al discurso del maestro Juan le sucedió Mateo, quien ofreció una charla sobre el día de muertos o noche de ánimas, que, como explicó en su charla, es más correcto llamarle de acuerdo con la tradición purépecha. Procedió interrogando a los estudiantes sobre el significado que tenía para ellos el día de muertos, para, dijo expresamente, “no hacer un monólogo” (Diario de campo, 2022). Luego, dijo noche de ánimas en purépecha y explicó que en Michoacán se hablan distintas lenguas indígenas. También se refirió a los orígenes de las emperifolladas catrinas de Guadalupe Posadas, que, explicó eran una forma de crítica al régimen porfirista. Concluyó dedicándoles una “calavera” a los estudiantes. Y los estudiantes respondieron con risas y aplausos la participación de Mateo.

Otra de las fechas significativas para La Popular es, desde luego, su aniversario, que se celebra el nueve de noviembre por ser la fecha en que se obtuvo la clave de la SEP, aunque la secundaria, con sus clases en las calles y sus marchas, existía desde antes. Es normal que la semana en la que se celebra el aniversario haya acto, charlas, conferencias, etcétera, todos los días. Pero el día nueve es el gran día, es la única festividad en la que se juntan los estudiantes del turno matutino y vespertino, además de exigírseles a estos, un código de vestimenta: playera/camisa blanca y pantalón negro.

Un día antes del aniversario hubo un concierto muy destacado, ofrecido por el grupo musical Raíces, que en esta ocasión hicieron un “recorrido” a través de canciones de distintos lugares de Latinoamérica. Cantaron en diferentes lenguas originarias y tocaron varios ritmos de distintas regiones, como pirekua, samba, son tixtleco, trote (o bailecito), entre otros ritmos. Presentaron al público los instrumentos prehispánicos que utilizaban para cada canción y describieron cómo estaban contruidos. El director del grupo dio un mensaje también, acerca de la importancia de mantener viva las tradiciones de los pueblos originarios.

Ya el día nueve de noviembre, frente a los dos turnos, matutino y vespertino, además de unos 30 exalumnos de distintas generaciones, Juan Luna tomó la palabra alrededor de las 10:15 am y recordó que aproximadamente a esa hora estaban consiguiendo la clave de la SEP que le daba validez a los estudios realizados ahí. Se refirió a los “46 años de lucha” (Diario de campo. 2022) y a los trabajos burocráticos que tienen que hacer para la conservación de la clave, que justamente ese día estaban citados en las SEP y que tenían que darle prisa al evento para estar a tiempo.

En este evento un grupo de estudiantes declamó una poesía de la Secundaria Popular, los exalumnos de las primeras generaciones ofrecieron un baile folclórico y otros exalumnos junto a maestros tuvieron una intervención musical en la que se cantó “el corrido de la Secundaria Popular”.

El evento culminó como es costumbre, al entonar la consigna de la Secundaria Popular. Luego los estudiantes fueron abandonando la escuela, primero el grupo de la tarde, luego los de la mañana. Los exestudiantes permanecieron en la escuela recordando las materias que tenían otras generaciones, como “filosofía” y “materialismo histórico”. También dijeron que antes había más talleres. Ahora el maestro Juan Luna imparte la materia de “seminario político”, es una materia que no es propuesta por la SEP pero que desde hace años imparte Juan a todos los grupos.

Al final del acto una alumna me preguntó si me había dormido; no entendí a qué se debía la pregunta y pregunté. Me dijo que hablaban mucho, refiriéndose a quienes habían dado discursos sobre la historia de la secundaria, “siempre cuentan lo mismo” (Diario de campo, 2022). Era una alumna de tercero, por lo que había atravesado tres aniversarios de la secundaria, por lo que la recapitulación de acontecimientos históricos le parecían predecibles y repetitivos.

Figura 13

Estudiantes durante la escenificación de una obra de teatro el 8 de marzo



Nota: Archivo personal

Otra fecha que en la Secundaria Popular merece un acto político-cultural de conmemoración es el 8 de marzo (Figura 13). Para esta fecha es común que se represente una obra de teatro que según me dijo uno de los maestros coordinadores, escribieron entre estudiantes y coordinadores. Se trata de una obra que se inspira en la huelga realizada por mujeres en Chicago y su posterior represión.

3.3 La configuración del trabajo escolar en la Secundaria Popular

Si quisiéramos comparar la Secundaria Popular con el cuerpo de un sujeto (colectivo) diríamos que su corazón, lo que la anima y mantiene con vida, es cierta forma de trabajo. Por los dos capítulos anteriores queda claro que se trata del trabajo colectivo de los estudiantes y el trabajo voluntario de quienes dan clases, llevan el papeleo y cumplen funciones administrativas y burocráticas. No es caprichoso poner en ese lugar vital el tipo de trabajo que se realiza en la secundaria. Dussel (2017) afirma- siguiendo a Marx- que lo que distingue a una cultura de otra es el tipo de trabajo.

Sin embargo, el despliegue de ese trabajo no se realiza sin reticencias de parte de quienes participan en él, existe una auténtica detención o interrupción del sistema de trabajo. Nos hemos referido a dichas reticencias cuando hablamos de la profesora que no estaba de acuerdo en que los estudiantes hicieran labores de limpieza durante su clase, o, también, cuando unos padres de familia reconvenían a los profesores para que su hija no hiciera labores propias de la brigada de finanzas, o, de parte de los mismos estudiantes cuando rehúsan hacer el trabajo correspondiente a la brigada que pertenecen.

De esta manera, podemos entender que la incorporación de los individuos al cuerpo del sujeto colectivo no se realiza de manera sencilla e inmediata, sino que es problemática y conflictiva. Ahora, podemos preguntarnos, ¿De dónde provienen esas “resistencias” a unirse en la participación de un sujeto colectivo, como en el caso de la Secundaria Popular?

Sobre las reticencias a participar o incorporarse en la dinámica de la secundaria, y con respecto a ello solo podemos dejar una pregunta abierta. Pues los factores para incluirse en esa cultura escolar pueden ser multifactoriales, sin embargo, podemos señalar que la fuente de esas reticencias puede ser la cultura convencional y estereotipos de lo que debe de ser una escuela y debe de hacer un alumno en ella.

Debemos considerar que la Secundaria Popular es una realidad social y cultural delimitada, tal como indica Rockwell (2009) que son los objetos que la etnografía estudia. Eso quiere decir, entre otras cosas, que ésta, posee una constelación de referencias y exigencias propias.

Nos será fácil aceptar la evidencia de que en cualquier centro educativo existe el trabajo, y a los estudiantes se les exige de parte de la institución cierto tipo de participación, compromiso, colaboración e involucramiento; lo que afirmamos es que en la Secundaria Popular ese sistema de trabajo, exigencias e incluso expectativas, es otro y que se diferencia en un nivel fundamental de otros que se le pudieran comparar.

En este punto nos permitimos una digresión para presentar una organización escolar supuesta, que por efecto de contraste nos permita comprender los contornos de la Secundaria Popular.

Supongamos que exista un centro educativo en el que, durante el año escolar, en diversos eventos, y aún en el día a día se exige a los estudiantes competir, organizar concursos, acumular puntajes, obtener reconocimientos y actividades relacionadas con la competencia y condecorar a quienes ganan las calificaciones más altas o llegan a las metas primero que los otros. Pensemos también que, en ese mismo centro, los referentes en el espacio, es decir, los nombres de los salones, los murales, tienen a personajes como Charles Darwin o Jean Piaget u otros científicos destacados. Pero, además tiene como referentes en los distintos espacios nombres como Elon Musk, Carlos Slim y hasta Donald Trump, relacionados, más bien con la cultura empresarial y de liderazgo.

Con lo anterior, intentamos delinear de manera muy aproximada una constelación escolar que nos sirva para contrastar dos sistemas de referencias. Pensemos el papel que en este espacio escolar supuesto tendrían exigencias culturales y el escenario descrito muy someramente. ¿Acaso ese sistema de exigencias y referentes carecerá del efecto esperado por Vygotsky en cuanto al desarrollo de la capacidad conceptual? Recordemos que para el autor nacido en Orsha, las tareas que la sociedad le impone al adolescente propician el desarrollo de la capacidad de abstracción y el uso de conceptos, de tal forma que si unas tareas así no se le presentaran al adolescente no desarrollaría la capacidad de abstracción y conceptualización (Vygotsky, 2020).

Desde luego que ese espacio escolar imaginario al que nos referimos cumpliría la función de elevar la capacidad conceptual, pues las exigencias planteadas cumplirían aun con la ley de la psicología histórico-cultural según la cual las funciones psíquicas superiores aparecen primero de manera interpsicológica en la conducta colectiva “como forma de colaboración o interacción” (Vygotsky, 1997). En ese caso que describimos arriba, la interacción existiría predominantemente en forma competitiva. En ese caso la interacción estaría teñida por la competencia. Sin embargo,

no habría razones para suponer que el desarrollo de conceptos no se beneficiaría de una interacción así.

En el caso de la Secundaria Popular la interacción está marcada por un estilo distinto: colaborativo, de organización y distribución del trabajo; la interacción está organizada en gran parte por el sistema de brigadas y el trabajo colectivo. La participación y compromiso en ese sistema de trabajo es parte de la constelación de exigencias y de interacciones. De este modo, podríamos hablar de las exigencias y referencias de la vida cotidiana de la Secundaria Popular para

Figura 14
Escudo de la Secundaria Popular pintado en el patio



referirnos a la colaboración en las brigadas, los espacios-funciones como “la tabla”, los actos cívico-políticos, las reuniones de coordinadores, etc.

En la vida cotidiana de la escuela, las actividades se subordinan al funcionamiento de la secundaria: la limpieza, la vigilancia, el periódico mural, etc. Mientras unos estudiantes organizan el próximo acto cívico-político, otros limpian y otros observan vigilantes el cumplimiento de las funciones y la disciplina. De esta manera hay una interacción abundante y organizada entre estudiantes, mediada por los requerimientos de la escuela.

Si este sistema de trabajo es interiorizado en la vida cotidiana escolar a través de las tareas y labores demandadas a los estudiantes, ¿No se estaría internalizando una praxis moral? ¿No se estaría transmitiendo y educando en un sentido más amplio que el de la acumulación bancaria del conocimiento? ¿Y si a través de esta organización se estuvieran enseñando valores comunitarios y colectivos? La organización de la secundaria popular es una forma de subjetivación, después de todo, el mismo Vygotsky (2006) concedía que “todo lo que hay en nuestro interior es social” (p. 43); sin embargo, reconocía también que no todas las propiedades de la psique de un individuo son inherentes a las de los demás miembros del grupo, solo una parte de la psique individual es constituyente de la psicología colectiva, aquí diríamos, del sujeto colectivo.

En este punto la pregunta que nos hacemos es: ¿Mediante este sistema de trabajo y este conjunto de formas de participación se refleja la cultura de la Secundaria Popular? ¿Mediante las referencias espaciales, las rememoraciones colectivas y las consignas populares encontramos la estructura cultural de la Secundaria Popular?

Sostenemos que sí hay una configuración de elementos articulados a partir del trabajo colectivo y que pasan por referencias populares de personajes históricos involucrados en luchas populares, y actos que rememoran episodios clave de luchas sociales en México, donde podríamos incluir los propios orígenes de la Secundaria Popular. No obstante, aun podemos añadir otro elemento que se entrama en esta estructuración: la escritura. En ella es posible encontrar un asidero de muchas de las prácticas de la Secundaria Popular, incluso prácticas particulares que obedecen a la lógica de la cultura popular.

3.4 La cultura escrita en la Secundaria Popular

“A nosotros nos gusta tener las letras así
como más palpables”
(Diario de campo, 2022)

¿Los usos de la literacidad reflejan valores y prácticas de una comunidad o cultura dada?
¿Qué lugar se le da a la literacidad en las relaciones de poder? Cuando el espacio está nombrado
¿puede entonces hablarse de una literacidad del espacio? En ese caso, ¿el entorno puede ayudar a
promover una relación con el lenguaje, incluida la lectura y la escritura?

Cassany (2006) define la literacidad- o cultura escrita- considerando varios aspectos, entre ellos el uso del código escrito, donde se incluye la ortografía y la sintaxis entre otros elementos. También, la forma en que se interpreta la realidad desde los discursos escritos que llegan a cohesionar instituciones y/o comunidades. Aunado a esto, también considera la producción y recepción de textos como un componente importante de la literacidad. Autores como Gee (2004), Kalman (2009) y Barton y Hamilton (2004) resaltan también el papel de la espacialidad de la cultura escrita.

En el capítulo uno de resultados nos referimos al espacio nombrado, etiquetado y cubierto por imágenes del edificio de la Secundaria Popular. Una vez realizado tal recorrido hasta este punto podemos afirmar que al atravesar la puerta de dicha escuela uno se encuentra en el centro de un universo singular de signos; en ese sentido es lícito hablar de una literacidad del espacio, en donde las paredes, los salones, la dinámica, las oficinas, los libros y la burocracia, se estructuran y se acompañan dándole movimiento a ese universo singular que es la “Carrillo Puerto”.

Este conjunto de símbolos, trazos y movimientos rodeados por los muros de la escuela se complementan con el sistema de trabajo colectivo y voluntario. En muchos casos son los usos de lo escrito los que regulan y estructuran interacciones en el sistema de trabajo, específicamente en las brigadas descritas en el capítulo dos y tres. Pero también es al plantear cierta relación con lo escrito que se resiste a una cultura hegemónica y que al mismo tiempo se apunta a la transmisión de una cultura crítica.

Tal es caso de la recomendación de los profesores que hemos llamado “de tiempo completo” que en el curso de inducción sugieren a los profesores esporádicos un modo particular de abordar los libros de la SEP. A los cuales, invitan a tomar como guías temáticas, que permitan tener una planeación, pero incorporar textos diferentes, de talante más crítico. Por ejemplo, Mateo cuenta que en la materia de historia él sigue los temas, pero incorpora textos de Eduardo Galeano, o para el tema de la conquista de Alexander Von Humboldt. Autores con una visión crítica, (especialmente Galeano) que no necesariamente coincide con la que se busca transmitir en los libros de texto promovidos por la SEP.

Aunado a lo anterior, los profesores de tiempo completo suelen ser críticos con los libros que proporciona la SEP, principalmente por carecer de un fundamento pedagógico explícito, estas críticas fueron profundizadas en un diplomado organizado e impartido por dichos profesores y otros invitados en un evento llamado “la reforma educativa de la 4T y la alternativa pedagógica”. Tal evento se realizó al interior de la Secundaria Popular y varios profesores de La Popular y de otras escuelas fueron asistentes, e impartieron algunas clases del curso.

En dicho diplomado se presentaron además otros proyectos alternativos de educación, pero se ahondó principalmente en los fundamentos pedagógicos de la organización de la Secundaria Popular, tales como los proporcionados por Moisey Pistrak y la escuela de trabajo, también Lev Vygotsky y Anton Makarenko para pensar la importancia de la colectividad en el centro educativo. Además, otros nombres relacionados a la tradición marxista y revolucionaria.

El nexo establecido entre los textos provistos por la SEP y la cautela con que se toma a dichos libros expresa un aspecto de la relación entre educación popular y oficial: una relación caracterizada por la tensión entre un proyecto que busca la transformación de la sociedad y otro que busca su permanencia y reproducción.

Los profesores coordinadores buscan y consiguen esos libros mediante gestiones, pero no para consumirse de manera pasiva y reproducirlos, sino tomando una distancia crítica, y cuestionando los posicionamientos y contenidos fijados en dichos libros, podríamos decir que se leen y estudian los libros con una resistencia de por medio.

En este punto es posible apreciar un gesto freiriano de parte de los profesores que buscan a toda costa rescatar la lectura del mundo, y no conformarse con la lectura de los libros. Es decir,

a lo planteado por estos últimos no dejan de oponerle una actualización del contexto que matice las afirmaciones escritas de los libros. Dicha lectura del mundo muchas veces es promovida desde las actividades extra-clase, como el periódico mural o los actos cívico-políticos.

Aunado a lo anterior, la relación con la SEP en cuanto instancia que avala los estudios realizados en la Secundaria Popular también implica más de una tensión o “lucha” (Diario de campo, 2022), tal como ha sido designada por los propios profesores coordinadores. En el sentido de que se realizan amplios esfuerzos por cumplir con los requisitos que exige la SEP para conservar la clave conseguida en 1976.

Para ello, se solicita un llenado de formatos a los profesores esporádicos donde indiquen información general, como datos personales, pero también cómo conocieron el proyecto y qué idea tienen de la educación; también sus horarios disponibles y las materias que les gustaría impartir. De acuerdo con Mateo, ese tipo de documentos generados sirven para demostrar la base de trabajo solidario de los profesores que se unen año con año (Diario de campo, 2022).

También se reciben las supervisiones de la SEP. En esos días de supervisión Mateo, en calidad de director, se reúne en la biblioteca con los supervisores, a quienes les entrega las planeaciones de los profesores y luego pasan a cada salón a presenciar una clase, toman notas y luego a la salida dan observaciones directamente a los profesores, o a través del director (Diario de campo, 2022).

Mateo, desde el curso de inducción, enfatiza la importancia de que cada profesor realice y entregue dichas planeaciones, ya que forman parte de esa lucha por conservar la clave de la SEP al ser elementos indispensables que evalúan los supervisores en cada visita (Diario de campo, 2022).

A propósito de estos usos más funcionales y burocráticos de lo escrito, cabe resaltar el trabajo de recepción y organización de, por ejemplo, los expedientes de los estudiantes, las listas de los grupos, las listas de asistencias de los profesores, las hojas de la tabla, subir calificaciones a la plataforma de la SEP, hacer inscripciones, y en general un manejo de documentaciones de estudiantes y profesores por parte de la secretaria Verónica, cuyo trabajo es indispensable para mantener la circulación de ese papeleo de aspecto más práctico.

3.4.1 La Secundaria popular en sus textos

La posición de la Secundaria Popular respecto a la educación oficial provista por el Estado es de carácter alterno; desde sus primeros años mantuvo una cercanía con los estratos de la población que no tenían acceso a la educación, aspirantes a secundaria rechazados, padres y madres de familia, junto con estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo influidos por las ideas que agitaban los movimientos sociales de los años sesenta plasmaron en textos aquellas concepciones con que se desarrollaba y establecía la escuela.

Por ejemplo, en el anexo I, vemos uno de los escritos compartidos en el curso de inducción, “Dirigido a los aspirantes a participar en el proyecto”, en este escrito, especial para los profesores que se unen al proyecto, se ofrece una perspectiva sobre la educación en la que el “aparato escolar” produce marginación y es concebido como un agente que reproduce las relaciones existentes y frente al cual, la Secundaria Popular se ofrece como una alternativa de “educación popular”. En este mismo escrito, dirigido a los nuevos profesores, describe las características de la organización escolar, como el “auto-sostenimiento”, el cual depende del trabajo colectivo y voluntario de profesores y estudiantes; también se refiere a la “autogestión”, el “autogobierno” la “autodisciplina” y el “autodidactismo”. Estos elementos declarados por escrito toman cuerpo en la organización de brigadas y en los cientos de profesores que durante años se han solidarizado al ofrecer su trabajo. Tales esfuerzos colectivos, -se declara en el documento- tiene como finalidad que “desemboquen” en “la praxis, en la acción”.

El documento comentado en el párrafo anterior, fechado en 1976, mantiene una vigencia con las prácticas y vida cotidiana de la escuela. Lo que da cuenta de la interconexión entre la historia de la Secundaria Popular, las características actuales de su organización y los documentos escritos de sus primeros años.

En cuanto a los Estatutos, además de mantener una vigencia y continuidad, permanecen irrealizados a cabalidad, presentan pues un desajuste en relación con las actuales prácticas, una desactualización entre lo planteado y lo efectuado. Resalta de este documento una declaración de principios, en la cual se propone concientizar, organizar y crear cuadros politizados del “pueblo trabajador” con las miras a una toma del poder político y económico. Si bien, es cierto que existen elementos concientizadores y de organización fuera de las aulas, como la organización de eventos

que conmemoran movimientos sociales, o seminarios, conferencias, diplomados, encuentros y coloquios relacionados con el marxismo y el feminismo; estos últimos, más bien dirigidos al público en general, no se observa una organización consolidada en el aspecto de formación de cuadros políticos que disputen de forma plena la toma del poder político.

Sin embargo, para realizar dicho fin de formación política, se imparte un “seminario social y político” de carácter obligatorio, dirigido a los estudiantes “para acreditar cada uno de los años”. Este seminario es impartido por Juan Luna, y en él se relaciona la forma de organización de la escuela con el horizonte político de la misma.

En este mismo documento se distingue entre profesores “titulares”, quienes tienen el encargo de ser “coordinadores principales” de cada uno de los grupos y tomar iniciativas en el mejoramiento de la escuela; por otro lado, se consideran “profesores adjuntos” a los que se les delega el “asesoramiento” de los grupos y la coordinación en condiciones de ausencia de los profesores titulares. Esta somera descripción de los roles de los docentes que se describe en los estatutos de la Secundaria Popular no es compatible del todo con lo observado, de acuerdo con lo cual se encuentran otros tipos de compromisos y prácticas docentes que van más allá de lo que se distingue como adjuntos y titulares.

En nuestra observación, los titulares corresponderían a los profesores que hemos llamado de tiempo completo, de los cuales hemos distinguido dos: fundadores y coordinadores. Y los adjuntos podrían corresponder a los que llamamos antes “esporádicos”, y ahora creemos que podemos agregar una distinción más, pues hay profesores esporádicos que se unen al trabajo de la Secundaria Popular al liberar el servicio social, y otros que, (en algunos casos son los mismos que una vez hicieron servicio social) se unen de manera espontánea sin obtener una gratificación del tipo de liberación del servicio social (el cual es una actividad de requisito de las instituciones públicas de educación que consiste en retribuir a la sociedad con trabajo una parte de la educación obtenida).

Por otro lado, los mismos Estatutos contemplan la participación de estudiantes (con énfasis en los de tercer grado) “destacados”, principalmente en su “práctica y teoría revolucionaria” como profesores adjuntos específicamente. Por ejemplo, un día que no fui a dar mi clase, al día siguiente los estudiantes me contaron que presentaron a los estudiantes de primer año el trabajo que hacían sobre anuncios publicitarios (Diario de campo, 2023). Aunque, de hecho, en esta ocasión no se

seleccionó a los estudiantes por su teoría revolucionaria, se trató, más bien, de una solución práctica a mi ausencia y a la ausencia simultánea de un profesor del grupo de primer año. Supe entonces, que en otras ocasiones la coordinadora del grupo de tercer año al que entonces yo le daba clases, había estado dando clases a los grupos de primer año, en particular, algunos temas de matemáticas.

Este rol activo y tal vez protagónico que los estudiantes pueden asumir de distintas maneras en la Secundaria Popular, encuentra una vía más para desarrollarse en los Estatutos, la cual ha quedado, por el momento cerrada, debido a la “inseguridad”, según me contó Juan Luna (Diario de campo, 2022). Se trata de un “criterio de aprobación”- algo que podríamos entender como el equivalente al servicio social en las escuelas públicas- que consistiría en “alfabetizar a una persona durante el ciclo escolar”, como lo manifiesta el Estatuto, aunque Juan Luna agrega que debía ser a una “persona mayor” (Diario de campo, 2022). Juan Luna explica que se dejó de exigir ese requisito para los estudiantes debido al aumento de la violencia y la inseguridad, pero que por muchos años los estudiantes de la popular realizaron ese trabajo.

Este último rasgo- aunque actualmente en desuso – es una característica importante de la literacidad de la Secundaria Popular que refleja un compromiso con la educación y con la transmisión de una práctica pública, con nexos profundos con la sociedad moreliana, especialmente con los estratos más desfavorecidos. Desde luego, esta exigencia planteada desde los estatutos, y hoy en desuso, se suma a la constelación de exigencias y prácticas que también atraviesan los modos de relacionarse con lo escrito en general.

Además de la relativa oposición a los contenidos escritos difundidos por la SEP, las palabras dispuestas en el espacio de manera particular, en ocasiones en cartulinas, en lonas o mantas, pero siempre con un tono de demanda, de exigencia, de reclamo, y también de reivindicación de la colectividad, de la conciencia de clase, de lucha y defensa del proyecto de educación popular, los Estatutos y el texto dirigido a los nuevos profesores abonan a construir esa constelación de referencias textuales, espaciales e ideológicas que configuran el universo singular de la Secundaria Popular.

Existen situaciones en las que el aula se impregna de lo que sucede en el patio, y viceversa: el trabajo del aula termina reflejado en el patio; en los eventos de conmemoración o como arreglos o exhibiciones (Figura 15). Esta forma de transitar entre ambos espacios está normalmente dirigida por los profesores coordinadores o fundadores. Por ejemplo, Mateo, que cubría la clase de artes abandonada por una maestra, encargó a los estudiantes cartulinas para la conmemoración del 8 de marzo. Los y las estudiantes las realizaron con una hechura que recordaba a las de las marchas feministas del mismo día (Diario de campo, 2023). Este es un detalle interesante donde se observa, en la cultura escrita del aula, una continuidad entre el núcleo histórico que dio origen a la escuela y las prácticas de escritura que aún se realizan y se transmiten.

Figura 15

Trabajos de la materia de artes para conmemorar el 8 de marzo



3.4.2 La literacidad en el aula

Con el siguiente apartado buscamos dar cuenta de las dinámicas desplegadas en el salón de clases, ¿qué recepción tienen los textos entre los estudiantes?, ¿cómo interpretan los textos? ¿Cómo se lee y escribe en el salón de clases? ¿Qué características tiene el estilo de escritura de los estudiantes? También intentamos dar cuenta de las formas de organización para el trabajo en equipo. Nos acompañamos de un dispositivo conceptual para el análisis de los elementos de las producciones textuales basado en los desarrollos teóricos de Paul Bronckart.

Del mismo modo, describimos la distribución del espacio al interior de los salones, así como las peculiaridades de la (in)asistencia de profesores o “abandono” de las clases por parte de

los mismos. Los efectos que esto provoca en los grupos. Al presentar dichos elementos esbozamos una literacidad áulica, cuyo valor de representatividad para el resto de la Secundaria popular es sólido en unos puntos y relativo en otros, debido a las condiciones dadas del grupo relacionadas con la pandemia y su propia constitución, descrita como problemática por los profesores más experimentados. Cabe resaltar que al mismo tiempo que describimos las características de la literacidad en el aula retomamos elementos de la cultura escolar de la Secundaria popular.

3.4.2.1 Dispositivo conceptual para apreciar los textos

Para impartir la clase seguimos el plan que trazaba el libro de la materia de Lengua materna, sin embargo, las condiciones para impartirla eran especiales, pues no solo teníamos el objetivo de transmitir conocimientos propios de la materia sino, además, indagar la relación que tenían los estudiantes con el lenguaje, en específico el lenguaje oral y escrito.

Para analizar las actividades y los textos producidos nos ceñimos a la perspectiva de Jean-Paul Bronckart (2007) quien recupera y actualiza el legado de Vygotski, Leóntiev y Luria, pero también de Karl Marx, Engels y Spinoza (2017) poniéndolos en diálogo con lingüistas de la talla de Ferdinand de Saussure, así como con filósofos contemporáneos como Jürgen Habermas. La perspectiva que desarrolla Bronckart, al establecer un diálogo entre los autores antes mencionados se inscribe en la tradición sociocultural desde la cual interpretamos los textos.

El autor belga destaca de su tradición, en la que confluyen todos estos nombres, la concepción del lenguaje que se propone. Desde ella realiza una demarcación o distanciamiento de la teoría representacionista, que es considerada como la tradicional y dominante en la que, según el diagnóstico de Bronckart (2007), se encuentra anclada la educación en general. Conforme a esta visión representacionista del lenguaje, inaugurada por Aristóteles, se entiende que, por un lado, existe el mundo empírico de los objetos que tiene una lógica intrínseca, y, por otro lado, existe el logos, es decir el lenguaje que representa ese otro mundo e imita su lógica. El logos lo que hace es representar el mundo de los objetos y obtener la lógica interna proveniente de ese mundo. Aunque esta concepción se sofisticó en el siglo XVII de la mano de René Descartes, permanece dentro de una lógica representacionista.

Los aportes de Descartes a este respecto consisten en una operación en el logos en la que se trata de dividirlo en pensamiento y lenguaje. De este modo, en el pensamiento se plasmaría la lógica proveniente del mundo de los objetos, del mundo empírico, y, después el lenguaje recibiría esa lógica o estructura del pensamiento que, a su vez la habría recibido del mundo de los objetos (Bronckart, 2007). Podemos representar la relación como una serie que comienza con el conjunto de los objetos, luego el pensamiento o estructuras cognitivas, que adquiriría sus características del conjunto anterior, y luego el lenguaje, sobre el que se imprimirían las relaciones lógicas de los elementos anteriores en la serie.

Para Bronckart (2007), en lo anterior se descuida el aspecto más importante del lenguaje, que destaca inspirándose en Habermas, para quien lo que prevalece del lenguaje es su uso comunicativo y no su uso representacional. En ese marco, en esa concepción del lenguaje como herramienta que contribuye al entendimiento de los grupos, es que va a proponer una forma de entender el conocimiento, los textos y los tipos de discurso.

Desde esta perspectiva del interaccionismo socio-discursivo se proponen tres niveles de análisis (Bronckart, 2017). El primer nivel está asociado a la actividad del lenguaje, a sus aspectos prácticos de comprensión y producción verbal insertos en la vida cotidiana del contexto estudiado. Remite pues a la dimensión práctica e interactiva del lenguaje, al intercambio que permite la comunicación y la organización. En este nivel se trata de considerar las interacciones mediadas por los “mundos discursivos” que constituyen una plataforma que incluye aspectos físicos, sociales y subjetivos en la cual se desenvuelven los intercambios verbales (Bronckart, 2007. p. 27).

Un segundo nivel de análisis corresponde a la “concretización de la actividad de lenguaje” (Bronckart, 2017, p. 6). En este nivel nos encontramos los textos propiamente, como “productos empíricos de la actividad verbal” (Bronckart, 2017, p. 6). Los textos se consideran más estructurados con respecto a la actividad verbal del primer nivel, son su concretización semiótica. A su vez, los textos se consideran como sujetos a un género, como “los marcos obligados para cualquier producción verbal” (Bronckart, 2007, citando a Bajtín). De tal modo que, los textos serían la configuración de elecciones cristalizadas; pero, aun así, no es posible establecer con rigidez las características que debería de tener un texto que pertenezca a cierto género.

Los géneros, desde esta perspectiva, se entienden como nebulosas, con límites difusos y móviles en permanente adaptación a los desafíos socio-comunicativos, con la característica de ser

ajustables en múltiples situaciones sociales que reclaman pertinencia y adaptación (Bronckart, 2007). Por ejemplo, en los libros para niños los géneros adoptan rasgos específicos para ofrecerse a un lector particular.

También en relación con los textos, Bronckart (2007) ofrece un dispositivo para analizar la “estructura interna” de cada texto empírico. Este análisis de la estructura se realizaría también en tres dimensiones: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa.

El primer nivel de análisis de la estructura interna de un texto se refiere a la organización del texto, al “plan general”, al conjunto estructurado; a la planificación implícita de un texto. Esta organización se revelaría en un resumen que repitiera la secuencia y el orden de los contenidos del texto en análisis (Bronckart, 2007).

La segunda dimensión de análisis incluye distintos tipos de mecanismos: de conexión (organizadores textuales), de cohesión (articulaciones jerárquicas, lógicas, temporales), de cohesión verbal (la congruencia en las conjugaciones de los tiempos de los verbos). Se trata pues, de segmentos del texto que ligan las diferentes partes estableciendo entre ellas relaciones de distinto tipo (Bronckart, 2007).

Por último, la dimensión referente a la dimensión enunciativa de la estructura interna de un texto contempla las diferentes voces que atraviesan el texto y la relación que establecen con el agente productor del texto empírico analizado. Es decir, se trata de la incorporación de voces y las formas en que el productor del texto dialoga con ellas (Bronckart, 2007).

Resumiendo: el interaccionismo sociodiscursivo ofrece una perspectiva con tres niveles de análisis, el primero atiende a la actividad verbal en su modo práctico general, el segundo a las diversas formas en que se concretiza esa actividad en textos, que son analizados con los tres niveles (infraestructura del texto, mecanismos de textualización y mecanismo de responsabilidad enunciativa) y de acuerdo con su proximidad a un género (Bronckart, 2007, 2017). Falta aún presentar el tercer nivel de dicha perspectiva.

El último nivel de análisis del interaccionismo sociodiscursivo es el que se refiere a los tipos de discurso, los cuales se entienden como formas de “organización de los contenidos que intervienen en la constitución de los modelos de géneros, pero son distintos de los géneros y son

infra-ordenados con respecto a ellos” (Bronckart, 2017, p. 7). Distingue tres tipos de ellos: discurso interactivo, discurso narrativo y discurso teórico-explicativo (Bronckart, 2007).

Con lo anterior podemos considerar que contamos con un dispositivo conceptual que nos brinde la posibilidad de analizar con precisión elementos de una cultura escrita en el aula, que de otra manera veríamos de forma indiferenciada. Es decir, este dispositivo nos permite estructurar nuestra observación de los textos y de las interacciones verbales.

3.4.2.2 Inmersión en el aula y situación del grupo

Una forma de indagar las prácticas de escritura de la Secundaria Popular fue impartir una materia al grupo de 3o A. Al que en un inicio consideramos que podía ofrecer elementos representativos de la cultura escolar y escrita por ser el grupo que tenía más tiempo enrolado en la escuela. Sin embargo, hubo una particularidad: los dos años anteriores los habían cursado, casi totalmente, en línea debido a la pandemia. Por lo que no estaban formados plenamente en las dinámicas colectivas de la escuela.

En alguna ocasión Julio nos comentó que era uno de los grupos más “complicados” a los que les había dado clases, Juan Luna, dijo que desde hacía 15 años no conocía un grupo tan “inquieto” y Mateo añadió que a ese grupo le costaba mucho trabajo incluirse en las actividades de la escuela o en el trabajo colectivo (Diario de campo, 2022).

De hecho, aunque es común que todos los maestros coordinadores impartan clases en todos los grupos, uno de ellos no quiso trabajar con ese grupo después de conocerlo en primer año. Este profesor, nos describió la actitud del grupo diciendo que “establecen complicidades, pero no es para nada bueno, no es para trabajar, sino para sabotear la clase, el trabajo” (Diario de campo, 2022). La descripción que nos hizo del grupo me pareció muy acertada después de conocerlo.

De hecho, el primer día de clase un estudiante tomó la palabra para decir “hemos tenido muchos de Español, pero no nos aguantan” (Diario de campo, 2022). Y meses después se quedaron sin maestros por unas semanas, y un día que la clase empezó tarde dijeron “pensamos que ya no iba a venir” (Diario de campo, 2023). Y explicaron que no tenían maestros y que era la única que tenían, y preguntaron: “¿Usted no nos va a abandonar?”. Ese día se notaba el grupo especialmente desanimado. Es relevante acentuar lo suficiente este aspecto de la Secundaria popular, en el que

los profesores “abandonan” las clases y sucede, en el mejor de los casos, que en un mismo ciclo tienen varios maestros de una misma materia; o, en ocasiones los profesores coordinadores son quienes cubren esas materias en lo que, al mismo tiempo, consiguen otro profesor. En el peor de los casos sucede que se queden sin maestro por un tiempo.

Como la mayoría de los maestros de la Secundaria popular son esporádicos, su continuidad se sujeta a los tiempos que les demanda un empleo formal; también los problemas de disciplina o conflictos con los grupos con que trabajan, en ocasiones, llevan a los profesores a renunciar. Esto repercute en el ánimo de los estudiantes, al transcurrir días en los que tienen una materia o muy pocas.

3.4.2.3 Descripción del trabajo en el aula

En este apartado presentamos las observaciones realizadas en el aula mientras estuvimos impartiendo la materia de Lengua materna al grupo de 3o A. El valor etnográfico de estas observaciones es, comprensiblemente, incierto. Ya que nuestra influencia al impartir la materia podría considerarse un elemento “desnaturalizador” que impidiera una apreciación justa de las dinámicas ahí desplegadas y de los textos producidos. Para ofrecer una mirada lo más completa posible presentamos, en todo caso, la forma de nuestra intervención ya sea instrucción, pregunta, reconvencción o explicación, entre otros tipos de actuación. Lo importante aquí serán las producciones textuales de los estudiantes y sus respuestas espontáneas a las indicaciones, pues esos textos y respuestas están enmarcadas en una cotidianidad más amplia que incluye a la dinámica de la escuela.

Por otro lado, la forma de trabajo propuesta por el libro de la materia consistía en proyectos, y en cada unidad se desplegaba un esquema similar de tres momentos. El primero introductorio y de recuperación de conocimientos previos, el segundo de adquisición de conceptos y lectura de fragmentos referidos a un género o a un movimiento literario, según el caso; y el tercer momento consistía en la entrega de un producto final, o sea el proyecto concluido especificando las características finales y reflexiones en torno a él.

No obstante, las secuencias didácticas, en algunos casos, fueron adaptadas a la propuesta de Bronckart (2007), para quien el proceso debe comenzar con una producción textual inicial, seguida de la revisión de una serie de características y modelos técnicos referidos al género y concluir con una producción final.

Antes de pasar a describir las actividades y los respectivos textos producidos por los estudiantes, consideramos necesario presentar la organización espacial y física. En lo relativo a los lugares de los estudiantes, determinados, como se dijo antes, de acuerdo con el sistema de brigadas a las que pertenecen. La primera fila corresponde a la brigada de Orden y vigilancia y en la primera banca se sienta la coordinadora de dicha brigada, después le siguen las demás brigadas en el orden descrito en la figura 2. Así, la organización por brigadas se continúa al interior del salón. De manera que la regulación y ordenamiento de las tareas, como el aseo del salón, limpieza de los baños y cuidado de la tabla, entre otras, implica una constante comunicación entre los estudiantes para organizarse.

El salón que correspondía a este grupo fue el “Ernesto Guevara”, ya descrito en el capítulo uno. Se trata de uno de los salones más pequeños de la secundaria, ocupado por el grupo de último grado porque este grado suele ser el de menor número de estudiantes.

Este grupo tuvo en un inicio 20 estudiantes y las primeras clases fueron muy ordenadas y ante cualquier perturbación la coordinadora llamaba al orden a sus compañeros: “siéntate”, “silencio”, “¿qué haces parado?”, gritaba su compañera a los demás compañeros a quienes reconocían como una autoridad (Diario de campo, 2022). Así, la actividad verbal propia de los estudiantes se desarrollaba independiente, como si entre ellos hubiera una dinámica y autorregulación enmarcada en los esquemas de su organización.

Los primeros días al escribir en el pizarrón dijo uno de los estudiantes “¿con esa letra?” (Diario de campo, 2022). Como señalando la contradicción de dar la materia de Lengua materna o Español y tener precisamente “esa letra”. Ante el bochorno que supone una interrogación así, las palabras del mismo estudiante fueron una especie de bálsamo: “no se preocupe, nosotros también escribimos así”, por lo que nos apresuramos a concluir: “entonces nos vamos a entender” (Diario de campo, 2022).

A raíz de la propuesta, en los primeros encuentros, de leer algunos textos en grupo y en voz alta, empezaron a hablar de los maestros de Español de los cursos pasados, específicamente de los textos que les dejaban leer, los cuales eran de la propia autoría del profesor del curso, el cual, según dijeron los estudiantes, era escritor. Los estudiantes que manifestaban una opinión de esos textos, era de manera despectiva, y los comparaban con los que íbamos revisando en las clases y que en algunos casos leímos en voz alta en grupo. (Diario de campo, 2022)

Durante el curso leímos en voz alta de manera grupal y en círculo varios textos. Las primeras clases con una sola copia del texto que iba pasando en el círculo entre cada estudiante que leía un fragmento y luego lo pasaba a otro para que continuara. En primer lugar, leímos *El crítico* de Antonio Malpica. Un cuento que trata sobre la investigación policiaca de un asesino serial de escritores que firma sus crímenes dejando un libro con correcciones ortográficas y gramaticales del autor asesinado.

Apenas la segunda clase empezamos a leerlo. Nos interesaba conocer cómo leían en voz alta y qué dinámica se generaba al leer en grupo. La mayoría leía con fluidez mientras el resto del grupo escuchaba; solo un estudiante se trababa al leer y decía que sí leía pero que solo yo lo escuchara porque otro estudiante se empezó a burlar de cómo leía. Algunos se negaron a leer rotundamente. La única copia del texto fue pasando por las manos de cada estudiante. Fue notorio que la mayoría de los estudiantes al leer en voz alta no comprendían lo que leían, pero cuando solo escuchaban la lectura comprendían mejor la historia (Diario de campo, 2022).

El término de la lectura al día siguiente suscitó la cuestión sobre “escribir bien”. ¿Qué era escribir bien? “usar puntos y comas”, dijo una estudiante; otro: “cuidar los espacios” y explicó que se refería a separar las palabras bien para que realmente dijeran lo que quería decir. Otro alumno dijo que cuando escribía entendía lo que escribía (Diario de campo, 2022).

Esta cuestión se retomó en la siguiente clase, los estudiantes siguieron brindando, a su entender, nociones sobre lo que era escribir bien: “respetar los nexos”; “separar los párrafos” y “respetar los tiempos verbales” (Diario de campo, 2022). Por los dichos de los estudiantes podría decirse que su criterio de una buena escritura se ceñía a un buen uso de mecanismos de textualización, los cuales son contemplados por Bronckart (2007) para analizar la estructura interna de un texto.

Les pedimos que escribieran un resumen en su libreta de la historia de *El crítico*. Sería la primera vez que leeríamos la escritura de los estudiantes. Nos llamó la atención la forma en que iniciaban sus textos la mayoría de ellos. “Bueno, a mí me pareció...” o “De lo que me acuerdo...” (Diario de campo, 2022). Fórmulas que corresponden más bien a la palabra oral y que desde la perspectiva de Bronckart (2007), podríamos entender que este tipo de enunciación correspondería al tipo de discurso interactivo, en el que se le habla directamente a un lector y en el que hay una implicación del agente productor que expone unos hechos disponibles en el mundo de la actividad humana compartida. Bronckart (2008) afirma que ese tipo de actitudes de locución son localizables en segmentos de texto específico donde se revela esa implicación o autonomía en relación con un producto textual.

Meses después leímos varios textos de Julio Cortázar, Juan Rulfo, y el Subcomandante Marcos. También les solicitábamos un resumen escrito después de cada texto leído en clase en voz alta. Nos dimos cuenta de que la mayoría de los trabajos conservaban esa forma oral “Yo entendí...”, “Se trata de...” (Diario de campo, 2022). En este tipo de segmentos nos volvemos a encontrar con unas actitudes de locución que difieren. La primera corresponde a un discurso interactivo donde el agente productor se encuentra implicado y se dirige a otro de manera interactiva; el segundo segmento es más bien de un agente autónomo, sin implicación que pasa a narrar algo (Bronckart, 2008).

Al escribir en clases los resúmenes, se inquietaban: salían al baño, comenzaban burlas y bromas, llevaderas, etc. Muy diferente a cuando el encargo consistía solo en transcribir alguna parte del libro. En ese caso los estudiantes conservaban el orden en sus lugares, el salón se volvía silencioso y calmo. Fuera de estas lecturas que fuimos haciendo a lo largo del año escolar, las demás actividades y trabajos realizados correspondían a las establecidas por el libro de la materia. Algunas de estas actividades fueron modificadas o complementadas con material distinto al que se sugería en el libro proporcionado por la SEP.

La primera de ellas que recuperamos para analizar en este trabajo es la del ensayo. Nos comentaron que antes ya habían hecho ensayos para otras clases y les preguntamos cómo los hacían. Dijeron que juntando información de diferentes partes y presentándola. Tomando como punto de partida el libro de texto de la materia señalé que el ensayo no se limitaba a transmitir información, sino que debía incluir opiniones y argumentos. La respuesta de una alumna al

enterarse de que hacían falta estos elementos dijo: “ay, profe, nosotros hemos hecho los ensayos así toda la vida” (Diario de campo, 2022). Estos primeros testimonios sobre la experiencia de los estudiantes con el género llamado ensayo, de alguna manera sustituyó en la secuencia didáctica al momento de la producción inicial al aportar información sobre la forma en que los estudiantes comprenden dicho género.

Para ampliar la información que ofrecía el libro de la materia consultamos el libro *Teoría del ensayo* de José Luis Gómez Martínez. A partir de él insistimos en que el ensayo consistía en una forma de sostener opiniones con argumentos e información, pero que también incluía intuiciones y que a través de ellas la escritura del ensayo progresaba. No se trataba, de solo reunir información. Se trataba, de alguna manera, de que se implicaran en su escritura.

Hicimos varias actividades antes de que escribieran un borrador de ensayo: revisar la historia del género, los elementos que incluía (información, opiniones y argumentos), sus antecedentes. Un ejercicio realizado fue el de identificar en una carta de Séneca los tres elementos antes mencionados. En el libro *teoría del ensayo* se sostiene que las cartas de Séneca tienen la estructura de un ensayo en cuanto a su modo de argumentar. Se trata de cartas donde le da consejos a un amigo, pero en cada carta el consejo viene acompañado de una argumentación. En dichas cartas se combina el discurso interactivo y el discurso teórico.

Continuando, les pedí que me hablaran de ideas para sus ensayos. Y un estudiante preguntó si podría hacerlo sobre una película "meter personajes y sacarlos" (Diario de campo, 2022). Y hacer una historia en la que confluyeran personajes de diferentes universos narrativos. Con ello nos dimos cuenta de que no existía una conciencia clara del género del ensayo.

La siguiente clase un estudiante dijo que él quería hacer su ensayo sobre la escena de una película que en el momento causó polémica: Toy Story 3. El tema era la escena de un beso entre dos personajes del mismo sexo, sobre la cual él alegaba que no debería permitirse que se mostrara a niños porque los dejaría “confundidos” (Diario de campo, 2022). Esa opinión levantó contradicciones en la clase, que terminó con esa discusión en suspenso. A la salida estaba reunido un pequeño grupo de estudiantes con Lenin (uno de los maestros coordinadores), con quien discutían esa misma cuestión: ¿Se debía prohibir la exhibición de la escena de ese beso a los niños? Alcancé a escuchar que Lenin les decía que un beso no es necesariamente una

demostración sexual. Nos invitó a seguir el “debate” con ellos ahí en el patio, pero en esa ocasión no fue posible (Diario de campo, 2022).

La mayoría de los estudiantes entregaron sus ensayos el día acordado y algunos nunca los entregaron a pesar de haber tenido una prórroga para hacerlo. Aunque los textos no incorporaron las relaciones entre información, opiniones y argumentos, la mayoría fueron trabajos de autoría, es decir no copiados de internet; de estos últimos solo fueron tres. La elección libre de temas por parte de los estudiantes fue diversa, y llamó la atención que muchos de ellos denotaban una conciencia social naciente. Con temas como “el machismo”; “Drogadicción en los jóvenes”; “La contaminación del agua”; “La corrupción”; “Los 43 estudiantes de Ayotzinapa”; “Los oxos”; algunos de estos temas fueron un eco de eventos de conmemoración o conferencias que se dieron en el transcurso de ese año escolar. (por ejemplo, el de los 43 de Ayotzinapa y conferencias impartidas para los estudiantes por colaboradoras de colectivos feministas)

Algunos textos tenían un carácter personal y exponían un punto de vista sin incorporar argumentos o fuentes de información para sostener las afirmaciones. Eran de extensión breve (de media página hasta dos). Daban la impresión de ser opiniones breves sin mayor desarrollo.

Otros dos “ensayos” tomaron como tema “Seres vivos que brillan con luz propia” que contenía más información sobre organismos bioluminiscentes y otro titulado “La falla de San Andrés” en el que se proporcionaban algunos datos sobre las posibles consecuencias de un terremoto en dicha falla (Diario de campo, 2022). En estos trabajos no se encontraba rastro alguno de conciencia del género. El primero parecía más bien una presentación de diapositivas y el segundo un resumen de información.

Una estudiante retomó el debate suscitado en el salón sobre la película y la escena del beso de personajes del mismo sexo, y tituló su ensayo “El beso homosexual en películas infantiles”, retomó algunos de los puntos de vista de sus compañeros y los debatió, y brindó una respuesta personal al problema.

En este ensayo como en ningún otro, los mecanismos de responsabilidad enunciativa fueron evidentes. La autora retomó la discusión suscitada días antes en el salón, poniendo entre comillas las palabras de sus compañeros, así como las voces con opiniones estereotipadas acerca

de la exhibición de la película. En el uso correcto de las comillas se muestra la incorporación a la escritura de esa dimensión de responsabilidad enunciativa que describe Bronckart (2007).

El estilo oral en la escritura, los temas elegidos en relación con los eventos escolares y con el entorno, remiten a lo encontrado por Tolstoi (Vygotsky, 2015/ 1930) en un taller de literatura para niños. El célebre escritor ruso observó que la imposición de formas librescas, alejadas de la oralidad inhibían el desarrollo potencial de la escritura, y, además que ese estilo oral es un correlato de una mayor conexión con su propio contexto.

Otra actividad de las realizadas a partir del libro de la materia y retomadas para esta exposición es la llamada "panel de discusión", que implica un necesario trabajo en equipo. Se trataba de que, en equipo, investigaran un tema y lo discutieran con la mediación de un moderador seleccionado por los estudiantes en cada equipo. Se constituyeron tres equipos entre 6 y 7 estudiantes cada uno. En esta ocasión los temas fueron los propuestos por el libro: por un lado, medicina tradicional, y por otro, redes sociales. El día de la presentación, los equipos se mostraron muy mal organizados, pero hubo detalles interesantes de estudiantes que habían investigado con sus madres o abuelas sobre medicina tradicional y compartieron algunos remedios. Debatieron entre cada equipo posturas contrarias, en algunos casos con información y argumentos y en otros casos con ocurrencias (Diario de campo, 2022).

En relación con el trabajo en equipo, llamó nuestra atención que en otra ocasión que tuvieron que realizar un trabajo de esa manera, se organizaron de formas muy distintas. La tarea consistía en redactar preguntas y respuestas del libro de texto de la materia. En esa ocasión se juntaron en equipos, renegando, con objeciones y rechazo a juntarse a trabajar en equipo. Después de muchas discusiones empezaron a trabajar de maneras dispersas y refunfuñando. El resultado fueron tres formas distintas de (no) trabajo en equipo. El equipo uno -en el que estaba la alumna más destacada- solo copió el trabajo de su compañera sin dialogar ni incorporar otras aportaciones. En el equipo dos, cada integrante hizo sus preguntas sin dialogar, el resultado fue que cada uno trabajó individualmente pese a reunirse espacialmente en el salón; el tercer equipo se repartió el trabajo, lo fragmentaron y luego lo reunieron sin dialogar lo encontrado. Este último método, aunque más organizado, es discutible que sea realmente un trabajo de equipo (Diario de campo, 2022). Tal vez, de esa manera, confirmaban la apreciación previa del director

que afirmó que se trataba de un grupo reacio a incorporarse al trabajo en equipo y a las actividades colectivas de la escuela.

La última actividad que recuperamos aquí también propuesta por el libro de la SEP, pero modificada es la creación de una antología. En dicha actividad lo que nos interesa acentuar es el proceso de lectura y reescritura que se emprendió. Ahí se solicitaba construir una antología de textos del renacimiento; en lugar de textos de ese periodo se incluyeron microcuentos.

El microcuento es un género hiper-codificado que, por su manera retórica, abrupta, abierta y breve de contar, demanda al lector una participación más activa; el receptor del microcuento debe poner en marcha sus inferencias ya que es el único modo de construir una significación (Larrea, 2004). Estas características del microcuento parecían ser un buen aliciente para que los estudiantes se explayaran, sin embargo, no se logró en muchos casos.

Los microcuentos fueron impresos, y los estudiantes ayudaron a cortarlos en pequeñas tiras y a disponerlos sobre las mesas de la biblioteca para que los estudiantes fueran tomando algunos y, desde su lugar, leyéndolos y explicándolos por escrito en su cuaderno. La actividad consistía en explicar por escrito en su cuaderno, el texto leído. En aquella ocasión puntualizamos que el microcuento necesitaba más palabras de las que contiene para ser explicado.

Los estudiantes solicitaron realizar la actividad en la biblioteca porque ahí "se lee más a gusto" (Diario de campo, 2022). Ya ahí, mientras cortaban las hojas, hicieron el comentario que se había gastado mucho papel y que podría haberseles mandado el archivo por WhatsApp y desde ahí leerlo; que en realidad les daba igual leer en papel que en el celular.

La instrucción fue, en su cuaderno, hacer dos columnas, en la primera transcribir el cuento y en la segunda explicarlo.

Para comenzar la lectura, los estudiantes se sentaron en pequeños grupos dejando varias sillas vacías entre cada grupo; cuando empezaron a leer los pequeños textos me llamaban a sus lugares y decían qué no entendían. Algunos de ellos se mostraban desconcertados y sorprendidos ante los pequeños textos que tenían. Muchos alegaban no entender. Y tenían dudas de cómo interpretar los textos. Algunos elogiaban los textos que tenían en sus manos y criticaban los textos que otrora habían leído en otro año en la misma materia (Diario de campo, 2022). Quizás la dificultad para "entender" los textos nazca de la tendencia de los estudiantes, descrita por

Holzkamp (2016), de decir y responder de acuerdo a lo que imaginan que el profesor quiere escuchar, y de esa manera interfieren las ocurrencias y preguntas más auténticas.

Uno de ellos preguntó: “¿Es una adivinanza?”, sobre un microcuento de Juan José Arreola (“La mujer que amé se ha convertido en fantasma. Yo soy el lugar de sus apariciones”). “¿Es un panteón?, ¿Es una casa embrujada? O ¿A qué se refiere?”. Para este estudiante y otros era como tener en las manos un objeto nuevo sin saber asirlo. El mismo estudiante sobre otro microcuento (El emigrante de Luis Felipe Lornelí: “-olvida usted algo. - Ojalá”) preguntó: ¿Las maletas? ¿Los papeles?, como si tratara de responder a una adivinanza.

Sobre ese mismo microcuento un estudiante formuló una interpretación muy elaborada, que transcribo enseguida: "le preguntan que si olvidó algo y el responde -“ojalá” porque todas las personas que emigran es para tener una mejor calidad de vida y al decir ojalá responde que no tiene nada por eso emigra” (Diario de campo, 2022). Esta interpretación, además de serlo del cuento también lo es del contexto, esto se liga a esos atisbos de conciencia social, de conocimiento de problemáticas sociales e interpretaciones que podríamos situar como críticas.

Algunos estudiantes optaron por transcribir solamente el texto, otros solo pusieron una palabra, y los menos daban una explicación o interpretación. Es decir, la minoría de estudiantes fueron los que pusieron en marcha sus inferencias para producir una significación. La mayoría solo reproducía los textos. Cabe resaltar que algunas de esas reproducciones contenían faltas ortográficas, lo que podría deberse a una intervención de la memoria en el proceso de reescritura y no una simple transcripción letra por letra.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos reflexionado sobre la importancia del lenguaje oral y escrito en los marcos de las instituciones en las que se usan. Hemos discutido las formas de alfabetización y la necesidad de efectuar un desplazamiento conceptual hacia la literacidad y la cultura escrita para estudiar las formas en que se usa la escritura de manera práctica y no solo con base en modelos pedagógicos.

Desde ahí hemos sistematizado las observaciones, conversaciones, entrevistas, así como textos e imágenes, para ofrecer una interpretación de la cultura de la Secundaria popular. Dicha cultura escolar, de carácter colectivista y popular, es sostenida principalmente por los profesores fundadores y coordinadores y los estudiantes que se incorporan a la dinámica de participación. Aunque el trabajo voluntario de los profesores esporádicos es indispensable, no siempre participan en todas las actividades, como sí lo hacen los profesores coordinadores y los estudiantes; tampoco comparten plenamente los fundamentos políticos del proyecto de la Secundaria popular.

En muchos casos los profesores esporádicos se muestran reacios a las dinámicas de la escuela, y en otros se involucran a fondo, y comienzan una formación política en la misma secundaria, al seguir los diferentes eventos académicos y movimientos sociales que confluyen en ella. Por lo anterior, es posible afirmar que la secundaria no es solo un lugar de formación para estudiantes de edad secundaria, sino que, incluso ofrece la posibilidad de alfabetización política a estudiantes universitarios, y público general que se integre a las actividades que se realizan en ella, todas, desde luego, gratuitas.

La singularidad de la Secundaria Popular radica, entre otras cosas, en el trabajo colectivo y voluntario, así como en los signos y prácticas articuladas en ese tipo de trabajo. Esa combinación da como resultado un universo singular de cultura escolar y escrita en el que la historia de sus inicios reverbera en la vida cotidiana. El conjunto de estos elementos ha abonado al cumplimiento del objetivo principal de esta investigación: comprender la cultura escolar y escrita.

En la Secundaria popular la escritura sigue estando al servicio de la resistencia y la protesta, como en los movimientos sociales que le dieron origen; del mismo modo que sigue poniendo en marcha parcialmente lo estipulado en sus estatutos fundacionales. Ahí observamos una

interconexión entre la historia, la forma en que se practica la escritura y las dinámicas de trabajo colectivo. Esa interconexión y congruencia permite afirmar que existe una cultura escolar consistente.

Sin embargo, la Secundaria Popular no es un proyecto completamente consolidado, está sujeto a la variabilidad de los recursos con los que cuenta; aunque tiene una brújula en sus estatutos fundacionales y un pilar en el apoyo popular, sus condiciones de existencia son más que complicadas y amenazadas por las dificultades constantes que atraviesa. Después de todo, así lo afirman Freire (2017) y Dussel (2017): la educación y la cultura popular, se encuentran en esta posición de exterioridad y resistencia, su movimiento va contra la corriente. Una prueba más de esa exterioridad es la inexistencia de la posibilidad de inscribirse ante la máxima autoridad educativa del país como una secundaria popular.

Cabe señalar algunas vías de profundización posibles a partir de este trabajo: La primera, referente a los efectos que tiene el modelo colectivo de la Secundaria Popular en los estudiantes con perfiles psicopedagógicos diversos, ¿qué papel tiene la colectividad en su desarrollo escolar, social y psicológico?, ¿la colectividad favorece la integración de los estudiantes al ámbito escolar? Otra posible vía de profundización es la observación de las clases de los profesores fundadores, que imparten la materia llamada Seminario político. En relación con lo referente a las reticencias de los profesores o estudiantes a incluirse en los trabajos colectivos, ¿qué razones pueden tener para oponerse a la dinámica y al modo de trabajo?

Finalmente, aún cuando las circunstancias de la escuela en cuestión no son las más favorables, ha sido y seguirá siendo una opción para decenas de generaciones de estudiantes, al igual que para activistas y militantes que suman su trabajo al proyecto de la Secundaria, soñando con algo más que la sobrevivencia de un espacio educativo. Después de todo, la Secundaria popular también representa la posibilidad de *otra forma escolar* como alternativa a las formas oficiales y hegemónicas de la escuela; y desde ahí también es posible soñar con otro modo de organización social que transforme las condiciones adversas de los oprimidos.

Referencias

- Aguirre, C. (2011). Cultura popular y enseñanza de la historia. Una reflexión crítica. En D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. A. Giroux & N. C. Burbules (Eds.), *Cultura popular y educación* (pp. 237–258). Miño y Dávila.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6998>
- Aravedo, M., & Enríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175–181.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Red de Desarrollo de la Ciencia en Perú.
- Bekerman, Z. (2011). Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. A. Giroux & N. C. Burbules (Eds.), *Cultura popular y educación* (pp. 73–86). Miño y Dávila.
- Broccoli, A. (1984). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Nueva Imagen.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2017, septiembre 1). *Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos?* [Conferencia]. V Encuentro de ISD, Rosario, Argentina. <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- OpenAI. (2024, junio 17). ¿Este es un texto etnográfico? [ChatGPT]. <https://openai.com/chatgpt/>
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Espino, S., & Barrón, C. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México*. IISUE.
- Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: Prácticas locales y definiciones culturales. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 99–113). Siglo XXI y CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

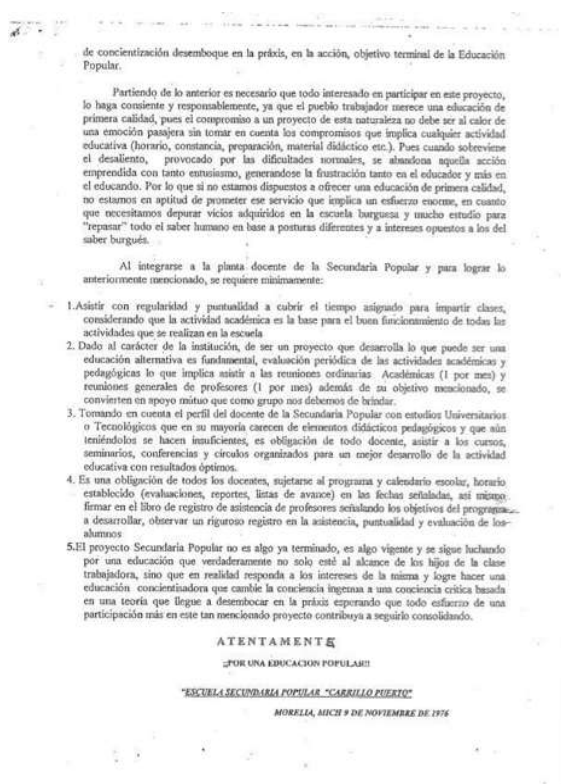
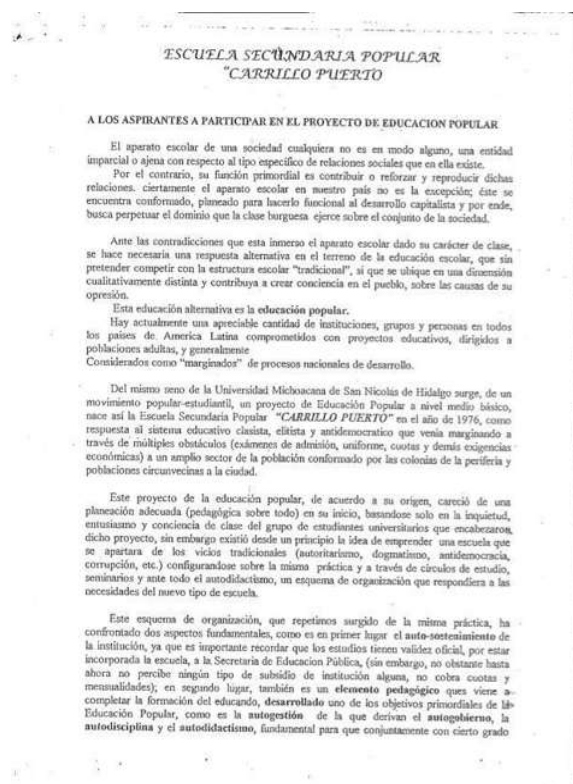
- Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: De *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23–55). Red para el Desarrollo de la Ciencia en el Perú.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill.
- González, F., & Patiño, J. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista de estudios sociales*, 60(1), 120–127.
https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2017000200120
- Gómez, M., & Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. Ediciones el caballito.
- Gross, R. (2012). *La ciencia de la mente y la conducta*. Manual moderno.
- Holzkamp, K. (2016). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad al aprendizaje? *Revista Teoría y Crítica de la Psicología*, (8), 330–351.
<https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/173>
- Ingaramo, Á. (2016). Tras la huella de la mandrágora: Derivas teóricas de una experiencia de intervención social con la literatura. En S. Sawaya & C. Cuesta (Eds.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 52–62). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37–66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>.

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107–134.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>
- Kalman, J. (2009). San Antonio ¡me urge! Preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 130–155). Siglo XXI y CREFAL.
- Kalman, J., Lorenzatti, M. C., Hernández Flores, G., Méndez Puga, A. M., & Blazich, G. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. CREFAL.
- Kell, C. (2009). Situar las prácticas: nuevos estudios de cultura escrita y estudios etnográficos de Sudáfrica. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 364–386). Siglo XXI y CREFAL.
- Larrea, M. (2004). Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios filológicos*, 39, 179–190.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132004003900011
- Masarella, M. (2016). La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: La tradición escolar y lo no documentado. En S. Sawaya & C. Cuesta (Eds.), *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 72–82). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 40–61). Siglo XXI y CREFAL.
- Martín-Baró, I. (2006). *Hacia una psicología de la liberación*. *Psicología Sin Fronteras: Revista Electrónica de Intervención Social y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7–14.
- Maturana, G., & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: Una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205.
https://www.academia.edu/39536675/La_etnograf%C3%ADa_en_el_%C3%A1mbito_educativo_una_alternativa_metodol%C3%B3gica_de_investigaci%C3%B3n_al_servicio_docente
- Montes Silva, M. E., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162–178.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58062

- Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender*. Paidós.
- Olson, D. (2014). *El mundo sobre papel*. Gedisa.
- Ponce, A. (1976). *Educación y lucha de clases*. Editores Unidos Mexicanos.
- Rayas, L., & Méndez, A. M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, 17(75), 123–147.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300123
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, (8).
<https://cazembes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/elsie-rockwell-etnografica-y-teoria-de-la-investigacion-educativa6.pdf>
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: Historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité des Langues*, 5. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, E., & Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente: Descripciones y debates*. CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). La escolarización del francés escrito. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 308–333). Siglo XXI; CREFAL.
- Rockwell, E. (2020). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 9, 11–25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 12, 49–59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126278>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Español como segunda lengua: Libro para el maestro. Educación primaria indígena y de la población migrante. Segundo ciclo*.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-ZQ5Qrld5vE-libro_del_maestro_-_espanol-cicloii.pdf
- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza: Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 19(4), 105–113.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367396>

- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: El poder de nombrar y definir. En Kalman, J., & Street, B. (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 84–98). Siglo XXI y CREFAL.
- Street, J., & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181–209). Red para el Desarrollo de la Ciencia en el Perú.
- Suárez, A., Méndez, A. M., & Vargas, M. L. (2024). Secundaria popular “Carrillo Puerto”: Una experiencia de educación popular. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 63, e1658. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-010)
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 9, 38–43. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13051>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar (L. Stagno, Trad.). En G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. xx–xx). Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. (1997). *Obras escogidas* (tomo V). Visor.
- Vygotsky, L.; Leóntiev, A.; Luria, A. (2004). *Psicología y pedagogía*. Akal.
- Vygotsky, L. (2015/1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Coyoacán.
- Vygotsky, L. (2020/1934). *Pensamiento y lenguaje*. Booket.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348–363). Siglo XXI y CREFAL.

Anexos



ANEXO 1 CARTA A NUEVOS PROFESORES DE LA SECUNDARIA POPULAR

Estatutos de la Secundaria Popular "Carrillo Puerto" Morelia



"Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre si mediatizados, por el mundo".



REGlamento de la Esc. Sec. Popular

INDICE

TITULO I	
1. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS	3
TITULO II	
2.—EL FUNCIONAMIENTO DE LA SECUNDARIA POPULAR	6
TITULO III	
3.—DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES	11
TITULO IV	
4.—DE LAS ASAMBLEAS GENERALES	16

TITULO I

PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

Conscientes de la casi total ignorancia que existe en la ciudad y el campo, sobre el funcionamiento y los objetivos que tiene y debe tener la Escuela Popular, los señores alumnos y maestros de la Escuela Secundaria Popular "Carmelo Puerto", hemos creído necesario dar a conocer al pueblo los motivos y razones que nos impulsan a mantener la lucha por la consolidación y el fortalecimiento de nuestra Escuela, por lo cual lanzamos al pueblo nuestra siguiente:

DECLARACION DE PRINCIPIOS

a) La Secundaria Popular ha visto la luz después de una lucha contra el sistema social burgués que impide el acceso a la educación del proletariado. Al tiempo que convierte la educación en un negocio más que sirve y servirá para enriquecer desmedidamente a la clase dominante en el poder. En esta medida nuestra Escuela se debe al pueblo y solo tendrá entrada a ella hijos de obreros, campesinos, gente asalariada, etc., es decir, el pueblo trabajador.

b) Por lo anterior, conscientes de la responsabilidad histórica que hemos contraído con las masas despo-

— 3 —

sadas, la educación que se imparte será una "Educación de Clase Proletaria", es decir, todos nuestros actos, actividades y luchas estarán enfocados a la formación de cuadros politizados, a la conscientización y organización del pueblo trabajador y como finalidad la toma del poder económico y político por la clase proletaria y la implantación de la dictadura del proletariado, como único medio para transformar la realidad y partiendo del principio de que la mejor Escuela es la Revolución.

c) Así pues, rechazamos totalmente toda postura claudicante y oportunista que tienda a desmoronar la unión que se ha establecido entre nuestra Escuela y el proletariado, es haciendo hincapié en que sólo mediante esa unión es que podremos cumplir el objetivo que nos hemos planteado.

d) El funcionamiento correcto de nuestra Escuela inmersa en la sociedad y por lo tanto, con un papel concreto dentro del contexto de las contradicciones de las contradicciones de las clases antagónicas, solamente se dará en tanto se avoque a la creación de cuadros conscientes que mantengan y extiendan la lucha revolucionaria no tan solo a toda la Escuela, sino a toda la clase trabajadora, por tanto para que la Escuela integre de la lucha por nuestro principal objetivo, se requiere que todos y cada uno de sus miembros participe activamente en la organización interna de la Secundaria Popular.

e) No aceptamos jamás ingerencia alguna por parte de personas ajenas a nuestra Escuela que sustenten una actitud o una ideología reaccionaria, pues si bien reconocemos que para el avance adecuado de la misma se requiere de la crítica y la auto-crítica constantes del reconocimiento de errores y de su rectificación, no es

menor aceptado que siempre existan intereses por parte de gente reaccionaria y dogmática que en todo momento intentarán acabar con el triunfo popular que representa nuestra Escuela. Los problemas que afrontemos los resolveremos internamente, sin sujetarnos a los caprichos de personas que no tienen nada positivo que aportarnos.

f) Alumnos y maestros de la Secundaria Popular, creemos firmemente en que sólo la libertad del individuo le hace a éste más consciente de su realidad objetiva y más responsable para cumplir con sus cometidos por lo tanto, declaramos que en la Escuela Popular se imparte y se impartirá una Educación de Clase, una Educación Científica y Revolucionaria, y todos aquellos alumnos y maestros que ingresen a ella, deberán aceptar y comprometerse a cumplir esta decisión.

g) La organización y el funcionamiento de la Escuela Popular se basa en el respeto mutuo entre alumnos y maestros, esto quiere decir que rechazamos radicalmente todo intento de sujeción despótica a personas que aún poseen una mentalidad retrógrada en cuestiones educativas. Repetimos: creemos en la libertad del individuo, así como que esta libertad redundará sus frutos positivos más temprano que tarde.

h) En esta perspectiva, la Secundaria Popular exige la responsabilidad académica, política y social para el alumno y para el maestro, como único medio que nos permitan cumplir acertadamente la necesidad de organizarnos para llevar a cabo nuestras metas. De tal manera, se exige tanto el cumplimiento efectivo del maestro como tal y la cooperación del alumno para lograr el funcionamiento correcto de la Secundaria, el desenvolvimiento integral del alumno y la conciencia de la

se del maestro, así como para acentuar la necesidad de concretizar y organizar a las masas populares, con los cuales estamos en deuda desde el momento en que, con su lucha hicieron posible la creación de nuestra Escuela.

j) Lo anterior sólo será posible y adquiere nitidez en el hecho de que la educación que aquí se imparte será total y radicalmente científica. Que el alumno vea todo con objetividad (sus relaciones personales, los fenómenos naturales y sociales, etc.), que rechace siempre toda clase de dogmas y prejuicios, que analice toda con precisión y armado de un método científico: "El Materialismo Dialéctico".

k) Pensamos que para llevar a efecto estos principios es necesario no sólo que tengamos conciencia en cada momento de la problemática social que se presenta a nuestro alrededor, sino que atendamos en común, compañerismo los problemas que se presenten a cualquier miembro de la Escuela, es decir, estar siempre atentos a las necesidades de los alumnos, comprenderlos y, en la medida de lo posible, procurar solucionarlos.

l) Todas las personas que integran la Escuela Secundaria Popular, así como aquellos que ingresen en lo futuro, deberán cumplir y comprometerse firmemente a hacer cumplir los principios aquí mencionados.

TÍTULO II

EL FUNCIONAMIENTO DE LA SECUNDARIA POPULAR

- 1o. LOS AÑOS DE ESTUDIO SERÁN TRES.
- 2o. PARA ACREDITAR CADA UNO DE LOS AÑOS

— 5 —

DEBERÁN APROVECHARSE:

- a) Seminario Social y Político.
- b) El 100% de las materias cursadas en el año.

3o. NO DEBEN CURSARSE:

- a) Dos años al mismo tiempo.
- b) Tampoco se cursará el año inmediato superior si algún estudiante debe más de dos materias del año anterior, incluyendo Seminario Político dentro de estas.

4o. PROGRAMA TEORICO.

Para el buen funcionamiento estructurado de la Escuela, es preciso integrar en cada materia un plan de estudios generales, aprobado por la Asamblea General de Profesores, para todos los grupos y contemplarán el esquema Dialéctico Científico.

5o. ESTRUCTURA ACADEMICA.

- a) La Escuela funcionará mediante grupos académicos que estarán formados por las siguientes categorías: un profesor titular y los estudiantes.

6o. PERIODICIDAD DEL TRABAJO ACADEMICO.

- a) Será de lunes a sábado de 7.00 a 21.00 horas.

7o. ORGANIZACION Y FINES DE ESTUDIO ENTRE LOS ESTUDIANTES

- a) Los estudiantes deberán integrarse en grupos de estudio, conforme a las necesidades de cada tema de plan de estudios que existan, por ejemplo: el Seminario Político y Social, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc., y de acuerdo con sus inquietudes, a fin de desarrollar el espíritu de solidaridad, cooperación, crítica y autocritica en forma práctica, siguiendo una política de ejemplo y no únicamente de crítica.

— 7 —

8o. PAPEL DE LOS PROFESORES.

A) TITULARES.

- a) Los profesores deberán preparar iniciativas para la constante superación de la Escuela.

- b) Serán Coordinadores principales de cada grupo y deberán de atender las inquietudes de conocimiento de los estudiantes, fuera de la hora de clases, en todo lo acordado mutuamente.

B) ADJUNTOS.

- a) Deberán encargarse fundamentalmente del seguimiento de los grupos o individuos que así lo requieran.

- b) Deberán de acuerdo con el profesor titular, coordinar las clases y en ausencia de éstos encargarse del buen funcionamiento del grupo académico.

9o. EXTENSION ACADEMICA.

- a) Los estudiantes desahogados, sobre todo del 3er año en adelante, podrán ser propuestos para profesores adjuntos, en base a su práctica y teoría revolucionaria.

- b) La Escuela, si las condiciones lo requieren, podrá organizar o participar con otras Escuelas, sindicatos independientes revolucionarios, maestros democráticos, comités de lucha, o de cualquier otro de los organismos democráticos y revolucionarios, en la elaboración de estudios, conferencias, mesas redondas, etc.

- c) A solicitud expresa de organizaciones democráticas, sindicales y políticas, revolucionarias independientes, deberán tener una activa labor de universitario, para llevar el conocimiento científico de clase revolucionaria, a través de conferencias, charlas, mesas redondas al movimiento obrero nacional.

— 8 —

10o. REFORZAMIENTO DEL TRABAJO TEORICO.

- a) Deberán ser organizadas, mesas redondas, con personas revolucionarias que sustenten la concepción basada en el socialismo científico, sobre temas cardinales con la participación de estudiantes, grupos académicos y profesores, al mismo tiempo ir al campo y la ciudad, donde se desarrollan los hechos de lo que hablamos en clase, visitar fábricas, visitar pueblos indígenas y establecer una relación directa con los obreros y campesinos.

11. CRITERIOS PARA APROBACION.

- A) LOS ALUMNOS PODRAN APROBAR EL AÑO CURSADO SI CUMPLEN CON LOS SIGUIENTES REQUISITOS:

- a) Acreditar la materia de Seminario Político y Social.

- b) Asistir regularmente a clase.

- c) Participar activamente en clase.

- d) No podrán acreditar y presentar ninguna materia con otro profesor que no sea con el que cursó tal materia, salvo caso especial, con aprobación de la coordinación, o coordinador del área y el profesor titular.

- e) Cumplir con los trabajos, resúmenes, etc. (que se entregan o se discuten).

- f) Aprobar los exámenes con una calificación mínima de 6 puntos, en la escala de 0 a 10 (de cero a diez).

- g) Por lo mínimo los estudiantes del tercer año deberán acreditarse a una persona durante el ciclo escolar.

- h) Observar una conducta positiva para el buen desarrollo del grupo, de la clase y de la Escuela Popular.

— 9 —

12. LABOR DE DIFUSIÓN.

a) La Escuela Ecuarrúnsa a cabo una labor de difusión a través de la Comisión de Prensa y Propaganda y Coordinación, elaborando un periódico (órgano oficial de la formación de la Secundaria Popular) donde participarán alumnos y maestros, para garantizar y elevar el nivel político, ideológico y organizativo de los alumnos, y ubicarlos en la problemática de la Escuela y la Sociedad, en los problemas a nivel Estatal, Nacional e internacional y a la vez que sirva como un instrumento de lucha y un vínculo entre los estudiantes y la clase trabajadora.

b) Existirá una Comisión de Prensa y Propaganda que se encargará de seleccionar el material para su elaboración, en base a los trabajos de investigación de los profesores y estudiantes.

TÍTULO III

ESTUDIANTES Y PROFESORES

10. SERÁN CONSIDERADOS COMO TALES Y CON CRÉDITOS, LOS QUE CUMPLAN CON LOS SIGUIENTES REQUISITOS:

a) Acreditar su categoría de alumno de la escuela al llenar una solicitud con datos personales, que proporcionará la Coordinación.

b) Cumplir con el reglamento.

c) Acreditar debidamente con los siguientes documentos:

1.—Certificado de estudios de primaria, con dos copias.

— 10 —

2.—Acto de nacimiento, con dos copias.

3.—Cotar los requisitos de inscripción.

4.—Los documentos serán originales.

23. DERECHOS DE LOS ALUMNOS.

a) Participar en el seno del aula.

b) Proponer modificaciones al funcionamiento y organización de la Escuela.

c) Exponer y discutir libre y democráticamente sus ideas y proposiciones.

d) Participar con voz y voto en las decisiones de la Asamblea General.

e) Participar en las distintas comisiones de autogestión de la Escuela.

f) Votar y ser votado democráticamente para ocupar los cargos de la gestión en las distintas comisiones de la Coordinación.

g) Criticar con fundamento científico todos y cada uno de los expositores, trabajos, etc.

30. OBLIGACIONES DE LOS ESTUDIANTES.

a) Asistir cada estudiante del tercer año, a una persona durante el ciclo escolar.

b) Acreditar Seminario Político y Social.

c) Cumplir con todos los trabajos de la Escuela.

d) Estudiar la bibliografía que se recomienda.

e) Abstenerse de ingerir, consumir, vender o distribuir cualquier tipo de drogas que alteren las facultades físicas y mentales de, ser humano.

f) Denunciar a las personas públicamente en asamblea, que efectúen tales actividades negativas.

g) Participar en grupos de trabajos.

h) No participar en juegos de azar.

— 11 —

i) Denunciar públicamente a los que pretenden tales juegos.

j) Mantener un espíritu crítico-científico y autocrítico a la par, que unitario y democrático, garantice la permanente superación de la Escuela.

k) Denunciar a los profesores o a los estudiantes que estén en contra de la Escuela Secundaria Popular, a través de la justificación del régimen o gobierno, impidiendo clases, atacando a la ciencia o materialismo científico.

l) Evitar el funcionamiento estructural de la Escuela de posibles agresiones ideológicas y prácticas por provocadores que pretenden destruirlo.

m) Participar y cumplir las comisiones de autogestión (autogobierno) por ejemplo: la comisión de prensa y propaganda, finanzas, asuntos académicos, orden y vigilancia, aseo y limpieza, etc.

n) Participar en las asambleas de grupo y Asambleas Generales de la Escuela.

o) Votar para los cargos de autogestión (autogobierno) y coordinación democráticamente.

p) Respetarse entre estudiantes y profesores.

q) No escatimar ningún esfuerzo para asegurar una constante superación teórica y práctica de la Escuela en su conjunto.

r) No destruir física ni mentalmente la Escuela.

s) No realizar ayuda o patrocinio cualquier actividad Social-Cultural o de diversión que incremente la enajenación del individuo y que no contenga un sentido social y político positivo.

t) Participar en todas las tareas concretas tendientes a extender la ideología científica y revolucionaria, al movimiento obrero y a la clase trabajadora.

— 12 —

u) Ayudar a la creación y desarrollo de grupos culturales, como el teatro, pintura, etc.

v) Transitorio. Si se presentara un caso especial, la Coordinación tratará de dar solución adecuada a ese caso especial.

40. DE LAS SANCIONES.

Estas serán de acuerdo a la gravedad de la falta y será dictada por la Coordinación y de hacerse necesario por la Asamblea General.

Las sanciones serán las siguientes:

a) Cuando el estudiante de tercer año no asistió a una persona durante el año escolar, le será anulado el año.

b) Cuando no acredite Seminario Político y Social se le anulará el año académico.

c) La persona que consuma o distribuya cualquier tipo de droga, será expulsado de la Secundaria Popular.

d) El estudiante o profesor que sea complaciente y no denuncie a las personas que violen el inmediato anterior, será sancionado directamente.

e) El compañero que se niegue a participar en una comisión o grupo de trabajo sin una justificación comprobada, será severamente sancionado, pudiendo llegar hasta su expulsión de la Escuela.

f) La persona que sea complaciente y no denuncie a la persona que practique juegos de azar, también será sancionado.

g) El profesor titular o adjunto que no sostenga en su clase una ideología, concepción o punto de vista científico, será expulsado de la Escuela.

h) Los profesores que tengan relaciones con los

— 13 —

tudiantes más que de amistad, por ejemplo: novios, etc. será expulsado de la Escuela.

i) Los compañeros que no participen en el fortalecimiento de la Escuela y su estructura democrática, de posible agresión ideológica y política; como porcos, grupos de drogadictos, etc., serán sancionados por la Coordinación con trabajos de acuerdo a las necesidades de la Escuela, y si persiste se lo expulsará.

j) El compañero que se niegue a participar en las comisiones de trabajo, para la superación de la Escuela o individual, se le sancionará con trabajos de acuerdo a las necesidades de la Escuela, y si persiste se lo expulsará.

k) El estudiante o profesor que no respete físicamente el criterio de sus compañeros, será sancionado por la Coordinación de acuerdo a la gravedad de la falta.

l) La persona que sea sorprendida destruyendo cualquier bien de la Escuela, una silla, vidrios, etc., deberá reponer la pieza destruida más una unidad nueva.

m) La persona que ayude a patrocinar cualquier actividad Pseudo-Cultural, será expulsado de la Escuela.

n) Las personas que no participen en todas las tareas concretas tendientes a extender la ideología científica y revolucionaria al movimiento obrero y a la clase trabajadora, será expulsado de la Escuela.

o) Transitorio: Si se presentara un caso especial, la Coordinación tratará de dar solución adecuada al caso.

5o DE LOS PROFESORES.

Existirán 2 categorías de docentes, LOS TITULARES Y LOS ADJUNTOS.

A) SERAN CONSIDERADOS TITULARES:

— 14 —

a) Tener constancia cuando menos 2 años de preparatoria o su equivalente, en el Tecnológico y Normal Superior.

b) Haber demostrado y demostrar en la teoría y en la práctica una línea de conducta democrática, científica y revolucionaria en la corriente histórica basada en el socialismo científico.

c) Todos los aspirantes a profesores titulares, deberán aprobar un riguroso examen público de oposición, cuando se presenten dos o más aspirantes al mismo cargo. Este examen lo presentarán con los Coordinadores de cada Área y con la Coordinación.

U) SERAN CONSIDERADOS PROFESORES ADJUNTOS:

a) Ser estudiante cuando menos del 3er. año de la Secundaria Popular.

b) Haber demostrado y demostrar en la teoría y en la práctica una conducta basada en el socialismo científico.

C) DERECHOS DE LOS DOCENTES, TITULARES Y ADJUNTOS:

a) Dirigir y coordinar las clases en el grado.

b) Reducir y criticar con fundamentos científicos a los estudiantes y profesores.

c) Participar en la elaboración de planes de estudio.

d) Expresar libremente cualquier tendencia dentro del materialismo científico.

D) OBLIGACIONES DE LOS DOCENTES:

a) Asistir siempre y puntualmente a las clases académicas.

— 15 —

b) Asistir a Asambleas Generales o Asambleas de Maestros y de Área.

c) Dirigir y coordinar las clases académicas.

d) Participar en las comisiones de trabajo de la Escuela.

e) Asesorar fijando un horario de común acuerdo con los alumnos.

f) Así como las obligaciones de los estudiantes, tales como los incisos: c, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, que se mencionan en obligaciones de los estudiantes.

6o. CUMPLIR CON EL REGLAMENTO.

TITULO IV

DE LAS ASAMBLEAS GENERALES

1.—ASAMBLEA GENERAL O PLENARIA DE LA ESCUELA:

La Asamblea General o Plenaria es el organismo máximo de decisiones de la Escuela y está integrada por los titulares, adjuntos y estudiantes inscritos en la Escuela.

2.—SON FUNCIONES DE LA ASAMBLEA GENERAL:

a) Aprobar o modificar el reglamento y demás disposiciones de la Escuela.

b) Nombrar o revocar en cualquier momento a los integrantes de la Dirección Coordinadora de la Escuela.

3.—PARA SU FUNCIONAMIENTO:

Se reunirá por lo menos 3 veces por año escolar o sea, al principio, a la mitad y al final del año.

— 16 —

4.—SESIONES DE LA ASAMBLEA EXTRAORDINARIA:

a) La Asamblea General Extraordinaria sesionará cuando sea necesario y ante algún problema grave que afecte la vida interna de la Escuela, y será convocada por la Coordinación, profesores y alumnos, siempre y cuando estos sean un número mayor de 10 elementos. En todos los casos se emitirá previamente el orden del día, la sesión y la hora de efectuarse.

b) En cada sesión de la Asamblea se nombrará a las personas que habrán de presidirla.

5.—LA COORDINACIÓN DE PROFESORES Y ALUMNOS:

a) Es el organismo ejecutor de las decisiones de la Asamblea General de la Escuela, la cual estará integrada paritariamente por profesores y alumnos de la Escuela.

b) La Coordinación estará integrada por las siguientes comisiones:

1.—Dirección Coordinadora.

2.—Prensa y Propaganda.

3.—Aseo y Limpieza.

4.—Biblioteca, orden y vigilancia.

5.—Finanzas.

6.—FUNCIONES DE LA COORDINACIÓN:

a) Ejecutar los acuerdos de la Asamblea General de la Escuela.

b) Elaborar el orden del día en la Asamblea General y Extraordinaria.

c) Convocar a la Asamblea General.

— 17 —

- d) Proponer a la Asamblea General, modificaciones al reglamento.
- e) Ratificar, proponer o revocar durante la Asamblea General a la Coordinación.
- f) Coordinar todo tipo de actividades en la Escuela.
- g) Sesionará ordinariamente cada 15 días.

7.-FUNCIONES DE LAS COMISIONES DE LA COORDINACION:

DIRECCION COORDINADORA:

- a) Ejecutar las tareas de administración que acuerde la Coordinación y la Asamblea General.
- b) Representar a la Escuela.
- c) Resolver los asuntos académicos.
- d) Vigilar la vida académica y política de la Escuela.

PRENSA Y PROPAGANDA:

- a) Elaboración del periódico (quincenalmente).
- b) Difusión Cultural y Política.
- c) Seleccionar las publicaciones.
- d) Archivar documentos (revistas, periódicos, volantes, recortes, etc.)
- e) Sacar un periódico mural exponiendo los problemas más importantes, cada semana.

FINANZAS:

- a) Controlar las entradas y salidas de la Escuela.
- b) Coordinar campañas económicas (bóteos, etc.).
- c) Promover fuentes de ingresos para la Escuela.

ASEO Y LIMPIA:

- a) Coordinar la participación de todos los estudiantes en la limpieza y buen estado de la Escuela.
- b) Revisar de que éste se lleve a efecto.
- c) Programar los Sábados Rojos.

BIBLIOTECA, ORDEN Y VIGILANCIA:

- a) Coordinar brigadas de orden y vigilancia.
- b) Coordinar brigadas para mantener en servicio el orden y buen estado de la biblioteca.
- c) Promover el engrandecimiento de la biblioteca. (Libros, muebles, etc.).

keyO oey

EL SIGUIENTE ESTATUTO ENTRA EN VIGOR, A PARTIR DEL DIA DE SU PUBLICACION.

Morelia, Mich., a 4 de Septiembre de 1980.



La Secundaria Popular inicia sus labores frente al Colegio de San Nicolás, con un grupo de jóvenes que fueron rechazados de las Secundarias Federales al no tener un Padrino o una Carta de Recomendación para poder ingresar a ellas.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA SECUNDARIA POPULAR "CARRILLO PUERTO"
CLAVE: 16PES0061X
MORELIA, MICH.

SOLICITUD PARA PRESTAR SERVICIO SOCIAL EN LA ESCUELA
SECUNDARIA POPULAR, "CARRILLO PUERTO"

NOMBRE DEL SOLICITANTE: _____

DIRECCIÓN: _____
CALLE _____ NUM. _____ COL. _____ POBLACION _____ TEL. _____

LUGAR DE NACIMIENTO: _____
POBLACION _____ MUNICIPIO _____ EDO. _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____
DIA _____ MES _____ AÑO _____

ESTUDIOS REALIZADOS HASTA AHORA: _____

ESTUDIOS QUE ESTÁ REALIZANDO EN LA ACTUALIDAD: _____

¿CUAL ES TU NÚMERO DE SERVICIO? _____

¿EN QUE CAMPO DESEAS DAR SU SERVICIO? _____

¿DE QUÉ INTENSIÓN QUIERES ACREDITAR SU SERVICIO? _____

¿DE QUÉ HORA DISPONE PARA DAR SU SERVICIO SOCIAL? _____

SI EL SERVICIO ES EN LO DOCENTE, ¿QUÉ MATERIA DE ACUERDO A TUS ESTUDIOS PUEDES IMPARTIR? _____

¿EN QUE HORARIO DE PREFERENCIA? _____

¿POR QUÉ MOTIVOS DESEAS DAR EL SERVICIO SOCIAL EN ESTA INSTITUCIÓN? _____

¿CONOCE EL FUNCIONAMIENTO DE ESTA ESCUELA? _____

¿CUAL ES SU OPINIÓN? _____

ANEXO 3
FORMATO DE INGRESO PARA NUEVOS PROFESORES

Alejandro Suárez López

La cultura escolar y escrita en la secundaria popular “Carrillo Puerto”.pdf

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:447070597

Fecha de entrega

8 abr 2025, 1:19 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

8 abr 2025, 1:26 p.m. GMT-6

Nombre de archivo

La cultura escolar y escrita en la secundaria popular “Carrillo Puerto”.pdf

Tamaño de archivo

6.1 MB

117 Páginas

36.442 Palabras

190.449 Caracteres

11% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Top Sources

- 10%  Internet sources
- 6%  Publications
- 0%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

No suspicious text manipulations found.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en psicología	
Título del trabajo	La cultura escolar y escrita en la secundaria popular "Carrillo Puerto"	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Alejandro Suárez López	alejandro.suarez@umich.mx
Director	Ana Maria Mendez Puga	ana.puga@umich.mx
Codirector	Rosalía de la Vega Guzman	rosalia.delavega@umich.mx
Coordinador del programa	Blanca Edith Pintor Sanchez	jef.div.posg.fp@umich.mx

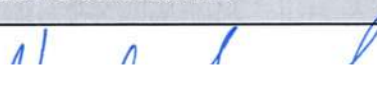
Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	no	

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español	no	
Traducción a otra lengua	no	
Revisión y corrección de estilo	no	
Análisis de datos	no	
Búsqueda y organización de información	no	
Formateo de las referencias bibliográficas	no	
Generación de contenido multimedia	no	
Otro	sí	preguntar si el trabajo tenía las características de una etnografía

Datos del solicitante	
Nombre y firma	Alejandro Suárez López 
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán. 8 de abril del 2025 