

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**IMPACTO DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE
LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESTUDIO DE CASO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:

SONIA MARTHA CASTREJÓN MATA

DIRECTORA DE TESIS:

TERESA DE SIERRA NEVES

MÉXICO, D.F, ABRIL 2003

A Jesús, a mis padres, hermanos e hijos:

Que de diferentes maneras contribuyeron en la conclusión de este trabajo, especialmente cuando las condiciones fueron más adversas.

INDICE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCION..... | 4 |
| CAPITULO I | |
| CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN | 6 |
| La modernización educativa en el engranaje del modelo de acumulación..... | 12 |
| CAPITULO II | |
| ¿QUIÉN ES EL QUE TRABAJA AHÍ? | 31 |
| CAPITULO III | |
| EI TRABAJO DOCENTE..... | 45 |
| Las condiciones de trabajo una dimensión de la experiencia de los Profesores..... | 48 |
| CAPITULO IV | |
| EL TRABAJO DOCENTE EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA..... | 55 |
| CAPITULO V | |
| CARRERA MAGISTERIAL | 129 |
| CONCLUSIONES | 142 |
| ANEXO | 155 |
| BIBLIOGRAFIA | 161 |

INTRODUCCIÓN

Después de 20 años de servicio en el magisterio, previo a mi ingreso a la maestría, la labor docente me había llevado junto con mis compañeros a una serie de frecuentes reflexiones sobre la modernización educativa, las cuales disueltos los corrillos del recreo quedaban dentro de los muros escolares y los recuerdos personales. De ahí surgieron varias preguntas: ¿Qué es la modernización educativa?...¿cuál es su origen?...¿cómo ha afectado nuestras condiciones de trabajo?...¿qué diferencias hay en los sentidos que le asignamos los distintos compañeros ?...

Cuando en las aulas de la Universidad Pedagógica me vi precisada a elaborar un proyecto de investigación no dudé en retomarmas considerando que nó sólo afectaba a los maestros de mi centro de trabajo, sino al magisterio; que era necesario rescatar los testimonios anónimos, como elementos que podían dar respuesta a esas y otras interrogantes.

La sociedad mexicana se vió trastocada por el actual proceso de globalización que obligó a la reestructuración-modernización del sistema productivo y social para lo cual no sólo tuvo que reconvertir la industria, sino reorganizar el sistema educativo. El 18 de mayo de 1992 el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firman el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con lo que formalmente se inicia la modernización educativa en la educación primaria. Después de una década resulta imperioso evaluar sus efectos en las condiciones de trabajo del profesor. Para ello presentamos el presente estudio de caso de corte cualitativo dentro de la corriente interpretativa, considerando que los testimonios de viva voz permiten indagar el significado que tiene para los docentes la modernización educativa, qué aspectos consideran más relevantes para sus condiciones de trabajo, a qué atribuyen las nuevas relaciones, qué aspectos afectan su grado de satisfacción y cómo repercute esto en la calidad y compromiso del trabajo docente. Del sentido que el maestro de educación primaria asigna a la modernización educativa, de la satisfacción con ésta y con las condiciones que genera dependerá su compromiso real para impulsarla, porque es difícil mejorar algo como nuestro si no lo sentimos como tal, no interesa evaluar las concepciones del maestro sino interpretarlas, a partir de los siguientes ejes rectores: salario y empleo, actividad docente, infraestructura escolar y material didáctico y aspectos generales de la modernización educativa.

En el primer capítulo abordamos el marco conceptual: las relaciones entre modernidad y modernización, los diversos ámbitos de ésta, la modernización educativa en el engranaje del modelo de acumulación, el contexto de la firma del ANMEB y el concepto de condiciones de trabajo, así como las características y elementos de la investigación: objeto de estudio, objetivos, planteamiento del problema, hipótesis, contexto y metodología.

Las características de los sujetos, los elementos que éstos consideran importantes como parámetros sociales y personales de su trabajo y que pueden explicar los diferentes sentidos que asignan a la modernización educativa son abordados en el segundo capítulo.

El proceso de construcción y el trabajo del profesor, así como su ubicación social son tratados en el tercer capítulo.

En el cuarto capítulo nos dedicamos al abordaje de las condiciones del trabajo docente en la modernización educativa: cómo han sido afectadas sus funciones, la extensión e intensidad de su jornada, el significado y cambios que asigna a la modernización educativa respecto a empleo,

salario, reformulación de contenidos y métodos, la evaluación propia y de los alumnos, las relaciones entre compañeros y con las autoridades, la descentralización, la jubilación, la seguridad y servicios sociales en el marco de las posibles reformas.

Por su importancia dentro del trabajo docente actual, reservamos el quinto capítulo para carrera magisterial: condiciones de ingreso y ascenso, repercusiones en las nuevas condiciones de trabajo etc.

Por la extensión del trabajo agregamos un anexo en el que se pueden consultar a detalle algunos elementos abordados en el cuerpo del mismo.

Agradecemos la asesoría de Tere De Sierra; el tiempo de los lectores oficiales: Carmen M., Patricia M., Prudenciano M., Martha T., Belinda A.; las aportaciones de los informantes, pilares fundamentales de la investigación; el apoyo de amigos y lectores no oficiales, cuya paciencia y observaciones también fueron importantes: Rosy, Paty, Lety, Rosario, Juanita y ángeles.

Los errores contenidos en el presente trabajo son exclusiva responsabilidad de la autora.

CAPÍTULO I

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

"... el profesor tiene que: saber y no saber (por toda la crítica autoritaria al lugar del saber); convivir con el estudiante, ser su amigo y, al mismo tiempo, mantenerse en una relación distante e incluso abstinerente (tanto en lo conceptual como en lo personal); ser responsable de los valores, la disciplina y la moral y, al mismo tiempo, desarrollar una forma de trabajo horizontal donde las decisiones sean tomadas en forma colectiva; ser líder democrático del grupo y jugar un rol abstinerente en la misma conducción; ser finalmente, el responsable directo del éxito en la educación. Lograr, independientemente de las condiciones externas que afectan al trabajo educativo la realización de éste con una eficiencia ilimitada. "

Díaz Barriga (1998:71)

MARCO CONCEPTUAL

Modernidad y modernización

Los problemas a los que me enfrenté para abordar el objeto de estudio se fueron expresando en cadena: si abordaba las condiciones de trabajo en el marco de la modernización educativa, necesitaba concebir la política educativa como una política pública inserta en el mundo moderno, así que tenía una pregunta fundamental ¿Qué es la modernidad?....,

Concebimos la modernidad como un conjunto de experiencias culturales con un denominador común: una cosmovisión antropocéntrica cuyos elementos fundantes son la secularización de la razón, la naturaleza y la sociedad, la apertura y la idea de cambio; los cuales se van delineando de diferentes maneras y en diferentes momentos, su base más remota es la escisión del hombre con el mundo mítico religioso y la más reciente la ilustración, la revolución francesa y la revolución industrial, expresiones claras de que el hombre es "libre" y puede autocerciorarse de sí mismo a partir de su relación con los demás; pero esta libertad se gesta en arenas movedizas por la pérdida de los viejos valores, la indefinición de los nuevos y la ruptura con los conocimientos inamovibles que le daban seguridad. Expresa una postura relativa en el tiempo (entre lo viejo y lo nuevo), buscando la construcción de diferentes futuros, donde las condiciones cambian vertiginosamente, derivadas de un conjunto de opciones que nos dan la posibilidad de elegir, pero también nos pueden conducir a la incertidumbre en búsqueda continua de lo nuevo , como queriendo anularse para volver a recrearse.

Como término utilizado en diferentes épocas, se encuentra constantemente confrontando diferentes "pasados " y "presentes" y buscando la construcción de futuros diversos. En este tránsito el hombre enfrenta problemas en su vida cotidiana, cuya solución implica el uso de la razón, la cual se erige en su nuevo Dios y lo lleva a romper con lo tradicionalmente sagrado -el hombre se escinde y se libera- tratando de resolver no sólo el "ahora", sino también el "mañana", pero ese mañana deja de concebirse en el otro mundo, el mundo mítico, religioso; es un mañana terrenal que surge de reconocer un pasado terrenal y suponer un amplio horizonte de posibles soluciones, tan amplio como la confianza que va recuperando en sí mismo, confianza que lo hace emerger de la nulidad del pasado. Lo que antes parecía irreverente ahora y mañana es y será moralmente justificable, porque descubrió que tiene la razón y con ella puede cambiar el mundo, el mundo que a él le corresponde, el mundo terrenal que es objeto de permanente esperanza (Tejeda- 1996: 32-40)

Más allá de una connotación temporal, el concepto modernidad está vinculado a un conjunto de cambios cualitativos en las representaciones sociales resultado del desarrollo histórico:.

"La esencia de la modernidad parece residir en la ruptura de un mundo simbólico donde las esferas de la ciencia y de la moral, del arte y de la política constituían un todo coherente y posibilitaban una

concepción global del mundo: donde la literatura era a la vez pedagogía, la moral era política, etc. Pero ya en la Grecia clásica se inicia la desarticulación de este todo armonioso (...) en un nuevo cosmos artificial: en una ciudad donde cada una de estas esferas adquiere una dirección y aceleración independientes " (Rubert Xavier 1982, en Casullo (comp.1989 :145)

Sus caminos son multidireccionales, problemáticos, traspasan fronteras y culturas y llevan al hombre a interpretarla de diferentes maneras. Podemos decir que existen varias modernidades , pero la modernidad económica y capitalista es la hegemónica. Los caminos hacia ese amplio horizonte no son llanos ni rectilíneos (Tejeda , Op. Cit.), tienen la riqueza topográfica de la variedad humana, se entretajan como la telaraña de una gran ciudad con circuitos, puentes, pasos a desnivel, callejones, calles y avenidas que nos conducen a disfrutar de las aventuras con otros hombres libres, hacedores de su destino; pero también nos tensan ante la incertidumbre de no saber cómo estará el tráfico más adelante o si escogimos la mejor combinación de vías . Razonamos antes de seleccionar el camino pero las condiciones cambian vertiginosamente y nos obligan a cambiar con la misma velocidad. Como dice Berman:

"...Ser moderno (...) es experimentar la vida personal y social como un torbellino, es encontrar al mundo de uno en perpetua desintegración y renovación; penas y angustias, ambigüedad y contradicción; es ser parte de un universo en el que todo lo que es sólido se evapora en el Aire(...) es hacerse de alguna forma un lugar en ese torbellino...captar y confrontar el mundo producido por la modernización y esforzarse por hacerlo nuestro. El modernismo pretende dar a las mujeres y hombres modernos el poder de cambiar el mundo, que los está cambiando a ellos, y hacerlos además de objetos, sujetos de la modernización. " (Berman, Marshall 1984. En Ibid.: 118-119)

La meta son espacios llamados "cambio" a partir de los cuales buscaremos otros con el mismo nombre pero con nuevos escenarios, escenarios permanentemente inconclusos y estimulantes, porque nos llaman a concluirlos -y a veces a destruirlos- para construir algo nuevo, lleno de obstáculos cuyas dimensiones nos motivan o nos frustran pero nos abren muchas direcciones. (Tejeda, 1998: 26-27)

Respecto a su ubicación temporal también hay divergencias: hay quienes consideran la modernidad como tal en el momento en que otros le asignan el lugar de sus antecedentes o su embrión; para ubicarla temporalmente, lo que abordan los diferentes autores es una cosmovisión antropocéntrica y libertaria, la igualdad social (formal), la subversión del orden político, la ampliación del horizonte económico y comercial, la idea de cambio para el progreso, la escisión cultural (propicia para el desarrollo de la autonomía de sus diferentes esferas), la secularización de la razón, la especialización del conocimiento, el autocercioramiento del sujeto y su individualidad creadora.

Aunque esquemáticamente podemos situar el inicio de la modernidad con el advenimiento en Europa del capitalismo, y más puntualmente en 1789, con la revolución francesa, sigue en pie el debate acerca de su surgimiento.

Según Apter, la fuerza modernizadora (fuerza de innovación), surge del carácter inamovible de la sociedad tradicional y se inicia mediante el doble proceso de la comercialización y la industrialización o la burocratización, basada en el disconformismo y una psicología progresista donde el rol, el status, la profesión y la ocupación se convierten en elementos de cambio. A diferencia de los países no occidentales donde la modernización se debe al desarrollo del comercio y la burocracia, señala que en occidente surge a partir del doble proceso de la comercialización y la industrialización cuyas repercusiones científicas llevaron a la contraposición de la fe y la razón para darle a ésta el triunfo y constituirla en elemento fundante de la modernidad. Sin embargo, el actuar de manera racional no

asegura claridad en el destino social: "Todas las sociedades que se modernizan se hallan en proceso de transición (...) están en el proceso de advenir. Lo que no se sabe aún es "qué" llegarán a ser" (Apter, 1972: p.16).

Nicolás Casullo nos dice que en dicho período "...se aglomeran las consecuencias de la Revolución Inglesa democratizando el orden social a través de la secularización de la política; el racionalismo filosófico francés con su sueño enciclopedista reformador, y con su descifrar, en la articulación de las ciencias, las artes, la técnica y el trabajo, que el presente - ya no el pasado clásico- es la edad de oro del espíritu; y el iluminismo romántico alemán, donde la filosofía de la historia, la estética crítica y el despertar heroico (no sólo racional) del sujeto del nuevo tiempo se traducirá en un primer desgarramiento de la conciencia moderna." (Op.cit.: 16).

Nuestra condición de hombres "libres" nos permite ascender a las montañas como el estratega que busca la mejor perspectiva en la batalla, bajar a los riachuelos para pensar sobre sí y sobre los demás, debatir nuestra posición en la tribuna política y en otros espacios, ir al desierto a hacer figuras de arena, perforar pozos petroleros, construir ciudades y hacer nuevos caminos, acompañados de "otros", pero también en contra de "otros", esos otros - en parte iguales y en parte diferentes a nosotros- a partir de los cuales nos autodefinidos, esos otros que se constituyen en nuestros nuevos dioses y demonios, dioses y demonios de carne y hueso, demonios y dioses racionales (Tejeda 1996).

En la experiencia moderna el hombre se encuentra solo y acompañado. Ha roto con Dios, con los lazos comunales, la esclavitud, la servidumbre, es "libre"; pero esta libertad se gesta en arenas movedizas por la pérdida de los viejos valores (Casullo Op. Cit.: 14), la indefinición de los nuevos y la ruptura con los conocimientos inamovibles que le daban seguridad (Rubert en Ibid:145). Al mismo tiempo es un hombre público, acompañado de muchos hombres que le muestran una abanico de opciones relacionales derivadas a su vez de un abanico de razones; las cartas son muchas, las combinaciones son variadas, la situación se hace incierta, crítica... ¿qué elegir?...¿hacia dónde ir?...

Los caminos son diferentes, sinuosos, accidentados, insertos en la lógica contradictoria del mercado mundial que traspasa fronteras y culturas y lleva al hombre a hacer diferentes interpretaciones de la modernidad: quienes la ven como una experiencia contradictoria y esperanzadora (Marx, Berman, Arriarán; Tejeda, etc.), quienes la entienden como un proceso abstracto, de tecnificación y de enajenación universal de cual deriva un fatalismo (posmodernistas conservadores); quienes la identifican únicamente con la modernización económica¹, quienes ni siquiera consideran necesario hablar sobre procesos de la modernidad (Solé Op. Cit., haciendo referencia a algunas posturas marxistas) , finalmente estamos quienes creemos que no hay una sola modernidad (Tejeda1996, Arriarán 1995) pero que si hay una modernidad dominante: La modernidad capitalista, que contrariamente a lo que postula en términos formales, en términos reales limita el ejercicio de la democracia.

¹ "Se ha concebido que la racionalidad instrumental, de acuerdo a fines, que ha nacido en la empresa capitalista y en la burocracia pública, es el prototipo de una modernidad triunfante. (...) se expresa en la gestación de un individualismo posesivo ..." (Tejeda, J. Luis 1996: 33-34)

".. (En los clásicos norteamericanos del pensamiento conservador) La modernidad es su modernidad, y la tradición es todo lo que escapa al mundo construido por ellos." (Ibid. p. 34)

La relación modernidad/modernización.

La modernización es un camino hacia la modernidad, pero no siempre va unida a ésta. Es un concepto que trasciende la dimensión económica para llegar a lo político y lo moral, mediante el uso amplio de la razón por parte de la sociedad. Es un caso particular de desarrollo que se genera en un ambiente de innovación -y por ende capacitación- permanente, de diferenciación social y de avance científico y tecnológico, para llegar a lo político y lo moral mediante el uso amplio de la razón por parte de la sociedad. Para Apter la modernización es un proceso que se desarrolla históricamente a partir de la solución de los problemas humanos (asuntos políticos surgidos a partir de la diferenciación de funciones). La actitud racional supone discrepancias entre los hombres, los cuales a nivel individual y social tienen diferentes intencionalidades, diferentes parámetros normativos; por eso considera que el debate y la discusión se erigen en condiciones críticas y mínimas de la modernidad; que a partir de la modernización y la industrialización hay una tendencia hacia la diferenciación y a la complejidad, lo cual se expresa políticamente como una tendencia hacia sistemas de conciliación. Desde esta óptica, entendida la modernidad como un paradigma cultural que enfrenta la razón con la fe, podemos decir que la modernización se constituye en el fin de la modernidad, en la cual las elecciones son morales y racionales, acordes a los valores de la época (Op. Cit.).

Por su parte, Arriarán (1995) se niega a hablar de la modernización en abstracto -pero sin prescindir de una noción general de la modernidad- y propone una rica reflexión en la que sugiere: hablar mejor de procesos particulares de modernización; no establecer un desarrollo paralelo entre la modernidad y la modernización económica; diferenciar modernidad de modernismo y modernización, entendiendo a esta "como un proceso socioeconómico que trata de ir construyendo la modernidad" (Arriarán 1995:132), a diferencia de Apter, aquí el fin es la modernidad y no la modernización. Coincidiendo con Apter, en el contexto de la polémica modernidad-posmodernidad, señala que es difícil afirmar que la modernidad ha terminado (porque "emergieron nuevos actores sociales como los movimientos campesinos y étnicos (...) constantemente surgen nuevos intentos de modernización política y cultural." (Op.cit.: 137), que: "Tampoco es muy exacta la tesis de que en todos los países la modernización estuvo acompañada de cambios culturales (Ibid. 131), y propone recuperar el potencial liberador de la tecnología. Rescata la postura de Berman y valora al desencanto (posmoderno) como un elemento que puede generar el crecimiento y la creatividad humana; ya que este último entiende la posmodernidad como un presente interminablemente repetido.

Carlota Solé se opone a las posturas de Anthony D. Smith que considera que lo novedoso y decisivo es la aplicación del nuevo tipo de conocimientos, y de Marion Levy Jr., para quien la modernización es el mayor o menor grado en que una sociedad use fuentes de poder inanimadas; por considerarlas parciales, ya que atienden sólo a la dimensión tecnológica y excluyen el conjunto de premisas y cambios que implica la modernización en el hombre. La modernización es la aplicación de la ciencia y la tecnología basada en la fuerza motriz de las máquinas a esferas de la vida social, implementada por la inteligencia indígena de una sociedad: "...una definición basada en estos elementos resulta excesivamente restringida para describir todo el conjunto de cambios socioeconómicos, políticos, culturales, etc., cambio de mentalidad, etcétera, que la "modernización" implica en principio...." (Solé, 1976: 205.). Para esta autora, la implementación de ciencia y tecnología no se traduce automáticamente en modernización sin una predisposición a la internalización; sin una racionalización y una secularización en el hombre.de entre la población indígena, su inteligencia, es decir el grupo de individuos cuya actividad requiere un cierto grado de educación intelectual. es quien

impulsa la modernización. De ahí deduce la importancia de que la educación sea tan amplia que abarque a este sector de la población.

Como proceso económico pretende resolver problemas de distribución. Como proceso no económico, supone una actitud inquisidora referente a las opciones morales (normativas), sociales estructurales y personales (de la conducta), que ha llevado a una actitud creativa por parte del hombre para explicarse los asuntos humanos, de ahí también la importancia de la razón; pero una razón no monopolizada sólo por una élite social, sino como elemento aplicado a los asuntos humanos, que permea toda la cultura en la búsqueda de la "mejor elección", cuyo mecanismo regulador -en términos políticos- es el gobierno: "Una de las características del proceso modernizador es que incluye ambos aspectos: la mejora de las condiciones de elección y la selección del mecanismo de opción más satisfactorio" (Apter, 1972:28).

En el marco internacional, el proceso de producción sufre profundos cambios gracias al desarrollo de la informática, la electrónica y su efecto en la robótica o automatización flexible, que obliga a tomarla como alternativa para incrementar la productividad y recuperar las tasas de ganancia. Por otro lado, ya se venían observando una serie de condiciones para la producción rentable en los países en desarrollo, sede de industria de transformación cuya producción es plenamente competitiva con el mercado mundial. En ese sentido, Folker señala: "Hasta ahora, el medio más importante [...] de asegurar la subsistencia de una empresa, eran la "nacionalizaciones" de la producción mediante la incorporación de una maquinaria más eficiente y una reducción del número y calificación de la mano de obra necesaria. Hoy [...] no bastan. La reorganización transnacional de producción significa [...] que la supervivencia de una empresa sólo puede garantizarse mediante el desplazamiento de la producción hacia otras zonas [donde sea más favorable la combinación de trabajo y capital para cada caso]." (1980:18-19).

Por su parte, Dieterich, retoma a Marx y explica este fenómeno como la segunda forma de expansión del proceso de globalización (subsunción real del planeta al capital), donde la apropiación del plusproducto global se da principalmente en la esfera productiva (no en la de circulación), cuando el capital extiende sus intereses extractivos y posteriormente industriales, integrando a todo el globo "en un sistema internacional de la división y apropiación del trabajo, cuyo corolario es la globalización de la sociedad burguesa en todas sus facetas (...) La subsunción real del mundo bajo el capital hace vislumbrar una sociedad basada en la información (cyberspace)..."² En esta misma línea, Drucker señala : lo que domina actualmente es el "capitalismo de información" , es decir a los factores productivos tradicionales (trabajo, recursos naturales, tierra y capital) se agrega el conocimiento del trabajador., las políticas económicas buscan elevar su calificación para elevar la productividad, (1994:198-202).

La crisis capitalista de los setentas agudizó la crítica monetarista contra el Estado benefactor en el sentido de que éste había llevado a un despilfarro en las instituciones públicas y se hacía necesario garantizar su eficacia. La "Teoría del Capital Humano" cobra fuerza con el argumento de que no toda educación era rentable, sino sólo aquella que elevara la productividad, que tuviera un valor en el mercado para lo cual era necesaria la reconversión del sistema educativo de tal forma que sirviera más eficientemente a la industria. Desde este punto de vista había que restaurar las condiciones propicias para la acumulación de capital, romper con la educación "ineficiente" que en la década anterior había producido críticos y disidentes y que en algunos países como Estados Unidos era

² Dieterich Steffan, Heinz. "Globalización y Educación en América Latina". En Memoria del Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. UPN - SEP. México, D. F., septiembre de 1995, pág. 12

considerada la causa del declive industrial; era necesario -desde la perspectiva conservadora- restaurar la disciplina social y reforzar la competencia individualista entre el alumnado y entre el profesorado para asegurar su eficacia. Desde ésta óptica la educación es considerada como una inversión en cuanto afecta los ingresos futuros de los trabajadores³, y las escuelas son consideradas como empresas: "A las escuelas se les puede considerar como empresas que se especializan en "producir" instrucción. Al establecimiento educativo que abarca la totalidad de las escuelas puede considerársele como una industria."⁴ . No es raro que el sistema educativo esté en la mira como una relación costo-beneficio.

Con el desarrollo del proceso de globalización y la integración de los grandes bloques comerciales, los países líderes están arrancando a los Estados nacionales y sus gobiernos la dirección educativa para ajustarla a la lógica de la producción y del mercado de manera directa; el problema educativo se sobredimensiona como el problema no sólo de desarrollar la tecnología , sino de hacer "productivo" el conocimiento. Los cambios en el proceso productivo han trascendido su espacio para expresarse en otras dimensiones, al respecto Teresa de Sierra señala :

"Desde el inicio de la década de los ochenta y a partir de lo que se conoció como la crisis del Estado de bienestar, el sistema capitalista mundial entra en un período de profundas transformaciones.

Esto ha significado que muchos de los principales países de Europa y Asia asuman nuevas estrategias de desarrollo, transformando sus patrones de acumulación y las tecnologías de producción al calor de la revolución científico-tecnológica, buscando adecuarse o direccionar una tendencia general a la desregulación y globalización económica.

Estas transformaciones alcanzan no sólo el ámbito económico sino también afectan de manera determinante los campos científicos, tecnológicos, educativos y culturales."⁵

Así como el proceso de modernización tiene sus rasgos distintivos (para diferenciarlo de lo tradicional) y no se expresa de la misma manera en todos los países , las políticas públicas de cada país tienen expresiones específicas (concretas);. Veamos a grandes rasgos cuales han sido las principales características de la política económica de nuestro país:

El agotamiento del modelo de sustitución de importaciones, el acelerado crecimiento de la deuda externa y la fuerte fuga de capitales son algunos de los factores que obligaron al tradicional Estado benefactor mexicano a aceptar las imposiciones del FMI para ampliar el proceso de acumulación e internacionalización de capital a través de la "modernización" a fin de conformar el modelo secundario exportador que llevó a la relocalización de los procesos productivos que exigían poco capital y mucha fuerza de trabajo.

A finales de los setentas comienza a decaer en nuestro país el modelo de sustitución de importaciones por los altos costos productivos, la baja calidad de la producción y su creciente necesidad de subsidios. Esto provocó la búsqueda de una acumulación orientada hacia el exterior: los estímulos hacia las exportaciones manufactureras no se hicieron esperar y la estrategia petrolera jugó un papel central en la acumulación, sin embargo generó un crecimiento más acelerado de las importaciones de bienes intermedios y de capital que obligó al endeudamiento externo en un marco de dependencia y

³ Shultz, Teodoro. "El valor económico de la educación" UTHEA, México, 1968. p. 12

⁴ Ibid. p. 6

⁵ De Sierra Neves, Teresa : Cambio estructural y educativo. Los espacios de participación de los actores. Trabajo presentado al II Congreso Nacional de Investigación Educativa, septiembre de 1993. Campo Temático "Educación, Sociedad, cultura y Políticas educativas.

De sierra sugiere consultar a Minian (1991) y Boyer (1989).

desarticulación del aparato productivo.⁶ A finales de agosto de 1982 la deuda externa superaba los 80 millones de dólares (más de la mitad del PIB). Según Héctor Guillén (1990), para esos momentos la economía mexicana dependía de dos factores fuera de nuestro control: el precio del petróleo y las tasas de interés internacionales; mismos que obstruían el desarrollo por la carencia de divisas⁷: la crisis era tan grave que la inseguridad provocó una gran fuga de capitales y obligó a López Portillo a sacrificar a una parte de la burguesía con la nacionalización bancaria y el rígido control de cambios. En estas condiciones el FMI y el Banco Mundial imponen su política de austeridad y agudizan la crisis generada por el patrón de acumulación.

La sociedad mexicana a partir de esta década, pero sobre todo a partir de la segunda mitad, se ve trastocada por el actual proceso de globalización que obliga a la reestructuración-modernización del sistema productivo y social. El proyecto neoliberal en el que se expresa dicho proceso propone como estrategia central liberar todos los recursos productivos de cualquier mecanismo regulador, lo que significaría una pérdida relativa del poder estatal frente al gran capital transnacional. Aunque en la práctica el Estado ha tenido que intervenir para apoyar la gestación y reproducción de las condiciones en que se desarrolla dicho proyecto (Garrido, 1992), reconsiderando sus relaciones con la sociedad civil en el marco de la política moderna, como señala Teresa De Sierra:

"...puede señalarse que el estallido de la crisis en 1982 no sólo provocó la desorganización del proceso económico sino que llevó también a conmocionar y reestructurar los "pactos sociales" y "sistemas de representación" tradicionales. Asimismo, estos cambios han significado el cuestionamiento de fondo a actores sociales tradicionales y el surgimiento de nuevos protagonistas en la sociedad civil y en la clase política, los que han desplazado a líderes tradicionales en el país .

En consecuencia, esta crisis no solo debe caracterizarse como de carácter económico, sino que también alcanza la dimensión política"⁸

El sexenio 82-88 (MMH) se caracterizó por el predominio de la inversión y el crédito financiero sobre el productivo. Se promovió la modernización y reorientación del aparato productivo de acuerdo con las necesidades del comercio internacional para construir un sistema global de complementación fundamentalmente entre nuestra economía y la norteamericana .La aplicación de una política de austeridad en un país subdesarrollado como el nuestro, al contraer el mercado interno y expandir el mercado externo impidió una reactivación generalizada de la economía, que se expresó en la desarticulación del aparato productivo. (Guillén R. Op. Cit. 12-13).

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el crédito se hizo selectivo, se dio prioridad a la industria manufacturera de exportación y se elevaron las tasas de interés que encarecieron el financiamiento productivo con lo cual se desincentivó la inversión provocando la quiebra de pequeñas y medianas empresas y el crecimiento de la cartera vencida que repercutió circularmente congelando créditos e incrementando las tasas de interés. Como la mayor parte de inversión en cartera era a corto plazo (especulativa) paralelamente a la fuga de capitales por los acontecimientos políticos de 1994 (levantamiento del EZLN y asesinatos de Colosio y Ruíz Massieu) el Estado Mexicano tuvo que recurrir a las reservas internacionales lo que se agravó por la caída de los valores mexicanos colocados en los mercados internacionales. El déficit financiero se acentuó por el ascenso de las tasas de interés de nuestro principal acreedor (EUA) llegando a la inevitable devaluación del 21 de diciembre de 1994.

⁶ Guillén Romo, Op. Cit. p. 51

⁷ Ibid. p.51

⁸ De Sierra, Op. Cit. P. 5

Por su parte Ernesto Zedillo siguió a grandes rasgos, los mismos pasos de sus antecesores.

La modernización educativa en el engranaje del modelo de acumulación.

México tenía fuerza de trabajo sumamente barata pero su ingreso al mercado internacional le imponía nuevas condiciones: debía incrementar su productividad, requería calidad y eficiencia para lo cual no sólo tuvo que reconvertir la industria, sino reorganizar el sistema educativo; así la Política de Modernización educativa, trasciende las necesidades internas del propio aparato educativo y sirve al modelo de acumulación; produciendo lo que Martínez Bonafe señala como una recomposición sociológica del profesorado y de su auto-visión como colectivo laboral.⁹

Inmersos en el mercado internacional era necesario producir más y con mejor "calidad", elevar la productividad con lo que -según los empresarios y sus portavoces- necesariamente llegaría el desarrollo. Exportamos manufacturas que requieren calidad, entonces la fuerza de trabajo debe ser de calidad y por ello el sistema educativo que la forma. para lo cual recurre (mejor dicho, pretende recurrir) a diversos mecanismos: agilizar y flexibilizar la administración; descentralizar los servicios educativos; "depurar" los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos; reorientar y vincular los diferentes niveles educativos; mejorar y actualizar al maestro y en consecuencia al alumno, etc., sin embargo, tanto ha sido el interés por racionalizar los recursos, que nos resulta difícil concebir una buena inversión en capital humano cuando el gasto en educación esta constantemente presionado.

En el contexto de la reorganización capitalista, en marzo de 1990 se expone en Jomtiem Tailandia la "Conferencia Mundial sobre Educación para todos", A partir de ella, la educación básica sufre a nivel mundial importantes cambios que a grandes rasgos podemos resumir en:

- I. Ampliación (de 9 a 11 años) de la educación básica.
- II. Replanteamiento de los aprendizajes a partir de una interpretación que trascienda las fronteras áulicas.
- III. La ampliación del concepto de calidad (hasta los espacios institucionales) para la definición de las políticas estatales
- IV. Profesionalización del magisterio (para organizar, transformar y construir las nuevas relaciones escolares).
- V. El niño o joven se vuelve el sujeto central en la actividad educativa, a partir de nuevas relaciones escolares.
- VI. Nuevos saberes: los procesos de aprendizaje, para "aprender a aprender" "conocer cómo se conoce" y "cambiar en medio del cambio"
- VII. Facilitar el manejo prospectivo del conocimiento a partir del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades "básicas " para el aprendizaje.¹⁰

En dicha conferencia surge también el modelo preescrito por la UNESCO: "Necesidades Básicas del aprendizaje", pilar fundamental para establecer las condiciones necesarias para formar la fuerza de trabajo que requiere el modelo secundario exportador .

El 18 de mayo de 1992 se firma en nuestro país el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que señala como principales problemas del sistema educativo: su

⁹ En un estudio sobre la modernización educativa en España señala: "En esta recomposición aparecen influencias externas al colectivo, como son la desmovilización ideológica y social. La crisis de la izquierda, la despolitización del conjunto de la sociedad, el triunfo de la filosofía posmoderna del individualismo renovado y el éxito personal, etc. (Martínez Bonafe, 1998:76)

¹⁰ Sobre estos puntos se puede consultar a Mejía, Marco Raúl "Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI " en Revista Tarea No. 38 (sept. 1996). Bogotá, Colombia.

inoperancia para enfrentar los nuevos retos económicos del país; las desigualdades educativas regionales; la insuficiente cobertura y la baja calidad de la educación. Como sus principales causas: la centralización y escasez de recursos. Queda enmarcado de manera general dentro de las nuevas tendencias económicas y educativas internacionales, y de manera particular dentro del proceso de modernización de nuestro país : la descentralización educativa, el replanteamiento de la función reguladora del Estado en el aspecto social y económico (apoyo al libre mercado) y el ascenso del movimiento magisterial. Su discurso se caracteriza por un lenguaje de inclusión, diálogo y concertación de los distintos actores sociales. De hecho es suscrito por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. 11

Marca las funciones de la educación: pilar del desarrollo integral del país; desarrollar la libertad y justicia de los mexicanos; medio para elevar la productividad, la movilidad social y la calidad de vida del individuo y la sociedad en su conjunto.

El ANMEB establece una fuerte correlación educación básica-desarrollo del país:

"La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones (...). Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado(SIC), una mayor productividad y mejores condiciones generales de alimentación y de salud....(ANMEB:2)

De ahí derivan sus principales propósitos: elevar la productividad nacional; transformar el sistema de educación básica y normal ; elevar la calidad de la educación.; ampliar la cobertura, disminuir las desigualdades educativas regionales y la deserción y elevar el rendimiento escolar.

Para extender la cobertura y la calidad del servicio propone como estrategias: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales y la revaloración de la función magisterial. De ahí la importancia de ver las relaciones de ésta última con las dos primeras desde la perspectiva del sujeto.

Las condiciones de trabajo pueden ser evaluadas por el docente, porque afectan su vida y su salud.

Para abordar este tópico, partimos inicialmente de la dificultad de unificar criterios respecto a la definición de condiciones de trabajo.

Julio César Neffa (1992) rescata las posiciones de varios autores, cuya síntesis presentamos (ver anexo). Derivado de lo anterior concluye que las condiciones de trabajo tienen un carácter multidimensional, en el que el trabajo y su contexto forman una unidad que afecta al trabajador:"Los aspectos económicos, sociológicos, psicológicos, médicos, ingenieriles, ergonómicos, etcétera deben articularse e integrarse dado que el sujeto activo de las condiciones de trabajo es la persona del trabajador y no simplemente su fuerza de trabajo. No puede aislarse del trabajador del colectivo de trabajo del cual forma parte, dado que es en función de este último que su tarea es asignada..." (Ibid. p. 135).

Más adelante aporta su concepto personal :

"Las condiciones de trabajo son las causas y resultados de la acción sobre el trabajador, de un conjunto de variables que al nivel de la sociedad en su conjunto, del establecimiento y del taller, de

¹¹ Previo a su firma, había fuertes tensiones SEP-SNTE (por el control corporativo de los maestros) y una fractura sindical por el avance de la CNTE; la firma del ANMEB permite al SNTE suavizar sus relaciones con la SEP (conservar cotos de poder) y estrechar su alianza para enfrentar a la CNTE, aunque éste no fue el objetivo principal de la firma, permite aclarar el seudoconsenso social mencionado.(Ver López Ramírez, 1998).

manera directa e indirecta, fijan la duración del tiempo de trabajo, configuran el proceso de trabajo, así como sus formas de organización y división del trabajo correspondientes, y determinan: el ambiente físico y social del trabajo, la naturaleza, el contenido y la significación del trabajo, el ritmo, la cadencia y la carga física, psíquica y mental del trabajo. Todos estos factores repercuten finalmente sobre la salud y la vida personal y social de los trabajadores en función de sus respectivas capacidades de adaptación y de resistencia a los factores de riesgo". (Ibid. 132-136)

En consonancia con lo anterior, entendemos por condiciones de trabajo al conjunto de recursos y circunstancias que afectan el desarrollo de la jornada laboral como el salario, las relaciones de poder, las relaciones contractuales, los factores que facilitan o entorpecen la planificación, ejecución y evaluación de la actividad concreta a desarrollar por parte del trabajador, sus posibilidades reales de capacitación, la existencia y/o papel de su organización sindical, mecanismos de promoción laboral, el acceso y calidad de los servicios de seguridad social y todo el conjunto de factores administrativos que afecten su grado de satisfacción y estabilidad física, intelectual y emocional; antes, durante y después de su actividad laboral, esto último en tanto deriva de la jornada laboral y se revierte. Las circunstancias mencionadas se entrelazan dialécticamente en la vida cotidiana y aumentan la carga de trabajo, la cual concebimos con una connotación subjetiva, como resultado del enfrentamiento del trabajador (y sus respectivas capacidades) a su tarea concreta y las exigencias de ésta. Es decir, son producto de la interacción de elementos económicos, sociales, culturales y políticos que determinan la organización de una empresa o institución y que afectan el desarrollo del bienestar físico y mental del trabajador y su familia antes, durante y después del desarrollo de su tarea concreta en función de su capacidad de adaptación y resistencia a partir de la cual el sujeto trabajador se construye y logra por la fuerza de los usos y costumbres y/o por procesos de negociación (individual o colectiva) con la parte patronal generar nuevas condiciones de trabajo. Es decir el concepto de condiciones de trabajo es un concepto dinámico que incluye el trabajo mismo y su contexto, es un concepto multidimensional y sus elementos -sólo para fines de análisis- podrían agruparse desde nuestro punto de vista de la siguiente manera:

- 1) Legislación laboral
- 2) Organización de la empresa o institución (de ello deriva, la división interna del trabajo)
- 3) condiciones de contratación
- 4) ambiente concreto del trabajo
 - a) físico (infraestructura, recursos materiales)
 - b) social (relaciones humanas)
 - c) puesto de trabajo¹²
 - d) extensión e intensidad de la jornada de trabajo
- 5) desarrollo físico, intelectual y social del trabajador para la planificación, ejecución y evaluación de la tarea
- 6) ejecución del trabajo concreto
 - naturaleza

¹² Coincidimos con Martínez Bonafé (1998:87), quien concibe la "estructura del puesto de trabajo" como el conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o una maestra, condiciones no sólo de índole socio-económica (titulación y salario)... "la construcción social del puesto de trabajo -con sus antagonismos y divisiones- refleja el conjunto de relaciones específicas -políticas e históricas- entre grupos en conflicto, en particular los códigos y estructuras de poder de una organización institucional"

- contenido
- significación
- carga de trabajo
- 7) remuneración
- 8) seguridad social
- 9) grado de organización de los trabajadores

Concebimos la carga de trabajo en el sentido que le asigna Neffa, con una connotación subjetiva, como resultado del enfrentamiento del trabajador (y sus respectivas capacidades) a su tarea concreta y las exigencias de ésta: "...la carga de trabajo de una misma tarea es normalmente diferente para el caso de varios trabajadores, en virtud de su diversa capacidad de adaptación (...) el análisis de las condiciones de trabajo debe integrar también los aspectos "subjetivos", es decir, la vivencia de los trabajadores individuales y colectivamente, de su propia vida de trabajo: Nadie sino los trabajadores mismos están en condiciones de evaluar en que medida las condiciones de trabajo afectan su salud y su vida... la tendencia normal es que los trabajadores subvalúen los efectos negativos por causa del acostumbramiento a ciertos factores (el ruido, por ejemplo) o por causas psicológicas (resistiendo como muestra de virilidad) o renunciando simplemente a imaginar un trabajo donde la carga de trabajo pudiera ser disminuida". (Neffa 1992: 136, el último paréntesis es nuestro)

De ahí deriva la importancia de escuchar al trabajador docente para evaluar los efectos de las condiciones de trabajo en su salud y su vida a partir de la modernización. [&]

Uno de los conceptos que nos permite apreciar cualitativamente estos efectos es impacto, que deriva del latín *impactus* (*in=negación, pangere= clavar*), el diccionario lo define como "choque de un proyectil en el blanco.// Huella o señal que deja en él.// Impresión que un acontecimiento, discurso, etc, produce en las personas o en la opinión pública...". En este sentido, nos interesa ver las huellas, señales e impresiones que ha dejado en los profesores y sus condiciones de trabajo la modernización educativa. Giddens, (1987) al analizar el carácter significativo de la interacción señala que éste depende de la reciprocidad de la recepción, que "su índole significativa es negociada de modo activo y continuado", dependiendo del contexto y dentro de un fondo de conocimiento mutuo (en gran parte implícito) que es aplicado en la forma de esquemas interpretativos que son constantemente reelaborados. Es decir, pueden ser percibidas de diferente manera según los sujetos concretos y sus prácticas particulares, las cuales se desarrollan en contextos específicos y pueden ser interpretadas de diferente manera según el tipo de relación que establezcan con sus interlocutores. Así, eso que los profesores llaman "papeleo excesivo e innecesario" para los directivos de la SEP puede significar un "requisito muy importante para la planeación"; frente al cual el maestro puede sentir una profunda angustia y los directivos de la SEP la seguridad de que van a obtener el documento solicitado haciendo caso omiso de las condiciones de trabajo de aquellos.

Concebimos a las escuelas como realidades en permanente construcción mediante procesos interactivos e interpretativos en los cuales cobran relevancia la experiencia, concepciones, creencias, razones, justificaciones, cultura, actos culturales y los sistemas simbólicos de significación.

Estamos de acuerdo con Henry Giroux al considerar que la experiencia es una "... construcción histórica y práctica vivida que se produce y legitima dentro de formas sociales particulares ...".

[&] considerando formalmente ésta a partir de la firma del ANMEB

(198:298). De ahí que los aspectos ideológicos y culturales con los cuales el sujeto docente llega a una institución, posibiliten comprender el significado y las líneas de construcción de sus prácticas a partir de la interacción social en un contexto específico.

Las concepciones hacen referencia a las ideas expresadas dentro de los juicios de los sujetos, las cuales se originan a partir de los elementos esenciales de un objeto, sea éste real o imaginario.

Entendemos por razón, los fundamentos que desde un punto de vista lógico aportamos para indicar el grado de veracidad de una creencia, es decir: "todo aquello que justifica para un sujeto la verdad o la probabilidad de su creencia, el fundamento en el que se basa una creencia, juzguémoslo "racional", o no, con criterios lógicos." (Villoro, 1994:79). Las creencias se van conformando a partir de los referentes empíricos aprehendidos por los sujetos, de sus propósitos y de las justificaciones con las cuales el sujeto les da vida; además, el sujeto atribuye características o propiedades a un objeto o situación objetiva, por lo cual se dispone a adoptar un comportamiento determinado:

"...Toda creencia tiene necesariamente *antecedentes biográficos*, puesto que fue adquirida, *motivos*, puesto que forma parte de una estructura psíquica y cumple una función en ella, y *razones*, puesto que consiste justamente en tener por existente el objeto de la creencia" (Ibid,1995:75).

Los motivos son elementos que no explican las creencias en sí mismas, sino que incitan al individuo a actuar por el deseo de que la creencia sea verdadera: "explican las argucias con que la voluntad interviene en la justificación de las creencias." (Ibid. 115). Los motivos también están presentes en el proceso de deliberación, en la mayor o menor fuerza con que se sostienen las creencias, en los grados de convicción.

La creencia se mueve en una gradación entre la certeza y la presunción, según "la mayor o menor fundamentación de la proposición creída." (Ibidem.117). Aunque existen varios tipos de creencia, para los fines de este trabajo nos centraremos en las reflexivas, surgidas del cuestionamiento a los profesores y que se hacen explícitas al momento de su justificación.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La sociedad actual es tan compleja y sus escenarios son tan ricamente diversos, que ha llevado a individuos y grupos sociales a la búsqueda de su reconocimiento cultural; esa característica se manifiesta, entre otras cosas, en una diversidad de contextos escolares derivados de la confluencia de múltiples factores que van definiendo los espacios socio-educativos que permean condiciones de trabajo en parte comunes y en parte específicas.

Cabe señalar que los maestros van desarrollando cierto grado de autonomía relativa, que: "... no son meros "funcionarios del Estado", sino que tienen cierto grado de autonomía y esta autonomía no se utilizará necesariamente para secundar los fines proclamados por el aparato de Estado..." (Dale, citado en Apple 1989:46)

El tema de las condiciones de trabajo de los profesores de educación básica ha sido abordado con diferentes perspectivas y matices en algunos artículos de revistas y periódicos por: Roy Campos Ezquerro, María Esther Ibarra, Lankin y Ratteree, Isaura Hernández, Enrique Farfán, Ramiro Reyes, Alfredo Sánchez, Inés Castro, Juan Manuel Piña, Rosa Ma. Zúñiga, etc. (ver bibliohemerografía). Aguilar Hernández (1986) Medina Melgarejo (1992), Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Etelvina Sandoval (estas últimas con una amplia bibliografía) han abordado desde una perspectiva etnográfica, basada en el análisis de la vida escolar cotidiana las condiciones de trabajo de los profesores de educación primaria..

Sandoval E. (1988 y 1992) realizó un estudio sobre la desvalorización social del trabajo docente vinculado a la condición de género; en la misma línea existe un estudio etnográfico sobre un maestro indígena mazahua, su autovaloración como docente a partir de la convivencia cultural con la comunidad (Bertely 1992) y una propuesta de reflexión dirigida a los maestros sobre su práctica docente y sus autoconcepciones para revalorar su función y transformar sus prácticas educativas (Pérez 1985).

A partir de la investigación etnográfica, Rockwell, Ezpeleta y Mercado abordan la perspectiva de los actores sobre la práctica cotidiana: Rockwell y Ezpeleta (1987); Rockwell y Mercado (1986) señalan cómo la práctica docente y la institución real (no como norma) constituyen al maestro como sujeto a partir del concepto de vida cotidiana. Ezpeleta (1986) sugiere abordar el carácter histórico y específico de las relaciones sociales para construir el "concreto real" desde la perspectiva etnográfica; siguiendo la perspectiva cotidiana, Aguilar (1988) sostiene que las relaciones laborales se redefinen a partir de las negociaciones docente-director.

El sujeto construye y es construido por su historia en el sentido social e individual, por ello nos interesa el trabajo de Calvo (1989), un estudio cualitativo apoyado en técnicas cuantitativas., que señala la relación entre el perfil del estudiante normalista de la ENM y su función futura como docente desde el punto de vista político.

La historia se vive en un contexto social, el estudio que aborda la contradicción entre el discurso oficial y las condiciones de trabajo reales del docente de educación básica (Sandoval 1991*). No podemos dejar de lado su cultura e ideología, su autoidentificación social, en este sentido Miserzka (1986)* lo aborda tanto en el ambiente urbano como rural. Por su parte Zapata y Aguilar (1996)* nos hablan sobre la enajenación del maestro expresada como fruto de la incompreensión de su papel en la institución educativa. García y Vanella (1986 y 1992)* realizan un estudio piloto para estudiar la formación de valores en los profesores y en sus alumnos, a partir de las experiencias, historias de vida y características socioeconómicas de los primeros.

Una de las preguntas con las que iniciamos nuestra investigación tenía que ver con la definición del magisterio como grupo: ¿es un grupo profesional o semiprofesional?... hay quienes señalan que los maestros de educación primaria no son profesionales a partir de la carencia de autonomía sobre la concepción y ejecución de su trabajo Imaz (1984)¹³ y Arnaut (1988)¹⁴, hay quienes hablan de una autonomía relativa (Dale en Apple 1989) y de una profesión como Montero Tirado (2003:38)¹⁵

¹³ "Planteamos el estudio de la labor del maestro como estudio del proceso de trabajo docente(...) En principio puede oponerse al enfoque la consideración de que es un trabajo profesional, es decir, una labor que implica la determinación autónoma de los ritmos, métodos, e incluso de buena parte de los contenidos y fines del trabajo. Considerar al maestro como trabajador profesional significa también atribuirle cierto margen importante de creatividad y de autonomía... (no se observan importantes rasgos de trabajo profesional) entre los maestros de los niveles iniciales de educación, específicamente entre los profesores que laboran en la escuela primaria" (Imaz 1984:107).

¹⁴ "Las escuelas son un ejemplo típico de organizaciones semiprofesionales:

- Son un asunto de Estado.
- La docencia requiere un cierto grado de libertad para quien la ejerce.
- El personal docente constituye un grupo profesional que cuenta con sus propias normas.
- La docencia ha de orientarse por las normas del grupo profesional, pero también de acuerdo con la materia y los destinatarios específicos de su actividad, como con los alumnos y los padres de familia.

Por otra parte, los maestros -como empleados o funcionarios- deben cierta obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica y administrativa, y en cumplimiento de esas normas han de seguir los planes, programas, textos y exámenes oficiales, así como portar los informes que se les requiera..

En suma, los maestros son empleados por el Estado para el cumplimiento de una función y un fin, cuya realización exige cierta libertad en la elección de los medios y en la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar." (Arnaud, en Latapí (coord.) 1998:205-206)

¹⁵ "Nuestra posición es que el trabajo de la enseñanza es un trabajo profesional, aún el de la educación primaria y en general la básica, porque requiere en principio para su ejercicio de una formación previa y especializada (actualmente de licenciatura), y un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos...Ha sido hasta los últimos treinta años en México con las políticas de modernización educativa que la formación especializada en la enseñanza sobre todo a nivel primaria, es ya fundamental y determinante para ingresar a la actividad docente y ejercerla.

Finalmente, nosotros agregaríamos que el grado de autonomía que los profesores ejercen sobre su trabajo depende en parte de su nivel de conciencia— es decir, si reflexionan sobre el carácter de su trabajo y actúan en consecuencia o simplemente ejecuta órdenes “superiores”- y del tejido de relaciones que se establecen en la vida escolar cotidiana. En ese sentido podríamos decir que la acción de los sujetos define de manera concreta los límites de su hacer como profesional o semiprofesional.

¿Cómo definir el trabajo que realizan los profesores de educación primaria?...

La voz del maestro en la relación SEP-magisterio como objeto de estudio:

Antes de ingresar a la maestría, la labor docente me llevó a una serie de reflexiones sobre los cambios en que me sumergía a partir de la modernización educativa, las comenté con algunos compañeros de trabajo, pero no las registré documentalmente. Sin embargo quedaron vagamente en mi memoria sus opiniones sobre el funcionamiento institucional, cierto grado de resistencia a algunas tareas asignadas, etc.; lo cual indica su preocupación por temas vinculados a sus condiciones de trabajo, sin que hasta el momento -excepto en pocos casos - se les haya dado voz para expresarlas, olvidando que "lo más importante que sucede en la escuela es el resultado de la interacción entre las personas. Los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y de aprendizaje; son seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales. La escuela es un mundo social porque son seres humanos quienes la habitan". (Willard Waller en Rockwell, 1985).

Si tomamos en cuenta que nos construimos como sujetos a partir del reconocimiento del otro y que en el discurso oficial el maestro adquiere un lugar central en el nuevo modelo educativo; por un lado, la narración de las opiniones y experiencias de los profesores permitirá a otros colegas descubrir su propio mundo, identificar las convergencias y divergencias que esbozan los sentidos sociales educativos de la cultura magisterial; por otro, su voz como testimonio puede ser un recurso que las autoridades podrían considerar como instrumento para el análisis y mejora de las relaciones con el magisterio, lo cual puede repercutir en la calidad del servicio educativo e influir en la reversión de la subvaloración del trabajo docente, un hecho que Elsie Rockwell sintetiza claramente:

"la asociación del trabajo docente con ciertos estereotipos de la mujer y de su lugar en la sociedad, ha funcionado como justificación de condiciones laborales y de posición profesional inferiores" (Rockwell, 1985:19)

Nos encontramos en una situación de gran dinamismo, ya señalada por algunos autores como Alberto Arnaut: "En el momento actual nos encontramos ante uno de los intentos más importantes por transformar una profesión que ha vivido en crisis casi permanente. Están cambiando las condiciones institucionales del ejercicio de la profesión - la mayoría de las escuelas y los maestros de educación básica fueron descentralizados-; se ha creado la carrera magisterial (...)se ha iniciado una reforma radical de los planes, programas y libros de texto de educación básica; se están estableciendo nuevas formas de participación en las tareas educativas de la comunidad, las organizaciones sociales y las autoridades políticas inmediatas, y se ha iniciado un vasto programa de reformas del sistema de formación y actualización del magisterio en casi todas sus dimensiones.

Los problemas que han puesto en duda, desde nuestro punto de vista, el carácter profesional del trabajo de la enseñanza es la falta de autonomía y control sobre su trabajo, los propios sujetos involucrados en las tareas educativas, así como el desprestigio social y la baja remuneración que perciben los enseñantes.(agrega que) la multitud, diversidad y complejidad de tareas...obstaculiza los ámbitos de realización de esta actividad e incluso esta indefinición de tareas ha dificultado y generado una insuficiencia para afrontar y resolver, dichas tareas." (Montero Tirado 2003:38)

Todas estas reformas afectan la profesión..." (en Latapí (coord.) 1998:225)

Consideramos que las condiciones de trabajo son una dimensión de la experiencia de los profesores, enmarcada parcialmente dentro del proceso escolar, el cual está influido por la política económica, pero no determinado por ésta (Rockwell, 1999). Si bien es cierto que las condiciones en que trabaja el profesor dependen en parte de la política educativa y de la vinculación de ésta con las condiciones económicas, políticas y sociales del país; nada está dado ya que la práctica docente es una práctica compleja cuyas condiciones se mueven en un permanente conflicto, en un intercambio complejo entre el sujeto y su entorno, a partir del cual se constituye el sujeto docente (Aguilar 1991).

Nuestro objetivo general es hacer un estudio de caso para investigar cómo ha impactado la modernización educativa a los profesores de educación primaria en relación a sus condiciones de trabajo: la disponibilidad de recursos materiales e infraestructura escolar, la densidad del grupo, el tiempo clase disponible, el control sobre sus actividades docentes, los métodos de enseñanza, las relaciones entre compañeros, su estabilidad emocional, su ingreso, permanencia y promoción en carrera magisterial, su nivel salarial, estabilidad en el empleo y su participación real en los asuntos educativos. De manera más precisa, nos interesan los cambios que los profesores perciben en sus condiciones de trabajo a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y fundamentalmente cómo y por qué los perciben así, de qué calidad, con qué impacto, qué relaciones establecen entre los mismos, etc.

De ello se derivan los siguientes objetivos específicos:

Identificar que significado tiene para los profesores de la escuela primaria la modernización educativa en relación con sus condiciones de trabajo.

Identificar los aspectos que los profesores consideran más relevantes para sus condiciones de trabajo a partir de la modernización educativa.

Detectar los elementos que desde el punto de vista de los maestros han influido más en sus conflictos con la SEP a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Señalar los aspectos que afectan el grado de satisfacción del trabajo docente para elevar la calidad de este, en el marco de la revalorización de la función magisterial.

Planteamos el problema considerando que de la satisfacción con el trabajo depende el compromiso con el mismo. Después de tanto tiempo y considerando el gran número de maestros de educación primaria involucrados, consideramos necesario escuchar que ha significado para ellos la modernización educativa en relación a sus condiciones de trabajo porque:

"...La creciente insatisfacción con el sistema educativo y sus resultados ha tendido a centrarse en la figura y papel del educador, percibido a menudo como el principal - cuando no el único- responsable del problema educativo. Mientras que a los educadores se les adjudica un lugar preponderante en la explicación de la crisis educativa, cuando se trata de plantear alternativas y diseñar políticas para superar dicha crisis afloran estudios, argumentos y cálculos para mostrar la escasa importancia que tiene el educador (su remuneración, condiciones laborales, formación y experiencia) como "insumo" en el mejoramiento de la calidad de la educación".¹⁶

¹⁶ La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. CEA.97 Profesionalización p. 4.

A pesar de que el nivel primaria tiene la más alta concentración de alumnos¹⁷ por maestro (lo que obviamente reduce la atención por alumno), el nuevo perfil del docente aumenta el número de actividades que disminuyen las "horas clase". La docencia en primaria es cada vez más "evaluada" (controlada) y peor pagada, según Imaz (1995) el salario real de los maestros de este nivel cayó 52% entre 1981 y 1993 y peor aún el de los profesores de primaria en el D.F., que entre 1981 y 1995 cayó 80.7%.

Muchas y muy valiosas voces se refieren a su quehacer, a su condiciones de trabajo... pero... ¿qué opina él?...

Una de las cosas que me llamó la atención fue la dificultad para lograr que los maestros dieran información, era común que argumentaran: "*¿para qué?... de todos modos no nos toman en cuenta*" ó "*discúlpeme, pero ando muy ocupado (a)...*", sobre todo al principio, parecía que el asunto les resultaba poco importante, llegó un momento en que me sentí como los buscadores de tesoros en las costas sudafricanas, que para los nativos no son más que unos locos soñadores. Después de reexplicarles la importancia de su opinión, poco a poco aceptaron ser entrevistados. Sentí que la propia entrevista iba generando tanto en ellos como en mí una serie de reflexiones que no habíamos contemplado, lo cual fue atenuando las dificultades.

En el ambiente educativo existen varias propuestas -entre ellas las de Pérez Gómez (1985) en el sentido de que los maestros reflexionen sobre su práctica docente y sus autoconcepciones a fin de revalorar su función y transformar su prácticas educativas. Esperamos que este trabajo permita la detección de los aspectos que los profesores consideran más relevantes en sus condiciones de trabajo y sea una oportunidad para evitar mayores problemas tanto en la relación endógena del gremio como en sus relaciones con la SEP. No es posible seguir hablando de la revalorización de la función magisterial sin recuperar el diálogo propuesto por el ANMEB entre los principales actores educativos, y el maestro es uno de ellos. Ya algunas voces de los profesores de secundaria y sus interlocutores han sido escuchadas para analizar su discurso: "el programa modernizador habla precisamente de favorecer en el maestro una imagen social que lo convierta en protagonista del cambio. Su estructura gramatical hace una ordenación de estrategias para conseguir lo deseado: un maestro comprometido y mejor remunerado. Pero el aparato que incluye el sentido y la intencionalidad implícitas es para los maestros una circunstancia que les permite identificar razones para caracterizar el proyecto gubernamental como una propuesta que busca la sobreexplotación del maestro, aumento de trabajo administrativo, control del gobierno sobre el sindicato y sobre todo la influencia de un modelo económico como lo es el neoliberalismo en el ámbito educativo". (López Ramírez, 1998:20).

Creemos que la opinión de los profesores de educación primaria también es importante; del significado que para ellos tienen las nuevas reformas, de su participación real en la modificación de sus herramientas y condiciones de trabajo dependerá en gran parte su satisfacción laboral y su entrega para mejorar la educación, porque es difícil mejorar algo como nuestro si no lo sentimos como tal.

Lo anterior nos lleva a una serie de cuestionamientos como los siguientes:

¹⁷ Con cifras del Tercer Informe de Gobierno (Anexo Estadístico, pag. 50 y siguientes), dividimos la matrícula entre el número de maestros (estimaciones para el ciclo escolar 2003-2004)lo que dio como resultado: en preescolar 22.3 alumnos por maestro; primaria 26.58; secundaria 17.47; media superior 14.2 superior 9.54.

En la escuela primaria pública es común que el puesto de secretario (a) sea desempeñado por un profesor, además en la dirección se encuentran también maestros que por su salud u otras razones están fuera de grupo, como adjuntos y maestros "con cambio de actividad" lo que aumentaría el número de alumnos por maestro. Un ejemplo: en la escuela que laboro hay 20 grupos con maestro, un director, una secretaria, un adjunto y 1 maestro con cambio de actividad, estos últimos cuatro, dedican la mayor parte de su tiempo a trabajo administrativo.

¿Que papel juegan los antecedentes académicos en la configuración de las representaciones de los profesores?

¿Cuáles son las razones, motivos y experiencias de los profesores para ingresar y/o permanecer en carrera magisterial?...¿cuáles son sus diferencias y convergencias?

¿Cuales son sus concepciones, creencias y expectativas respecto a la modernización educativa?

¿Cuáles son las formas de relacionarse durante la modernización dentro de la institución. Que acciones y practicas realizan, en dónde, cómo, con quienes; qué factores influyen en las mismas?...

¿Cómo se autodefine el profesor en el plano de la acción cotidiana. Con qué, con quienes y cómo se identifica?

¿Cómo influye el origen social en la autopercepción del docente y en la percepción del otro respecto a la valoración de su trabajo en el marco de la modernización?...

¿La condición de género influye de alguna manera en la autodefinición de los profesores?

¿Qué concepciones se diferencian o comparten en referencia a los ejes de trabajo?

¿Cuáles son las experiencias dentro de la modernización a las que conceden mayor importancia?

Estudiar la manera en que los profesores construyen y se construyen en su espacio y tiempo educativo es un problema que nos remite directamente a comprender la relación que existe entre sujeto y contexto. Creemos que las condiciones de trabajo del profesor pasan por el tamiz de las grandes reformas de la política educativa, pero que gran parte de sus concepciones, representaciones y acciones se definen a partir de las relaciones cotidianas, en los contextos que lo definen como sujeto "histórico concreto", dentro de una heterogeneidad de sujetos que expresan diversos orígenes, trayectorias y metas socioeconómicas, culturales, profesionales, materiales, laborales, políticas, etc., que de diferente manera afectan el desempeño de su labor docente y repercuten a su vez en el conjunto de su práctica social. Estamos de acuerdo con Morán en el sentido de que la práctica educativa concreta cambia de acuerdo a las circunstancias específicas en las que el sujeto desarrolla su labor: "...la práctica educativa es una forma de la práctica social. En una sociedad determinada, asume diversos modos de concreción y expresión, siendo la práctica educativa escolarizada, y con ello la práctica docente, una de esas formas.

..., la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares, no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir, a la actividad en el aula, la cual, en sí misma, es un lugar donde se entrecruzan distintas intenciones y conceptos sobre la propia institución, los estudiantes, los docentes, etcétera."(Morán Oviedo, 1997:31)

Enfocamos la percepción del docente sobre sus condiciones cotidianas de trabajo, en el marco de la modernización educativa y su relación actual con la institución, porque consideramos que si bien las exigencias por parte de las autoridades son casi las mismas para todos los profesores, los sujetos y las condiciones en que desarrollan su trabajo cada uno de ellos son diferentes. Esto ya ha sido señalado entre otros autores por Citlali Aguilar:

"Al poner en evidencia la cotidianidad del trabajador maestro se intenta destacar (...) las condiciones objetivas de desigualdad de las escuelas y por tanto en el desempeño del oficio (lo cual) es pertinente para considerar las exigencias oficiales sobre calidad de la enseñanza y de profesionalización del magisterio, mismas que apelan a un maestro abstracto, sobre el supuesto de homogeneidad entre los mentores y de sus condiciones de trabajo." (1991:2)

El significado que el sujeto asigna a un hecho (real o imaginario) se comprende considerando su relación con los otros y dentro de un contexto de símbolos sociales a partir de los cuales se constituye

en sujeto de una cultura específica. La comunicación como faceta de ésta, en parte expresa representaciones y construcciones derivadas de la experiencia de los sujetos inmersos dentro del ámbito cultural en sus diferentes dimensiones dentro de un espacio y tiempo socialmente considerado, es decir hay un conjunto de factores sociales que influyen en la construcción simbólica de significados.

"Lo simbólico hace referencia a las representaciones y elaboraciones que los sujetos sociales hacen del mundo (empírico), y que forma parte de las instituciones, los rituales, la cultura y el lenguaje. La construcción de este orden simbólico es instituida socialmente y al ser una construcción social permite que sea fijada temporal y espacialmente y de esta manera se da la comunicación entre los sujetos. La realidad para los mismos esta contenida en un orden simbólico".(López Ramírez 1998:21) .Nos interesa descubrir la subjetividad del sujeto docente concreto, no de aquel sujeto abstracto cuya actividad es constantemente "revalorada" en la nube etérea del discurso oficial, pero que pocas veces tiene la palabra para expresar lo que ve y siente porque

" ... En el marco de un sistema escolar centralizado, vertical, jerárquico, rígido en el que todo está reglamentado y normado, la enseñanza ha sido tradicionalmente concebida como una actividad definida, prescrita, regulada, instrumentada, analizada, investigada y evaluada desde arriba y desde afuera, por sujetos e instancias ubicados por encima y por fuera de los sujetos concretos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (llámese director, supervisor, técnico, especialista, consultor, asesor, planificador, burócrata o político)."¹⁸ Consideramos que los mensajes educativos (escolarizados o no) tienen una significación diferente para cada receptor y en ese sentido, generan cuestionamientos y algunas veces resistencias.

De acuerdo a los recursos disponibles y a la perspectiva asumida, se realizó un estudio de caso. El espacio considerado para el desarrollo de nuestra investigación es una escuela matutina de organización completa y de ambiente socioeconómico medio ubicada en la Delegación de Tlalpan ¹⁹, con la infraestructura media de las escuelas del D.F., dispone en términos generales de los recursos humanos y materiales existentes en la mayoría de las escuelas urbanas del Distrito Federal (secretaría, conserjes, aulas de ladrillo, sanitarios con WC, aula de usos múltiples, etc.), se encuentra ubicada dentro de una unidad habitacional rodeada de centros comerciales e importantes vías de comunicación. Coexisten en ella escuelas primarias y secundarias públicas y privadas.

Las características de los informantes:

Los informantes clave para las entrevistas trabajaban todos en el mismo centro de trabajo y tenían las siguientes características generales:

Inicialmente habíamos previsto una gama más amplia de informantes, pero la disponibilidad de tiempo de éstos, la infraestructura disponible y las propias características de la investigación fueron delimitando el número de sujetos.

¹⁸ La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. CEA.97 Profesionalización p.9

¹⁹ dado que la zona es muy pequeña, omitimos el nombre para afectar lo menos posible el anonimato de los informantes, aunque en la mayoría de los casos se usaron seudónimos

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS INFORMANTES
(VÍA ENTREVISTA).

| Seudón. | edad | sex | Antig. | Antig. en gpo | Normal De proce dencia | Plan de Estudios | Nombra- miento | Otros estudios | Nivel carrera Magist. | Ingreso a carrera magíster.I |
|----------|------|-----|--------|---------------|------------------------|------------------|----------------|--|-----------------------|------------------------------|
| Pablo | 36 | M | 14 | 14 | Part. | 4años | base | Lic. admón turísticas | No particip | --- |
| Armando | 50 | M | 31 | 20 | ENM | 3años | base | ENS matemática | No particip | --- |
| Marco | 39 | M | 20 | 19 | ENM | 4años | base | Lic. Sociol. Mtro. Desarrollo sustenta | 7A | 1996 |
| Yola | 43 | F | 27 | 27 | Part. | 4años | base | 8°.sem. Lic. Derecho | 7B | 1992 |
| Carolina | 45 | F | 27 | 27 | Part. | 3años | base | 2bim. Odontol. | 7A | 1993 |
| Mónica | 36 | F | 10 | 8 | Part. | 4años | base | ---- | No particip | ---- |

Se conservaron informantes de ambos sexos, con tiempo de servicio, tipo de nombramiento, formación académica, nivel de carrera magisterial y grado de participación política variados.

CONDICIONES EN QUE SE APICÓ EL CUESTIONARIO
DISTRIBUCION POR SEXO

| NOMBRAMIENTO | MUJERES | HOMBRES |
|----------------------|---------|---------|
| BASE | 60% | 80% |
| INTERINATO ILIMITADO | 35% | 20% |
| INTERINATO LIMITADO | 5% | 0% |

ESTUDIOS POSTERIORES A LA NORMAL BASICA.
DISTRIBUCION POR SEXO

| | MUJERES | HOMBRES |
|---|---------|---------|
| TIENEN ESTUDIOS POSTERIORES AL PLAN DE 3 Y 4 AÑOS | 35% | 60% |
| LICENCIATURA TERMINADA | 20% | 60% |
| CARRERA TÉCNICA o LICENCIATURA INCONCLUSA | 15% | --- |

NIVELES DE CARRERA MAGISTERIAL.
DISTRIBUCION POR SEXO

| | MUJERES | HOMBRES |
|----------------------------|---------|---------|
| SIN CARRERA MAGISTERIAL | 40% | 80% |
| NIVEL 7 ^a | 30% | 20% |
| NIVEL 7B | 15% | -- |
| NIVEL 7C | 15% | --- |

ESTUDIOS POSTERIORES AL PLAN DE 3 Y 4 AÑOS
Y PARTICIPACION EN CARRERA MAGISTERIAL.
DISTRIBUCION POR SEXO

| | MUJERES | HOMBRES |
|---|---------|---------|
| CON ESTUDIOS POSTERIORES AL PLAN DE 3 Y 4 AÑOS | 35% | 60% |
| PARTICIPAN EN CARRERA MAGISTERIAL | 60% | 20% |

Se trata de una investigación social exploratoria, dentro del campo educativo.

Por su objetivo se ubica dentro de la ciencia aplicada, y dentro de esta como un trabajo de evaluación diagnóstica, enfocada a analizar los elementos que impactan al profesor de educación primaria, a partir de la percepción de éste. Es un estudio de corte transversal del año 2000 (cuando fue posible se actualizaron algunos datos), para profesores que laboran en escuela oficial con distintos grados de antigüedad en el servicio, pero que ingresaron antes de la firma del ANMEB (1992). También se consideraron algunas de nuestras experiencias, cuando las consideramos necesarias para contextualizar situaciones que se viven en el espacio escolar.

Por sus características, no pretendemos cuantificar las condiciones laborales de los docentes sino hacer un estudio cualitativo de las mismas, con una perspectiva cultural interpretativa, Nos guiamos por el método etnográfico interpretativo, que de acuerdo a Geertz es una descripción densa del modo de vida o cultura de un grupo de individuos, en el que las descripciones "Deben elaborarse atendiendo a las interpretaciones que hacen de su experiencia personas perteneciente a un grupo particular,..."²⁰

Geertz rescata de Parsons el concepto de acción social como una totalidad compuesta por tres sistemas independientes para su análisis, pero interdependientes dentro de la acción social real: el sistema social, el sistema cultural y el de la personalidad del individuo. Es decir, estructura cultural y estructura social, no son meros reflejos una de la otra, sino dos abstracciones del mismo fenómeno (acción social), por ello los procesos culturales y sociológicos deben ser tratados en iguales términos, como factores independientemente variables, pero mutuamente interdependientes (capacidad de múltiples y amplios modos de integración mutua).

La cultura es un sistema de significados y símbolos que llevan a la integración social. Nos forma para sustituir una especie y como individuos separados, mutables y relacionados no sólo a través del consenso sino también del disenso. Tiene dos aspectos: el ethos (elementos de evaluación de los aspectos morales y estéticos) y la cosmovisión (aspectos cognitivos y existenciales) que permiten al hombre definir su mundo, expresar sus sentimientos e ideas y emitir sus juicios. Es condición esencial

²⁰ (Geertz 1987: 28). Este tipo de investigación "presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interesa es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta... Además, ...es microscópica" (1987: p.32), en el sentido de que parte del sujeto contextualizado.

de la existencia humana, por cuanto hace gobernable la conducta a través de estructuras culturales o sistemas de símbolos que permean el mundo intersubjetivo de común comprensión (Op. Cit:91), dan sentido a la realidad social y psicológica y la moldean según esas mismas estructuras culturales. Denota un esquema de significaciones (esquemas culturales) representadas en símbolos y un sistema de concepciones transmitidas históricamente a fin de que el hombre se comunique, perpetúe y desarrolle su existencia.

Este autor tiene un concepto semiótico²¹ de la cultura: "Es la urdimbre de las tramas de significación que envuelven al hombre y que él mismo ha tejido a partir de la cual los hombres interpretan su experiencia y dirigen su acción .Es una entidad pública porque la significación lo es² "...Consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales (el hombre) hace cosas (y se adhiere o no a x situaciones..." No se trata de un fenómeno psicológico (de la personalidad de alguien), ni de una entidad, sino de un contexto simbólico, un sistema de interacción simbólica densa.(Ibid.20-27).Para comprender la cultura, es necesario verla como " una serie de mecanismos, de control, planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones... que gobiernan la conducta... el hombre es ... el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos... de esos programas culturales para ordenar la conducta" (p.51). Para funcionar, requerimos de la información cultural, ella va a guiarnos, por eso decimos que la naturaleza humana depende de la cultura.²²

Los esquemas culturales se han creado históricamente para formar, ordenar y dirigir nuestras vidas a través de programas que moldean la conducta pública a fin de lograr el desarrollo individual . El sistema social es la estructura (red existente de relaciones) de la integración social, el proceso en marcha de la conducta interactiva. La cultura considera la significación de la acción social para sus ejecutores, hace referencia a la integración lógico significativa ; mientras que el sistema social considera cómo la acción social contribuye al funcionamiento de la cultura social, hace referencia a la integración causal-funcional, y entre ambas un tercer elemento: el esquema de integración motivacional del individuo que generalmente llamamos estructura de la personalidad. Clifford indica que el hombre tiene que ser definido por sus aptitudes innatas (concepción de la Ilustración) y por sus modos de conducta efectivos (concepción de la ciencias sociales contemporáneas), por el vínculo entre ambas esferas

²¹ Acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos.

²² "...las significaciones sólo pueden almacenarse en símbolos... (que) son sentidos por aquellos para quienes tienen resonancia como una síntesis de lo que se conoce sobre el modo de ser del mundo, sobre la cualidad de la vida emocional y sobre la manera que uno debería comportarse mientras está en el mundo". La fuerza de los símbolos procede de una dimensión normativa general. (Geertz, 1987:118)

2 "... se usa el término de símbolo para designar cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirva como vehículo de una concepción... son formulaciones tangibles de ideas, abstracciones de la experiencia fijadas en formas perceptibles, representaciones concretas de ideas, de actitudes, de juicios, de anhelos o de creencias" (Ibid. p.90).

" Mientras (el hombre) vive (utiliza los símbolos culturales) , a veces deliberadamente o con cuidado, lo más frecuente de manera espontánea y con facilidad, pero siempre lo hace con las mismas miras: colocar una construcción sobre los sucesos entre los que vive para orientarse dentro del "curso en marcha de las cosas" (Ibid:52)

(Ibid:57). El análisis de la cultura consiste en desentrañar "estructuras de significación", no disponiendo entidades abstractas en esquemas unificados sino tomando en cuenta "la lógica informal de la vida real".(Ibid:30). La coherencia no puede ser la principal prueba de validez de una descripción cultural. Hay que preguntarnos por el sentido y el valor de la conducta.

Par nuestro estudio, desde esta perspectiva, en su caminar los profesores de educación primaria se construyen y a la vez construyen su propia cultura con las prácticas cotidianas que les permiten ubicarse en el espacio social en general y escolar en particular, a partir de lo cual buscan comprender el tiempo de la modernización educativa.

Nos interesa la óptica del sujeto, la cual afecta las relaciones laborales, en tanto identifica o no al trabajador con la institución, fortalece o no las relaciones entre compañeros, genera expectativas de movilidad o produce frustración, lo que en última instancia se reflejará en la incapacidad académica como señala Díaz Barriga:

"...la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que, en última instancia, acaban por "anular" de cierta forma la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. Sin embargo, estos son sólo síntomas de un malestar más profundo y estructural"(Díaz Barriga, 1998:73)

Desde la perspectiva adoptada y dentro de lo posible, para el análisis de la información se descartaron las posturas evaluativas. No interesa evaluar las concepciones del maestro sino interpretarlas, no interesa calificarlas de "buenas " o "malas", "correctas" o "incorrectas", interesa saber porqué y cómo se han ido generando dichas concepciones, considerando los siguientes ejes rectores: salario y empleo, actividad docente.(práctica cotidiana y aplicación de las nuevas reformas curriculares.), infraestructura escolar y material didáctico y aspectos generales de la modernización educativa.

Dentro de lo posible abordamos las narraciones de vida y trayectorias²³ académicas de cada profesor para pasar al abordaje de su discurso dentro del contexto y a partir de ahí ir resolviendo los problemas planteados (ver *supra*) a fin de establecer los principales puntos de convergencia y divergencia entre los sujetos.

La principal técnica dentro de este método de investigación es la entrevista cualitativa en profundidad, ²⁴Había un interés especial en que los entrevistados se convirtieran en informantes donde "su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que debe describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben" (Taylor;Bogdan, R:1986:101). Entre otras cosas, porque se intenta comprender la experiencia de los profesores de educación primaria a partir de su propia percepción, de su subjetividad y por los recursos disponibles. Esto último determinó también la utilización de otras técnicas para la aprehensión de la realidad: la observación no participante , la entrevista oral enfocada y el cuestionario semiestructurado.En el proceso de triangulación, procedimos a aplicar un cuestionario semiestructurado en la esc. Prim. "Profr. Gregorio Torres Quintero" (Delegación Tláhuac), mismo que fue previamente piloteado en las escuelas primarias " Profr.Guillermo

²³ Entendemos el concepto de trayectoria como el camino a través del cual el sujeto aprehende, construye y niega su cultura de manera dinámica, de acuerdo a su historia (de vida, social, laboral etc.), para el caso de la trayectoria académica me refiero al tránsito que recorre por las aulas –en calidad de alumno- antes, durante y posterior a su ejercicio como docente.

²⁴ caracterizada por "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan sus propias palabras"(Taylor;Bogdan, R:1986:101). se distingue porque no posee el protocolo o formulario de las entrevistas estructuradas, sino a partir los ejes de investigación y sin estructurar la conversación debe encontrar la forma de motivar e iniciar. El investigador avanza aprendiendo a hacer preguntas y como hacerlas.

Sherwell" (Delegación Coyocán) e "Ignacio Ramírez" (Delegación Xochimilco) y consta de varias preguntas abiertas y cerradas, por lo cual fue aplicado en varias sesiones semanales en cada escuela, con la intención de interrumpir lo menos posible el trabajo diario del docente.

Condiciones en que se aplicó el cuestionario:

Previo a la aplicación del cuestionario se hicieron dos piloteos: en el primero (del 6 al 27 de septiembre de 1999) se aplicó a 15 maestros de dos escuelas de la zona sur seleccionados al azar, cuyas observaciones sirvieron para su reelaboración (quedando el formato actual), que a su vez fue nuevamente piloteado (del 18 de octubre al 11 de noviembre de 1999) con 10 sujetos de una escuela matutina. Lo cual finalmente dio pie para su aplicación en firme (del 2 de diciembre de 1999 al 12 de abril del 2000). Para esto teníamos la intención de abarcar del 90 al 100% de los sujetos de 2 escuelas ubicadas en diferentes ambientes socioeconómicos urbanos. Sin embargo, las condiciones del campo nos permitieron recuperar contestados 8 y 17 cuestionarios de cada escuela (ambas con 18 y 20 maestros respectivamente), es decir, 69% de la población total²⁵.

Una de las más grandes dificultades fue lograr la disposición de los maestros para contestar. Hubo quien nos dijo: "para qué si es lo mismo, nada cambia...". Por las actitudes, nos dio la impresión de que desconfiaban acerca de la importancia de la información a pesar de que se charló con ellos sobre la seriedad del trabajo y la relevancia del mismo. Cinco sujetos de la escuela matutina y dos de la vespertina, abiertamente se negaron a recibir el cuestionario argumentando que no tenían tiempo. En algunos casos, dejamos pasar entre 15 y 20 días y volvimos a hacer la solicitud hasta que vimos que realmente no era posible lograr su cooperación (paradójicamente por exceso de trabajo); en otros, aceptaron el cuestionario pero nos pedían que pasáramos después a recogerlo, posponiendo una y otra vez la entrega del mismo. Hubo quienes lo perdieron y se lo repusimos, algunos de los cuales tampoco fueron regresados. Fueron muy pocos (3 maestros) que contestaron el mismo día que se les entregó, incluso aceptaron nuestra presencia.

Los 25 cuestionarios fueron recuperados en 14 sesiones (un promedio de 1.7 cuestionarios por sesión), desde luego hubo ocasiones en que fuimos y no logramos recuperar ninguno; en ese tiempo aprovechamos para recabar información de charlas informales y observación no participante.

De los 13 cuestionarios no logrados, por la actitud de los maestros, consideramos que 9 fueron por exceso de trabajo, y 4 por falta de disposición real (ignoramos los motivos y nos negamos a investigarlos para no dar una impresión demasiado imprudente o intrusiva)

La edad promedio de los maestros que contestaron el cuestionario fue de 40.5 años en un rango de 32 a 58 años, de los cuales 80% son mujeres y 20% hombres. Sul promedio de antigüedad en la SEP es de 17.3 años y en grupo de 18.4 años (incluidos los años de servicio en escuelas particulares), es decir, tratamos con maestros que en general han trabajado en la SEP y fundamentalmente han estado en grupo²⁶. La antigüedad en la SEP abarcó un rango de 1 a 40 años²⁷

80% de los sujetos estudió en escuela particular, 12% en la Escuela Nacional de Maestros (formación urbana) y 8% en escuela normal rural. Esto tal vez nos permita explicar el hecho de que sólo

²⁵ Consideramos como población total a los maestros de grupo, secretario(a) y adjunto (a).

²⁶ Los promedios se obtuvieron sólo tomando en cuenta los datos disponibles, ya que hubo casos en que el informante los omitió

²⁷ Sólo 4 maestros habían ingresado al servicio estando ya en marcha el programa de modernización educativa, pero consideramos importante tomar en cuenta su opinión porque de alguna manera refleja lo que ellos escuchan del conjunto de la comunidad escolar al hacer algunas comparaciones antes y después del PROMED.

64% tenga base (pues como se sabe, los alumnos de escuelas particulares egresan sin plaza), 32% cubren interinato ilimitado y 4% interinato limitado.

Llama la atención el hecho de que tratándose de una población principalmente femenina, sean los hombres quienes tienen mayor grado de basificación²⁸.

20% se formaron en la normal de tres años (después de la secundaria), 76% se formaron en la normal de cuatro años (después de la secundaria), 4% se formó en el plan de 7 años, es decir, a nivel licenciatura. Sin embargo, 28 % de la población tiene alguna licenciatura terminada.

Una de las mujeres tiene 2 licenciaturas (en antropología y educación primaria): Uno de los hombres tiene una licenciatura (sociología) y una maestría (desarrollo sustentable).

36% de la población en estudio participa en carrera magisterial, con la siguiente distribución: nivel A = 77.7%; nivel B = 11.1%; nivel C = 11.1%. El año de ingreso promedio a la misma es 1995. Cabe señalar que mientras la maestra con dos licenciaturas está en el nivel C, el maestro con licenciatura y maestría está en el nivel A²⁹.

Llama la atención el hecho de que si bien el porcentaje de hombres con estudios posteriores a los planes de 3 y 4 años supera a las mujeres, sucede lo contrario respecto a carrera magisterial

Lo anterior de alguna manera nos hace pensar que los estudios posteriores están poco asociados al avance en carrera magisterial, sin embargo, hay que tomar en cuenta que de los sujetos con licenciatura terminada el 100% de las mujeres lo hizo en una licenciatura afín a la docencia (Lic. En educación primaria, pedagogía y psicología), mientras sólo 33% de los hombres se encontró en esta situación (Lic. En educación primaria).

16 maestros no participan en carrera magisterial por las siguientes razones: no habían solicitado el ingreso o les falta interés (25%), porque no tienen base (31%), porque no alcanzaron el puntaje (12.5%), no cumple con algún requisito (6.3%), no especificaron la causa (25%).

En síntesis, se entregaron 32 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 25. La población que entregó el cuestionario fue de 1 hombre por cada 4 mujeres, de los cuales el 64% tienen base, 28% tiene alguna licenciatura posterior a la normal básica (planes de 3 y 4 años), 36% participan en carrera magisterial (de la cual 77% está en el nivel A) y quienes no participan se debe fundamentalmente a que no tienen base .

Condiciones en que se realizaron las entrevistas

La recepción por parte de los maestros de la escuela fue muy buena, era como encontrar a viejos amigos, habíamos estado juntos en algunos cursos, en juntas sindicales, en juntas del seguro del maestro, etc.(trabajé en esa zona hace algunos años), sin embargo a la hora de explicarles el objetivo de mi trabajo hubo algunas objeciones que poco a poco fueron superadas. Para el trabajo de entrevistas orales sólo fue autorizado entrevistarlos durante las horas de educación física, de las cuales no se dispuso al 100% , más de una vez cancelaron la entrevista porque los profesores tenían que llenar cuadros estadísticos, relación de alumnos para el desayuno escolar, elaboración de exámenes, de avance programático (plan semanal) etc., toda una serie de actividades que nos indican que el *tiempo docente* es un *tiempo intenso*. Se optó por sugerir a los informantes terminar el trabajo en otro lugar, una

²⁸ Un factor probable es la permanencia en el trabajo, cabe señalar, que las mujeres tienden a separarse del empleo para asumir la maternidad, limitando sus posibilidades de basificación.

²⁹ Esto puede explicarse porque aquella ingresó en 1992, mientras que este lo hizo en 1994. además cuando los maestros realizan estudios , si están fuera de grupo (aunque tengan beca comisión otorgada por la SEP), su antigüedad dentro de un nivel no se contabiliza para acceder al siguiente nivel.

entrevista se realizó en casa del entrevistado y otras en casa del entrevistador (a sugerencia del entrevistado).

Durante las primeras observaciones no participantes fuimos analizando a los sujetos susceptibles de ser entrevistados. Entre el 5 de septiembre y el 13 de noviembre realizamos un total de 12 entrevistas, 7 a profundidad y 5 enfocadas. Se seleccionaron 6 sujetos tratando de que sus características fueran lo más variadas posible: 3 hombres y tres mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 36 y 50 años, su antigüedad en la SEP va de los 10 a los 31 años, 4 estudiaron en normal particular y 2 en la Escuela Nacional de maestros, todos tenían base (algunos recientemente adquirida); respecto a otros estudios adicionales a la normal básica, la distribución fue la siguiente: sin estudios adicionales (1), con licenciatura inconclusa (2), sólo licenciatura (2), licenciatura y maestría (1), en cuanto a la función que desempeñaban: director (1), secretaria (1), maestros de grupo (4), 3 sin carrera magisterial y 3 con carrera magisterial, los años de ingreso a la misma son: 1992, 1993 y 1998, dos de los participantes tienen nivel A y uno nivel B en carrera magisterial. La gama de los sujetos va desde quien tiene una participación política nula y está desinformado de asuntos sindicales, hasta quienes han participado en la dirección del comité delegacional o en el comité ejecutivo seccional.

Condiciones en que se realizó la observación no participante:

El director me pidió de manera muy amable que tratara de evitarle problemas con la inspección y que de ser posible no entrara a las aulas fuera de las horas de educación física, así que algunas veces estuve en la dirección presenciando un trabajo administrativo frenético durante el cual la secretaria constantemente enviaba recados a los profesores solicitando la elaboración, corrección o recepción de documentos, los maestros frecuentemente entraban apresurados para recibir las indicaciones de manera precisa, algunas veces se molestaban por la premura con que tenían que entregarlos. Otras veces me sentaba a la hora del recreo a comer y platicar en corrillos con los maestros, sentí que me aceptaban de buena manera; dejaba que hablaran de los temas que más les interesan y sutilmente iba planteando algunas preguntas. En ocasiones con el pretexto de confirmar alguna cita o la entrega de algún cuestionario observé que los maestros atienden más de un asunto a la vez en el aula: una de las maestras mientras hacía las cuentas de la cooperativa, callaba a unos niños y le precisaba al grupo como debía realizar el trabajo, en ese momento llegó la conserje para informarle que era necesario que entregara unos documentos de manera urgente.

Prácticamente la totalidad de las hipótesis surgieron del propio desarrollo de la investigación, por lo cual –dentro de lo posible– se van tratando en los puntos correspondientes de la misma. Partimos de que las representaciones que los profesores tienen sobre los efectos de la modernización educativa en sus condiciones de trabajo están vinculadas principalmente a su nivel académico y político, su nivel en carrera magisterial, a sus experiencias en la misma y en su entorno laboral, pues "...la constitución del trabajador maestro no es una situación dada y homogénea para todos, sino que se realiza en condiciones específicas en la relación sujeto- escuela singular. Relación en la que el maestro pone en juego apropiaciones de los usos, intereses, representaciones, modos de relación y de acción que le permiten acceder a un desempeño gremialmente construido." (Aguilar, 1991:2).

Señalamos a continuación las hipótesis iniciales, algunas de las cuales fueron desechadas o superadas como veremos a través del trabajo:

La mayoría considera que el salario asignado por carrera magisterial es justo, porque otorga mayor salario "a los maestros más preparados", subyace la idea de que a mayor grado de conocimientos habrá

mejor trabajo y por ende mejor salario. Quienes la consideran injusta, lo hacen en el sentido de que no les permite satisfacer sus necesidades materiales de vida. Pocos son los que cuestionan los mecanismos internos de carrera magisterial para la asignación salarial.

A partir de la modernización educativa el grado de dificultad para su ingreso y promoción dentro de carrera magisterial afecta más su salario y la intensidad de su trabajo que la relación con sus compañeros y su estabilidad en el empleo, esto último puede estar asociado a su vez, al tipo de nombramiento de los profesores.

Los cambios en su actividad docente a favor de la modernización están más vinculados a las exigencias oficiales que a un compromiso personal con ésta.

CAPITULO II

¿QUIÉN ES EL QUE TRABAJA AHÍ?

"es muy importante la forma de sentir la profesión porque los sentimientos
que nos despierte la práctica tienen bastante que ver con las cosas que queremos hacer con ésta"
Gimeno Sacristán.

La sociedad actual es tan compleja que en la educación primaria hay una diversidad de contextos escolares que van definiendo los espacios socio-educativos que permean condiciones de trabajo en parte comunes y en parte específicas.

Desde el discurso oficial el maestro adquiere un lugar central en el nuevo modelo educativo, su voz como testimonio se convierte en un recurso que las autoridades pueden considerar como instrumento para el análisis y mejora de las relaciones con el magisterio, lo cual puede repercutir en la calidad del servicio educativo. El sujeto se construye socialmente a partir del reconocimiento del otro, la narración de las opiniones y experiencias de los profesores, permitirá a otros colegas descubrir su propio mundo, identificar las convergencias y divergencias que esbozan los sentidos sociales educativos de la cultura magisterial. Si uno visita una escuela primaria da la impresión de que nada ha cambiado: los mismos horarios, los mismos días de clases, las ceremonias todos los lunes, los gritos de los niños a la hora del recreo, etc., esta visión de la homogeneidad promovida por los círculos oficiales ha sido desmentida continuamente por los trabajos etnográficos de diferentes autores. Por eso, aunque el título del presente capítulo pareciera una parodia de la conocida canción de Cri-Crí, obedece fundamentalmente al hecho de reconocer que el sujeto, las circunstancias que lo rodean y la acción mutua que desarrollan entre sí son únicas. ¿Quién es ese trabajador?... Salinas e Imaz (1984), después de hacer una diferenciación entre el trabajo productivo e improductivo -desde la perspectiva marxista-³⁰, adoptan la postura gramsciana para hacer una distinción entre el trabajo manual e intelectual y concluyen -que en una etapa de subsunción real del trabajo al capital- el maestro, sirve finalmente al capital – con las tensiones correspondientes- y se enfrenta a éste: "...todos los que trabajan en los servicios que presta el Estado, son asalariados improductivos pues reciben su remuneración de la renta... (el profesor) es un trabajador intelectual...que no está vinculado directamente con la producción de bienes materiales, el producto de su trabajo asume una forma muy particular, en palabras de Marx "cultiva cabezas". Su importancia en la reproducción del sistema es indiscutible, ya que desempeña un papel fundamental en la capacitación de mano de obra necesaria para la producción de bienes materiales...mediante su proceso de trabajo agrega valor a esa mercancía llamada fuerza de trabajo... (la masificación de la enseñanza) pone al maestro público (...)en relación directa con los propios trabajadores asalariados presentes como "padres de familia" y con sus problemas y aspiraciones... el maestro urbano observa cotidianamente la problemática del sector y el enfrentamiento permanente y directo de este contra la explotación capitalista , (se vincula) con otros trabajadores al servicio de Estado y con los trabajadores de la educación reconocidos como universitarios." (pp.78-81).

³⁰ Marx señala al trabajo productivo como generador de plusvalor, el cual al ser apropiado por el empresario capitalista, dinamiza nuevamente el proceso productivo a través de las relaciones capitalistas de producción en la búsqueda del acrecentamiento de las ganancias. En contraposición, el trabajo improductivo no generaría dicho plusvalor (valor más allá del necesario para que la fuerza de trabajo se reproduzca)

Siguiendo la lógica de las relaciones maestro-Estado para la reproducción del sistema, Martínez Bonafé nos dice. “lo que ocurre en la escuela, con la actividad laboral desarrollada por los docentes, es un proceso de producción –una parte de la reproducción social- autorregulado y sometido a diferentes mecanismos de control. De tal manera que la presencia e intervención en el proceso del maestro o de la maestra es un momento o circunstancia *de ese mismo proceso* (...). Las condiciones objetivas de la proletarización –descualificación y pérdida de control- no distinguen a los enseñantes de los obreros...debe verse a los trabajadores de la enseñanza identificados con el conjunto de la clase obrera, así como con los intereses de ese conjunto (el) discurso institucional sobre la defensa de la autonomía del profesorado enmascara (esta realidad). El ejercicio de la profesión de la enseñanza es una práctica alienada” (1998:31-42)

Montero y Castillo (2004)³¹ señalan que el trabajo docente es productivo en tanto tanto añade o agrega valor. Es una forma de trabajo en transición, que no genera valor pero sí contribuye a la producción de mercancías y participa en la reproducción y valorización del capital..

Para el caso del profesor de educación primaria, su trabajo es productivo en tanto añade valor a las mercancías. Su fuerza de trabajo, como mercancía tiene un valor de uso: empieza a gestar la mercancía conocimientos, destrezas, habilidades, capacitación; y cuanto más se califica aumenta su valor de cambio.

“La actividad del maestro es una labor que genera la capacidad de desarrollar el trabajo tanto en la producción de mercancías tangibles (productos de consumo e insumos intermedios) como de mercancías intangibles (el conocimiento) y el consumo de esta mercancía fuerza de trabajo se lleva a cabo durante la jornada laboral contratada, esta actividad se vende a cambio de un salario, de tal forma que el trabajo en sí como actividad, no es propiedad del maestro; pertenece a quien la compra en el mercado, ya sea el Estado o el sector privado, de manera general pertenece finalmente al capital...”

La mercancía generada por el profesor de educación primaria, participa finalmente en los procesos de producción y circulación de mercancías, en la calificación de la fuerza de trabajo y en el consumo del mercado capitalista como parte de la reproducción y valorización del capital.

“El trabajo docente no sólo reproduce sino también participa en la generación de una mercancía altamente valorizada, el conocimiento, pero en particular el trabajo docente de educación básica no queda fuera del nuevo contexto, por el contrario desde hace algún tiempo es puesto y sometido a cambios en los que está en juego su valor de cambio”

La construcción del sujeto docente tiene diferentes facetas. Se define a partir del reconocimiento del otro, de la participación en el juego de las relaciones de poder. Se encuentra en permanente construcción a partir de su inserción/enfrentamiento en/ con el mundo social y más específicamente con el mundo escolar, pues en ellos realiza acciones, obtiene saberes y preocupaciones, que lo llevan a la reflexión sobre sí mismo y los demás; desde su papel como alumno de preescolar o primaria, que representa en los juegos infantiles, las circunstancias que los llevaron a estudiar la carrera, el contexto escolar -y social- en que ésta se desarrolla, su experiencia durante el servicio, su reconocimiento como maestro a partir del contacto con otros colegas, su definición a partir de otras profesiones, su concepción sobre el papel del maestro, etc.

³¹ Montero Tirado María del Carmen Y María de los Angeles Castillo Folres “El trabajo docente a la luz de la categoría de trabajo”. I Encuentro nacional, y VIII Regionla de investigación educativa. Pachuca, Hgo. 24, 25 y 26 de marzo del 2004

En la construcción de la identidad de nuestros sujetos observamos el peso que para ellos tenía su extracción familiar, la influencia de otros estudios en su trabajo, la relación entre este y otras profesiones, la valoración del trabajo docente su ubicación social, etc., siempre como un proceso multidimensional inacabado como señala López Ramírez: “ ... el proceso de constitución de una identidad en un sujeto no ocurre de una manera única y acabada. La identidad se encuentra caracterizada por una multiplicidad de procesos de identificación que la llevan a definirse como inacabada.” (López Ramírez, 1998:23).

La adopción de comportamientos de los sujetos, obedece en gran parte a la constitución del proceso de identificación; cuyo tejido es visible a partir de la historia personal, con los matices que para el caso puedan dar diversos sujetos en diferentes circunstancias en el marco de la acción recíproca mundo-sujeto; y que llevará a la construcción del sujeto y de su mundo, a la construcción de un sujeto , en la que aquél no adopta mecánicamente los comportamientos sociales (Ibid: 25). Dicha historia reviste importancia por su influencia en las concepciones sobre el saber, pues de ello deriva en parte qué y cómo enseñar (Quiroz, en Rockwell, 1985:27).

Después de 20 años de servicio al interior del magisterio me di cuenta de lo poco que sabía respecto a mis compañeros, las razones que los llevaron a estudiar la carrera, si tenían otros estudios como influían estos en su trabajo, que pensaban del trabajo docente, cuál era su autoconcepción respecto a su ubicación social ,como concebían a la modernización, cuál había sido su reacción frente a los cambios de la misma, etc... es decir, ¿qué historias tejen los profesores de escuela primaria?...en esa búsqueda fui encontrando relatos impresionantes en los que se reflejan el engaño oficial, el enfrentamiento - en algunos casos- a medios completamente diferentes a aquellos en que se habían desarrollado, que los obligaban a cambiar sus costumbres e incluso a influir en su vida privada.

Para el asunto que nos ocupa, la mayoría de los sujetos entrevistados provenían de familias con escasos recursos económicos , y aún en este caso había disparidades, a partir de las cuales se reflejan diversos motivos de ingreso al magisterio:en algunos casos el propio sujeto va observando claramente los hilos conductores de su construcción, de su identificación con los grupos sociales en los que realiza su trabajo, en otros, esto no es tan claro.Veamos parte de esas historias:

La carrera de maestro era una perspectiva viable de nuestras familias, aunque nosotros no la escogiéramos.

Incluso desde antes de su ingreso al mercado de trabajo, ya se empieza a delinear el camino político de nuestros informantes, por el cruce con el origen familiar y social – bajo- de la mayoría de nuestros informantes, que de alguna manera limita sus expectativas de escolaridad, en un tiempo en que la carrera de maestro es considerada “una carrera corta” .

Salinas e Imaz sostienen que “Es más bien su historia y ubicación social, su permanente contacto con la problemática de otros sectores asalariados y su propia problemática lo que permite ir comprendiendo por qué el magisterio se coloca a nivel de organización sindical, del lado de los proletarios mexicanos” (Imaz, Op. Cit.p.81)

Un egresado de la generación 1967 (plan de 3 años) señala:

ARMANDO:... la situación de la familia era difícil, la carrera de maestro era una perspectiva viable de nuestras familias, aunque nosotros no la escogieramos y desde la secundaria. Yo empecé en secundaria de varones anexa a la normal... quienes iniciábamos la secundaria ya propiamente... desde antes de los doce años... ya nos estaban preparando para ser maestros (...) a nosotros nos mandaban a estudiar o sea ir a la normal... regresábamos... y teníamos que ponernos a trabajar auxiliando a nuestros papàs... atender... la tienda... vendíamos... era cuestión de llegar y no hacer otra cosa màs que ayudar... ayudar... y ayudar... no teníamos tiempo de hacer tareas... no teníamos tiempo de nada... en los camiones nos íbamos durmiendo... porque nos acostábamos a la una de la mañana... nos levantábamos a la cinco... salir hasta allà... y además era ir de "mosca" en los camiones... de mosquita... en las canastillas... y demàs... y esa circunstancia es la que lógicamente nos permite que tengamos absoluta comunicación con la población que trabajamos". (E7).

La historia personal y las nuevas experiencias se van conjugando para sentir de manera única el mundo que nos rodea. Las formas de sentir están íntimamente ligadas a los propósitos de los sujetos y a las circunstancias en que éstos se consolidan o modifican, mismas que acompañaron su desarrollo como estudiantes y docentes en servicio³² y han generado diversas impresiones de las condiciones en que desarrollan su trabajo: por un lado, encontramos aquellos sujetos para quienes la vida previa al servicio fue tan ruda, que la adversidad de las condiciones de trabajo ha tenido poco impacto en ellos ; por otro, aquellos que bajo la misma rudeza afinaron su sensibilidad y sufrieron un proceso de identificación con los sectores más desprotegidos socialmente, a partir del cual germinó una postura política de izquierda, tal es el caso del maestro Armando, un maestro de 50 años con 31 años de servicio en la SEP que ha realizado estudios de matemáticas en la normal superior y que desde su ingreso al servicio ha participado en el movimiento magisterial:*

Habíamos escogido en la ciudad de Zamora ... pues llegando allà bonita fuè la sorpresa de que la escuela donde estábamos adscritos estaba en una ranchería en donde no había camiones...

... Al escoger nuestra adscripción desde aquí, habíamos escogido en la ciudad de Zamora ... pues llegando allà bonita fuè la sorpresa de que la escuela donde estábamos adscritos estaba en una ranchería en donde no había camiones... todo estaba despoblado... la situación fue muy... muy fuerte (...)...pedimos a un taxista que nos llevara (...) equivocò el pueblo... nosotros íbamos a un pueblo que se llamaba Tecucario y èl nos llevó a otro que se llama Acuario... nosotros no íbamos ahì... pero cuando le dijimos que no... que nosotros íbamos a Tecucario... entonces nos dijo: 'miren: tenemos que regresarnos a Zamora' y no los llevo a Tecucario...

'bueno ¿por què?...'

³² "es muy importante la forma de sentir la profesión porque los sentimientos que nos despierte la práctica tienen bastante que ver con las cosas que queremos hacer con ésta"

Gimeno Sacristán, 1998:55.

* Estuve indecisa en incluir citas tan largas, pero creo que tantos años de entrega merecen este espacio

‘es que ningún taxista entra a Tecucario porque normalmente ahí pues los matan...

. Realmente nos espantò... finalmente nos dijo:

‘como ya les hice perder el tiempo los voy a llevar. y ahorita porque es de día... porque normalmente no entramos’... y como era en febrero cuando nosotros íbamos... que era cuando el año se iniciaba estaba todo seco... àrido... estaba feo... se veían caminos de terracería llenos de hoyos... en el camino nos iba comentando: realmente aquí en Tecucario no tienen escuela... tienen una escuela abandonada... ustedes son los primeros que regresan... tienen seis años de estar el pueblo sin maestros y el motivo de que estè sin maestros es que en las fiestas aquí el 15 de Septiembre... se hacen en la noche y bueno los maestros hicieron su festival el 15 de Septiembre pusieron sus bailables... la gente estaba viendo su festival... llegaron los muchachos y uno le dijo al maestro que estaba ayudando en el equipo de sonido: ‘quiten la música... no me gusta’... y dice... ‘pues cómo la voy a quitar si estàn bailando los niños’... y no la quitò ... no se las quitò... sacò una pistola... lo mataron... intervinieron dos maestras... las mataron también y finalmente se salvaron uno o dos... entonces por ese motivo les quitaron a los maestros’

El salió de una normal rural y nos movió el tapete...

El compromiso del maestro aún en condiciones adversas se explica en algunos casos por la sensibilidad social juvenil, pues los profesores –antes de 1984- eran prácticamente unos adolescentes. Llama la tensión el hecho de que las políticas oficiales de enviar maestros urbanos al medio rural como medida de control contra el magisterio a veces se revierten como resultado de esa dinámica enriquecedora de las relaciones entre docentes del campo y la ciudad que permiten la desestructuración-estructuración de esquemas culturales. Armando, uno de nuestros informantes más politizados comenta lo siguiente:

... entonces pues nosotros llegamos la verdad todos unos adolescentes totalmente inconcientes... yo tenía 17 años... el que más tenía, tenía 18... estábamos entre esas edades... ¡hijos! dijimos: ‘nomàs llegamos conocemos y nos vamos...’ afortunadamente tenía ya dos semanas de trabajar ahí el compañero que iba a ser nuestro director... que nada más tenía un año de experiencia más que nosotros... pero èl salió de una normal rural... a diferencia de nosotros...él si era nativo de Zamora... pero ya había sido maestro en una escuela normal... nosotros le expusimos: ‘nosotros venimos a esto... pero nos mandaron hasta acá sin conocer...’ y èl realmente fue el que nos ayudò y nos abrió de alguna manera los ojos de la conciencia... nos dice:‘bueno... si ustedes vienen desde el Distrito Federal a un estado y no lo quieren hacer... aún estàn a tiempo de irse... mejor regrésense... a que vienen... aquí es donde realmente la escuela esta abandonada desde hace seis años los niños estan así, el pueblo està así... efectivamente hay unas diferencias muy grandes, quienes tienen dinero tienen mucho dinero que son muy pocos los dueños de las haciendas de fresas... la mayoría son peones estàn mas humildes que todos ¿no?.. si nos movió mucho el tapete (...) y además como que fuè un reto para nosotros y nos quedamos (los jóvenes maestros iban y venían diario de Zamora a Tecucario)

Sólo lo había visto en películas...

Pasamos tanto tiempo cerca de los maestros dentro de la vida cotidiana que pocas veces tomamos en cuenta sus esfuerzos para convivir con diversas personas en diferentes circunstancias, muchas de ellas alejadas de su cultura original, y a veces se ven obligados a vencer adversidades porque no se dispone incluso de la más elemental infraestructura para trabajar:

más adelante, para facilitarnos el transporte... cuando nos pagaron nos compramos algunas motos para poder ir y venir (...)pasamos muchas experiencias muy... simpáticas, una de ellas es que... ¡bueno sólo lo había visto en películas... ahì sí! (sonríe)... la escuela estaba a un lado del kiosko del pueblo, y seguido pasaban caballos corriendo, oíamos que eran cohetes... pero no eran cohetes... ¡ eran balazos...! (...) una de las ocasiones estábamos con ellos... y de pronto oímos unas carreras de caballos y unos balazos... los niños nada más nos dijeron: ¡'todos al piso!'... y todos al piso... y sí... frente a nosotros(...) vimos como se acribillaron... propiamente... dos muchachos... muy feo... uno sangrando (...) tirados... todos sangrando... y esa era la situación de ahì... de las familias... y de ahì se iban a buscar una familia a otra a otra... en fin... muy feo... pero la situación con ellos fuè muy padre(...)

Qué bueno que aceptamos la copa...

En alguna ocasión cuando de la escuela íbamos a la casa donde nos daban de comer (...) en el camino encontramos unos muchachos... estaban tomando... nos dijeron:'vengan muchachos... no quieren?...¡maestros!... 'les invitamos una copa'...

no tomábamos la verdad... ninguno de nosotros... pero sí ya nos había recomendado Miguel (el director de la escuela) que no nos negáramos porque sentían un desprecio... también nos había recomendado: 'tengan novia en Zamora... en cualquier parte... menos aquí para no tener problemas...'y al pasar, entonces los muchachos nos dijeron... y les contestamos 'gracias... pero no tomamos'... entonces como recordamos las palabras de Miguel dijimos:... ¡bueno pues nos tomamos una'... yo recuerdo haberme puesto un trago y lo tirè más adelante... porque no estaba acostumbrado... ya nos fuimos y demás...

más adelante... uno de los muchachos que iban con nosotros... porque iban acompañándonos nos dijo: '¡que bueno que aceptaron!', dijimos nosotros: '¿por qué?'... porque el que los acaba de invitar fuè el que matò a los maestros... y acaba de salir de la càrcel... se escapò... porque no nadamàs debe la muerte de los maestros... debe catorce muertes... sí?... entonces... qué bueno que aceptaron... ¡imagínate el respiro! (hace un gesto de alivio y nos reímos).

En época de lluvia los niños no tenían clases.

(...) y en la época de lluvias(...)pues a medio camino nos llovía... nosotros íbamos en las motos... había una parte que era una cañada y ahì teníamos que atravesar... bueno... ahì cargábamos las motos, pasábamos el agua (nos reímos) llegábamos bien mojados... y las personas del pueblo se admiraban mucho... pera nosotros teníamos que ir a trabajar y llegábamos...

Decían: ¡pero cómo!... ¡llegaron todos mojados està lloviendo!... decían: ' es que a nosotros nos sorprende mucho porque todos los maestros que hemos tenido en esta época no vienen... faltan un mes, faltan dos meses y no vienen... entonces los niños por eso no van a clases...'

Nosotros no... si es nuestra obligación venir... y ya... por eso nos reconocieron mucho los papàs... (E7)

Trabajamos con terrones de yeso...

Cuando llegamos (...) la escuela estaba destrozada... nada más se medio había levantado el salón donde estaba trabajando Miguel, el que era nuestro director... y entonces, cuando los papás se dieron cuenta que nosotros estábamos, inmediatamente escombraron, limpiaron... y los salones fueron levantados (...) los techos estaban agujerados, los taparon... a las ventanas les pusieron plásticos porque no había otras cosas... no teníamos bancas... eran tablas con tabiques... los pizarrones todos maltratados... no teníamos gises (se ríe) trabajamos los primeros días... y sin exageración con terrones de yeso (...) así poco a poco nos fuimos identificando con los padres de familia... (E7).

A través de los niños he logrado conocer a su familia

De manera parecida a la del maestro Armando, la maestra Yola inicia sus estudios normalistas orillada por la situación económica, estudió ocho semestres de la licenciatura en derecho, pero se afianza en el magisterio a partir del desarrollo de una relación de maternaje³³ (que pudimos constatar con observación directa):

YOLA: Bueno . . . me llevó ser maestra . . . pues varias situaciones básicas . . . no? . . . la primera era tal vez el estado social en el que yo me encontraba . . . económico . . . era un tanto difícil ..(por otro lado) a mí los niños me encantan, me fascinan, me gustan los niños de todas edades . . . para mí conocer un niño . . . cada niño es diferente . . . el escuchar sus mensajes . . . el tratarlo . . . es único . . . diferente a los demás . . . tal vez esto haya sido por vocación, el que yo haya escogido esta carrera . . . puesto que he estado tanto tiempo en el grupo . . . se me han presentado algunas opciones . . . y . . . no las he aceptado (...) pues siempre he querido estar con grupo hasta que llegue el momento de retirarme . . . me siento muy a gusto con ello . . . he tenido muy buenas experiencias . . . he logrado conocer a través de ellas a sus familias . . . (E2).

En el marco de la acción mutua sujeto-mundo (social y cultural), se desarrollan estructuras culturales o sistemas de símbolos que permean el mundo intersubjetivo de común comprensión señalando esquemas de significación (esquemas culturales). Bajo esta óptica señalamos lo que ha significado para los sujetos haber realizado estudios posteriores a la carrera de profesor de educación primaria o trabajado fuera del ambiente, hay quienes, como el maestro Pablo, buscan este tipo de estudios con la esperanza de obtener un reconocimiento social, que mitigue la frustración resultante de la subvaloración del trabajo docente frente a otras profesiones (que llamaremos subvaloración relativa) y que desde la perspectiva del sujeto está asociada -en este caso- a la desorganización, al desconocimiento de los derechos laborales que permiten la autodefensa, al bajo ingreso monetario , a la dificultad para el ascenso en el trabajo, a la condición de género y al bajo grado académico:

³³ Sobre la relación de maternaje consultar : Elizondo, aurora (1999)"Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres", Itaca, México.

Pero cuando se enfrentan con un abogado...

PABLO: ...como se sienten con mucha jerarquía (los directores)...creen que nadie les va a decir nada...pero cuando se enfrentan con un abogado... que es maestro...que hay muchos...que les dicen sus verdades...es ahí cuando los directivos terminan mal.... porqué?...porque hay gente preparada en los maestros... como los abogados... ESA SI ES GENTE PREPARADA...PORQUE?...PORQUE ESTAN EN UN GRUPO... ADEMÁS LITIGAN... SABEN SUS DERECHOS..... ('las mayúsculas indican el énfasis del entrevistado)

¿ y tu esposa también es maestra?...

Sí... es maestra, apenas se tituló... en la normal... en la benemérita.....entró a leyes... pero decidió mejor ser maestra.. y ni hablar...¡la vocación!....

No hubiera querido que ella hubiera sido maestra...

¿ que sentiste que ella haya dejado leyes y se haya venido al magisterio...?

... la verdad sí sentí feo porque... yo... yo que he estado en el sistema... pues... a mí en lo personal... yo que lo viví... pues no hubiera querido que ella hubiera sido maestra... hubiera preferido que fuera abogada ...

¿porqué dices 'hubiera preferido que fuera abogada'...?

Porque... como mujer... este... debe de ser fuerte... si no tiene la fuerza física de un hombre... pues al menos... la inteligencia que toda mujer tiene... le hubiera servido de mucho... hacer valer sus derechos... siempre he admirado a las mujeres abogadas... claro...LAS JUSTAS... pues dice el dicho... al que actúa mal.... pues " a cada pavo le llega su navidad"...sí o no? ... (E1)

Pareciera que esta concepción del maestro Pablo se va reafirmando con su experiencia poco agradable, de "no ser tomado en cuenta al interior del magisterio ",pues subyace la idea de la subvaloración social del trabajo docente ya señalada entre otros por Gachkel:" (...) manifiesta su desaliento, por el hecho de que no le tengan en 'alta estima' y que por todas partes encuentra una profunda 'incomprensión' ". (en Abraham, 1987:12).

En el magisterio no siempre va a haber atenciones

Este maestro, que ha probado terrenos laborales de la iniciativa privada y para quien el magisterio en términos salariales no es la mejor alternativa, pero sí un puerto seguro; señala que sus estudios posteriores a la normal básica han influido de manera positiva para el desarrollo de su trabajo docente :

PABLO: ...afortunadamente, conozco la organización por haber trabajado en oficina... y el haber estudiado esto (administración)...yo solito he sabido solucionar algunas situaciones... como cuando llegué no te dan ni la presentación ni te explican nada... y de acuerdo a los estudios que llevé me las ingenié rápido... no me costó trabajo... bueno.... un poquito³⁴ ... (E1)

Su experiencia laboral le permite hacer comparaciones y percibir las relaciones humanas al interior del magisterio oficial con una exigencia implícita de conocimientos, que desde su punto de vista no se da en la iniciativa privada:

³⁴ Cabe señalar que las formas de recepción cambian en cada centro de trabajo, pero generalmente el nuevo maestro es presentado a la comunidad escolar desde el primer día de trabajo y si bien no se le especifican sus funciones, se parte del supuesto del conocimiento de la legislación respectiva, como parte de los contenidos curriculares de la carrera.

... pero pienso que para un compañero que desconoce... pues sí le va a causar... una situación pesada ... porque en el magisterio no siempre va a haber atenciones...ellos (los directores) nada más dicen: ME HACE ESTO...ESTO Y ESTO (golpea el escritorio como en actitud de exigencia)...USTED VIENE DE TAL ESCUELA... TRAE CONOCIMIENTOS FRESCOS ...YA SABE COMO HACERLO... en la administración de empresas privadas... se presenta con los compañeros... se le dice cuánto va a ganar... cuál es su función...cuáles son sus derechos... sus obligaciones...y debería ser lo mismo en una institución de gobierno... (E1) .

Muchas veces en los padres de familia, en los directores, en los mismos compañeros...tienen otra visión de lo que es la educación primaria...es evidente que si tú tienes otro tipo de estudios... superiores... se te abre el panorama...

Para el maestro Marco, quien ingresó sin una vocación definida al magisterio, sólo se ha desenvuelto laboralmente como docente , académicamente ha incursionado en el área de las ciencias sociales a nivel universitario, y políticamente ha participado de manera continua dentro del movimiento democrático magisterial; los estudios posnormalistas -desde su punto de vista- le han generado problemas en las relaciones humanas por las divergencias en las concepciones sobre los contenidos de la educación pero han sido benéficos para su formación docente.

Vemos que el contacto con otros espacios culturales produce procesos de hibridación³⁵ en los sujetos, a partir de los cuales abren nuevas perspectivas. Así como Armando define su posición política a partir de los contactos con los estudiantes de provincia y las familias rurales de donde trabaja, Marco reflexiona acerca de su papel dentro de la sociedad por su contacto con sujetos de otros espacios académicos. Este contacto con nuevas perspectivas lo ha llevado en algunos casos a la reflexión acerca de su identidad, como señala Blase³⁶:

“.....de alguna manera desde que estaba estudiando en la universidad, en psicología y luego en la UAM... pues es evidente que si tú tienes otro tipo de estudios... superiores... se te abre el panorama... (tener otros estudios) pues sí me ha servido... pero ha sido un obstáculo también... ha sido benéfico, pero también ha sido un obstáculo. Ha sido benéfico, porque como te digo, tienes otra visión de lo que debe ser la educación en términos generales; pero ha sido un obstáculo porque muchas veces en los padres de familia, en los directores, en los mismos compañeros... tienen otra visión de lo que es la educación primaria... ven al maestro ideal, al maestro productivo como aquel que tiene a sus alumnos callados, quietos, etcétera... entonces yo desde que inicié... mi idea ha sido formar... no informar a los alumnos sino formarlos... darles libertad... a veces pues... dependiendo de las características de los grupos y de los alumnos... a veces en esa libertad no se ve hasta dónde está la raya... los alumnos no lo entienden así... pero en términos generales... creo que de todas las generaciones que he formado, han salido formados e informados... tal vez no tanto informados... tal vez, pero sí formados... yo creo que la cuestión informativa se la pueden dar en casa... (los contenidos de primaria)los pueden cubrir por otras fuentes... por otros medios... pero la cuestión formativa, esa es muy importante... yo creo que nosotros los maestros la debemos tener muy presente... (E9)

³⁵ Utilizamos “hibridación cultural” en el sentido que le da Medina: “prácticas sociales que articulan distintos elementos que provienen de ámbitos o espacios culturalmente heterogéneos, cuya complejidad se expresa en una amalgama intercultural de prácticas aparentemente disímboles y que discursivamente se articulan , sujetas a transformaciones permanentes...” (2000:282)

³⁶ :“la consideración social de su trabajo, la crítica radical a sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución escolar les produce una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo, e incluso a sí mismos”. (Blase ,en Esteve 1994:35).

¡No sé dónde se te metió esa idea de ser maestra!

La maestra Carolina desarrolla su vocación por el contacto con una de sus tías que era maestra. Es muy responsable, dice no tener problemas económicos, pero considera que su sueldo es bajo con relación al esfuerzo que despliega y sus expectativas de desarrollo. Probablemente la gran valoración a su trabajo se deba a que durante su vida de estudiante se vio obligada – por el padre- a estudiar de manera simultánea la normal y la preparatoria. Si bien es una maestra entusiasta, una razón importante para no jubilarse es la búsqueda de la doble plaza. Proveniente de una familia con mayores recursos económicos que la del maestro Armando, la carrera docente no era vista como solución económica, incluso, desde el punto de vista familiar no era la mejor opción, aunque por razones diferentes a las de sus compañeros, su camino también es difícil.

A diferencia del maestro Marco, que ingresó al magisterio hasta cierto grado por tradición familiar, ella desde temprana edad iba perfilando su vocación y tuvo que luchar contra la tradición familiar para lograr su objetivo.

“No quiero que seas una maestra mediocre . . .”

Esta perspectiva optimista respecto al papel y al valor del profesor se ve reflejada en una seguridad interna, que para el caso que nos ocupa se manifestó desde el primer día de trabajo³⁷ y que de alguna manera se ve influenciada por las expectativas sociales respecto al papel del maestro, donde el aspecto normativo ("deber ser"), sirve de estímulo positivo para desarrollar el trabajo.

. . . nunca sentí miedo . . . porque me dediqué . . . me acuerdo mucho de unas frases que tengo muy presente de mí papá que me decía . . . “no quiero que seas una maestra mediocre , el maestro a diario debe adquirir conocimientos nunca debe dejar de cultivarse, estudiar . . . de prepararse . . . porque son el reflejo para sus alumnos, son el ejemplo . . . los alumnos lo toman como un Dios . . . como un ídolo . . .”(E4).

Sin embargo, algunos maestros señalan que hay una caída en la apreciación de su trabajo porque la ubicación social del magisterio esta vinculada a cuestiones económicas y sociales como la escolaridad, y los niveles de salario y empleo.

La sociedad ve al maestro 100% devaluado

En el contacto con el otro, el maestro se percibe subvalorado, pero asume que es responsable por no considerar la docencia como una tarea fundamental, sino anexa a los propósitos de los sujetos, y aunque no queda muy clara la postura, permite entrever que en épocas anteriores, el prestigio de la profesión se trasladaba al sujeto, independientemente de su condición de género, pero que este prestigio fue afectado entre otros factores por:

³⁷ Con informes obtenidos de algunos miembros de la comunidad escolar se infirió que actualmente la maestra Carolina mantiene su actitud entusiasta respecto al trabajo.

Los propósitos de las mujeres - la mayoría de los trabajadores de educación primaria son mujeres- a quienes se les concibe relacionándose de manera tradicional con su pareja y con el mundo; la caída del salario magisterial; la caída de la profesión (en la que se responsabiliza al magisterio) y el peso social de la profesión en diferentes momentos de la historia, aparejado a la situación económica y social del país:

Tú de alguna manera como sociólogo, tienes una idea de lo que la sociedad percibe... ¿Cómo ven los demás - y cómo sientes tú- al magisterio respecto a otras profesiones?..

MARCO: Devaluado... 100% devaluado... no solamente hablamos de educación primaria, sino de educación media... superior... el maestro está devaluado... gran culpa de ello la tenemos nosotros los maestros... pero gran parte la tienen las autoridades... gran parte de culpa la tenemos los maestros porque, como que hemos dejado caer esa profesión... yo recuerdo que cuando mi papá trabajó de maestro en los sesentas... setentas... pues realmente el salario de maestro alcanzaba. (E9)

Ser maestra mientras me caso...

(...) otra cuestión que yo creo que es limitativa, es el hecho de que la mayoría de la gente del magisterio son mujeres, que veían a la carrera de maestro como una posibilidad de tener un ingreso extra, como decían por ahí: "M:M:C." o sea "mientras me caso"... evidentemente... no hay que olvidar que hay muchas compañeras comprometidas con su profesión... con su superación personal... pero creo que son la excepción de la regla... yo creo que la mayoría está ahí por... no se (E9)

¿Crees que esta subvaloración del trabajo de maestro, tenga que ver con el hecho de que es una profesión fundamentalmente femenina?...

Sí y no... sí porque como te decía... vamos poniendo fechas... pongamos hasta los setentas que las condiciones del país eran diferentes... ahí pues bien que mal, como yo te decía hace un momento... trabajabas de maestro y eso te alcanzaba para mantener a tu familia... ya si tu esposa trabajaba... ya eras casi casi de un status arriba no?... ahí digamos, que era algo muy importante... no había una desvalorización para el trabajo de maestro... porque pesaba socialmente... ¡Maestra!... ¡ah! pues la eminencia... pero esto va aparejado con todas las crisis que hemos vivido...

El bajo salario ha obligado a algunos profesores a realizar otras actividades (con la consiguiente extensión de la jornada de trabajo).³⁸ Las entrevistas nos permiten ver que a veces este tipo de actividades se contraponen con la imagen que la sociedad aún conserva respecto a la figura del profesor³⁹, lo cual establece un conflicto para el sujeto docente: por un lado su necesidad económica lo orilla a desarrollar trabajos cada vez más alejados del campo intelectual; por otro, tiene la necesidad de un reconocimiento social, pero dentro de la construcción simbólica de la sociedad se reconoce más el trabajo intelectual que el manual.

El maestro Pablo nos habla de sus primeros años de matrimonio y de su necesidad de obtener otros ingresos:

³⁸ Mi experiencia como docente en otros centros de trabajo me recuerda que el comercio entre compañeros es bastante común, sin embargo en esta escuela se da muy poco, y sin conocimiento del director. Según algunos informantes, el hecho de que el director participe en el movimiento magisterial lo ha hecho muy cuidadoso de estas cuestiones pues sabe que 'está en la mira'.

³⁹ Dentro de nuestra sociedad, se fortalece la separación trabajo manual-trabajo intelectual y se enaltece este último. A partir de esta separación se define constantemente el *status social* de los sujetos.

PABLO: (...)empezamos a vender cositas ... ¡PERO JAMÁS HACER MI BAZAR!...algo que no me ha gustado es... dar a conocer mi necesidad al público... lo hago yo muy interno... yo mismo hago mis cosas y las vendo... (E1)

Yo...maestro..¿cómo voy a vender Avón?!

Con su lente de sociólogo, el maestro Marco percibe el significado que el sujeto asigna a hechos como el mencionado:

Yo insisto...si tuviéramos cubiertas nuestras necesidades con nuestro salario... como lo maneja la constitución, el salario debe cubrir las necesidades para tener una vida digna, porque eso de andar vendiendo Füller, el Avón, andar en el taxi después de tu jornada de trabajo... pues eso no es llenar tus expectativas de vida., (...) en el magisterio no lo he visto mucho, yo creo que vienen a jugar un papel muy importante los últimos resabios de la imagen del maestro... `yo maestro... ¡cómo voy a vender avón!´ Aunque sí, yo creo que en algunos casos sí se da... hay una compañera en la escuela que sí lo hace, pero como que es la excepción a la regla...

¿ Usted es maestro?....

El caso de Marco es muy especial, pues si bien entra casi por “accidente” –según sus palabras- a la Escuela Nacional de Maestros; es uno de los maestros que tiene más claridad respecto al proceso educativo, y ha demostrado –según diversas fuentes- gran responsabilidad y entrega en el trabajo cotidiano, probablemente como un compromiso social construido -entre otros elementos- por su participación política dentro del movimiento democrático magisterial y su formación en sociología educativa. En este caso la trayectoria académica está influyendo en la valoración de la profesión docente de manera positiva. Se autoconcebe más como un maestro formador que informador (lo cual fue confirmado por fuentes indirectas). Considera que la valoración del trabajo magisterial cambia históricamente y no sólo según la perspectiva del “otro”,⁴⁰ sino por la responsabilidad asumida, el grado de compromiso y constancia en el trabajo.

De elementos aparentemente insignificantes -como la vestimenta y el lenguaje -a pesar de las transformaciones de ésta- se forman imágenes para la ubicación social del maestro dentro del propio magisterio. Probablemente la vestimenta de las nuevas generaciones obedezca no sólo a la caída salarial, sino a un hecho simbólico: expresar que el sujeto es libre y que sus concepciones se definen a partir del contenido y no de la forma. Marco, el sujeto entrevistado con más alto nivel académico y con gran reconocimiento a su trabajo lo ilustra con una anécdota:

MARCO: ahorita ya no se da tanto... pero el maestro y la maestra eran aquellos que iban bien vestidos... de traje y corbata y de vestido y tacón... en últimas fechas ya no, ya prevalecen los tenis, el pantalón de mezclilla, el morralito, pero eso para la vieja corriente de maestros pues es mal visto (...) ahorita recuerdo una situación que sucedió con la inspectora que tenemos, llegó en una ocasión a la dirección de la escuela, entonces llegué yo... y yo no sabía quién era... ni ella sabía quien era yo... y recuerdo bien cómo llegué... porque estaban de moda la ropa de mezclilla rota o con agujeros, desaliñada... en esa ocasión yo llegué como llego siempre... sencillo... sencillito (se ríe): pantalón de mezclilla, tenis y llevaba una chamarra de mezclilla, pero el cuello lo tenía roto, con hoyos... pero bueno,

⁴⁰ Sobre este punto Díaz Barriga señala: “...Los diversos actores sociales (alumnos, padres de familia, obreros, empresarios, políticos, etc. Valoran de muy distinta manera el trabajo de profesor, de hecho se encuentra un profesional que no tiene claridad interna ni externa sobre el tipo de relación que se exige a su trabajo. “ (1998^a: 55)

era la moda... para que se lo voy a quitar si es la moda... entonces entré a la dirección, me vio la inspectora y me confundió con un trabajador manual, no se a qué me mandaba (se ríe)... a traer unos libros... o que sé yo... le digo... no maestra, soy maestro... ¿usted es maestro?... si soy maestro de aquí de la escuela, soy el maestro de sexto... y de esas cosas que no te dicen... que te comienza a barrer (escudriñar)... ya caíste en la categoría B (se ríe) porque hay maestros A y B... entonces... es eso... el maestro no es aquel que va bien vestido, ni mucho menos ...

La acción mutua del sujeto y sus circunstancias , lleva a aquél a la construcción de una identidad inacabada, producto de su interacción con el otro, donde un conjunto de elementos de su historia personal entran en juego permanente con las nuevas experiencias, a partir de las cuales se definen nuevas formas de sentir , de las cuales derivan nuevas formas de saber, nuevos propósitos y nuevas circunstancias para el desarrollo de éstos.

A veces traemos broncas familiares, personales,... y eso va a repercutir en los niños...

La acción mutua entre el sujeto y su mundo social y cultural lleva al desarrollo de estructuras culturales o sistemas de símbolos a partir de los cuales el maestro se autopercibe en general subvalorado, no es de extrañar que busque de distintas maneras el reconocimiento social, y en esa búsqueda algunas veces entren en conflicto sus aspiraciones personales y las expectativas sociales en torno a su figura y su papel e incluso sus problemas personales:

MARCO. A veces llegamos al salón y traemos broncas... broncas familiares, broncas personales ... broncas con la pareja...con el marido, con la esposa (...) el sexo femenino lo exterioriza más... o sea... si hay algo... se va con la compañera de al lado y le tira su rollo... en los hombres como que se da menos esa situación... el maestro de al lado, si tiene problemas....a menos que esté hasta el gorro, no platica... lo que hacemos es tragarnos nuestro orgullo, nuestro coraje, y eso de alguna manera va a repercutir en los niños...no?... a lo mejor un niño se me acerca y ayer que estaba de buenas le dije: ¡ay qué bueno! y hasta lo apapaché... y ahora ¡SIÉNTATE! así rápido (trueno los dedos)... pues eso también influye...(...) esas broncas existenciales de que ya me vio feo en el pesero...o subió aquel que lleva celular y traje... o va en una Tracker o en una Cherokee... y dices, yo voy en un vochito...

El docente en la balanza.

Crecen las exigencias para el docente⁴¹, su autonomía se restringe y su trabajo se descalifica. La insistencia del discurso modernizador en el sentido de que el docente se está "profesionalizando" (y por tanto redimiendo de sus carencias) encubre lo señalado por Deolidia Martínez : "La división del trabajo en el sistema educativo alejó al profesor de las decisiones políticas y técnicas, descalificando y devaluando así el conocimiento adquirido por este en la práctica histórica de su profesión", y no sólo eso, la flexibilidad de su papel y sus responsabilidades no se ven compensados ni económica ni socialmente:

"En todas partes se viven las tensiones de un nuevo modelo de escuela pública que se esfuerza por imponerse desde hace dos décadas. En este contexto, la profesión docente está siendo dramáticamente impactada: el núcleo de sus competencias profesionales se desplazó desde la

⁴¹ En el suplemento Dossier educativo (p.24) de la revista Educación 2001, No.96, mayo del 2003 se mencionan los 17 aspectos del perfil del egresado de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria correspondiente a sus responsabilidades en relación con la función social de la educación .

enseñanza hasta el aprendizaje (...) de hecho, se le ha agregado una serie de responsabilidades que otrora correspondían a las familias o a las instituciones especializadas (lo cual) no se ve reflejado –en el sentir de muchos maestros- ni en mayor reconocimiento social ni en mejores salarios.”⁴²

“Yo no quiero estar con él...”

Otras veces se encuentran sujetos a las opiniones de los padres de familia – no siempre capacitados pedagógicamente-⁴³ que influyen en la toma de decisiones del director y por ello en sus condiciones de trabajo en el sentido de recibir o no al grupo o grado solicitado.:

ARMANDO: hay maestros muy buenos... muy respetados... que la comunidad incluso... los pelea: 'yo quiero estar con él...' y al revés... hay maestros que... los padres de familia no quieren que sus hijos estén con ellos... incluso a mí me cuesta mucho trabajo convencer a los padres de familia de que se quede su niño con unos tres maestros... y un cuarto estaría también en candidato... (E7)

Yo siento que el maestro vale... y es visto ante la sociedad como quiera ser ese maestro...

Segura de su vocación y la calidad de su trabajo, la maestra Carolina poco se preocupó por la opinión externa, dentro de los entrevistados, fue quien le asignó un valor más alto que el conjunto de sus compañeros:

CAROLINA. (yo siento que la sociedad) no lo valora del todo... porque... tú te pones a valorar... de hecho uno debe valorarlo... y no te preocupa mucho que la sociedad lo valore... pero puedo decir que la sociedad no valora al magisterio. (...) yo siento que el maestro vale... y es visto ante la sociedad como quiera ser ese maestro... porque no todos los maestros somos iguales...! (E8)

En cambio, hay quienes señalan como importantes el nivel académico del magisterio y la evaluación externa como elementos de juicio social para la valoración del docente:

La sociedad ve al maestro muy simple...

YOLA: (lo ve) muy simple... definitivamente lo ve muy simple, tal vez sus razones sean que académicamente la carrera no es muy larga.

Con los cambios que ha habido ahora de pedir la licenciatura... sientes que haya habido algún cambio en la concepción que la sociedad tiene de esta carrera?...

... lo que pasa es que puede verse desde varios puntos de vista, uno de los puntos de vista es que se pensaría que si ha tenido cambios... pero bases de mejoramiento no los hay... cambios sí. (...) las autoridades de la SEP pues sí... han revalorado un poquito el trabajo por los cambios que ha habido respecto a la evaluación de cada profesor... tanto en el grupo -sobre todo cuando están en carrera- (E11)

Para el maestro Marco, la valoración del docente pasa por el tamiz de condiciones de trabajo (la jornada, los niveles de tensión, etc) en que este se desenvuelve y sus expectativas de vida, hace énfasis en no escapar de la realidad.

⁴² Fragmento de la revista Educación 2001 No.96, mayo del 2003 (editorial)

⁴³ Recuerdo que durante mi servicio en una escuela escuché a una madre de familia que comentaba: “la maestra Lupita es muy buena porque les deja mucha tarea y hacen las tablas de multiplicar todos los días”, desde luego esto no asegura que los maestros “rechazados” sean todos “profesionales”. Al margen de discutir el concepto de profesionalización.

A lo mejor si tienen deseos de superarse pero dicen: 'cuándo'... 'cuándo si tengo que trabajar el doble turno'..... sábados y domingos, pues los ocupan para los hijos...

La condición de género es considerada como uno de los elementos que afectan de manera regresiva las condiciones de trabajo:

MARCO: las condiciones se crean, no se dan... uno las va creando, sí tenemos oportunidad de crear esas condiciones, pero desafortunadamente -por muchas situaciones que ya manejamos aquí- como es la apatía de los maestros a veces no la apatía sino el grado de responsabilidad que tienen, en este caso las compañeras maestras que tienen que atender una familia, o también el caso de los maestros, que tienen ya familia y a lo mejor si tienen deseos de superarse pero dicen: 'cuándo'... 'cuándo si tengo que trabajar el doble turno'..... sábados y domingos, pues los ocupan para los hijos... generalmente. Hay excepciones... de compañeros y compañeras que se buscan esos espacios... pero es la excepción a la regla... generalmente la misma sociedad nos vuelve conformistas... nos vuelve poco participativos, nos quita la iniciativa... creo que aquí en la ciudad de México tenemos muchos distractores, que el cine, que los centros comerciales... que... o sea, te saca de tu realidad... yo creo que aquí, el hecho de ser de una posición contestataria no quiere decir que todas las comodidades que te ofrece un buen sueldo, una buena comida, un buen cafecito, eso quiera decir que eso no vale... como los dogmáticos que antes decían: 'todo lo que huelga a capitalismo no sirve'... no, pero sí de alguna manera te crea una falsa expectativa de la sociedad porque tus condiciones son diferentes, yo insisto... si tuviéramos cubiertas nuestras necesidades con nuestro salario... como lo maneja la constitución...

CAPITULO III. EI TRABAJO DOCENTE

“Cuando el público en general juzga a los maestros y lo hace basándose en los que ha conocido a lo largo de los años, los juzga a través de los ojos de los niños, ojos que han visto al maestro dando clase pero no preparándola, calificándola o reuniéndose. Por eso (...) el trabajo del profesor parece menos difícil y exigente de lo que es en realidad” Hargreaves

No hay un sujeto predeterminado para ser maestro

Calvo (1989) menciona algunas características comunes y los criterios para seleccionar a los futuros profesores en la ENM de acuerdo a las necesidades del sistema, Sin embargo, no hay un sujeto predeterminado para ser maestro, tampoco hay condiciones únicas que definan el ser maestro. Durante la trayectoria estudiantil del futuro profesor se da un proceso de socialización de éste, sustentado en un currículum oculto, que es apropiado de diferentes maneras por los diversos sujetos; si a esto agregamos condiciones no pedagógicas que explican las motivaciones que estos futuros docentes tuvieron para ser maestros –también diferenciadas- podemos inclinarnos hacia la concepción de Lucía Rodríguez⁴⁴ sobre la construcción de la noción de maestro, en el sentido de que es una construcción histórica basada en el contexto político y las relaciones que éste establece con el papel de la educación y la función del maestro. Así pues, no podemos hablar del maestro en abstracto, sino del maestro de acuerdo a la función que le corresponde asumir en un momento histórico determinado, pero no de manera mecánica, puesto que la asunción de la función también tiene que ver con los compromisos diferenciales de acuerdo a las características de los sujetos que las asumen, pues cada sujeto tiene diferentes razones, creencias o motivos que delinean sus intenciones antes y durante la acción, de ahí el valor, el significado y el sentido de ésta (Sacristán, 1988).

El profesor: su proceso de construcción y su trabajo

En la vida cotidiana, la acción del sujeto maestro se sumerge/emerge en/de condiciones materiales específicas en una red de relaciones al interior de la escuela que configuran de manera dinámica el contenido de su trabajo. En ese sentido, Aguilar Hernández (1985) señala: “...la definición del contenido del trabajo del maestro, resulta un componente de la construcción cotidiana de la escuela y del maestro como trabajador. En ella el maestro se enajena y/o se realiza, cumple con su obligación laboral y se apropia del sentido de su trabajo.” (En Rockwell, Coord.), 1985:91).

La historia personal marca las reflexiones sobre las acciones y el contenido del trabajo del sujeto, a partir de las cuales éste va definiendo quién es, qué hace, sus concepciones sobre la educación, la enseñanza, las condiciones de trabajo.: para Armando la trayectoria política; para Marco la trayectoria académica, para Yola y Mónica la vida familiar y social, etc.

Armando proviene de una familia muy unida de seis hermanos y de escasos recursos, ésta situación influye en la selección que hace de su carrera, en las adversas condiciones en que estudia y su percepción de las condiciones sociales, las cuales se van afinando por su contacto con estudiantes de provincia durante su estancia en la escuela Normal que lo llevan a participar en los movimientos

⁴⁴ Para Rodríguez Mc Keon (1997:133) la identidad no está dada, se sedimenta en las autoidentificaciones que los sujetos construyen de sí mismos de manera histórica y social

estudiantiles desde los doce años. Siendo un adolescente de 17 años⁴⁵, junto con unos compañeros, inicia su trabajo en una rancharía de Michoacán, ahí entra en contacto con un maestro rural que los concientiza. Después de un año de esfuerzo, regresa al Distrito Federal (1967), donde ya se estaban gestando los primeros conflictos magisteriales, es nombrado para participar en un comité sindical, una vez que ingresa se da cuenta de que es un comité de charros y la forma en que estos se conducen, por eso se deslinda de ellos. El contacto con maestros de escuelas cercanas que participaban en la lucha influyen en su formación política. Participa en el movimiento magisterial del 89 y en el 91-92 es comisionado a la sección IX del SNTE en la Secretaría de Trabajo y Conflictos, evidencia las corruptelas de la gestión charra e inicia con otros comisionados un proceso de limpieza al interior de la misma.

Marco llega a ser maestro por el calendario escolar y la tradición familiar, sin embargo, a pesar de lo anterior él empieza a sentirse y comprometerse como maestro cuando egresa de la Normal. Estudia en la ENM de 1976 a 1980. Cursa dos años de psicología en la UNAM, el horario le impide concluir esta carrera; se inscribe a la licenciatura de sociología de la educación en la UAM, concluye y realiza una maestría en Desarrollo sustentable. Mantiene una postura política de izquierda, y una concepción bastante avanzada de la educación (ver supra).

El maestro **Pablo** estudió licenciatura administración de empresas turísticas, la cual ejerció durante algún tiempo, pero regresa al magisterio, pues desde su punto de vista le da estabilidad y le gusta a pesar de las pocas posibilidades de ascenso; siendo el único varón dentro de su familia tiene prácticamente una nula participación política y es muy sensible a las situaciones económicas, probablemente por los cambios que ha tenido en este aspecto durante su trayectoria personal; ha modificado su práctica docente principalmente desde que se casó, tratando de comprender la situación económica de los padres de familia, a quienes se trata de ahorrarles recursos.

PABLO: no... mira...yo de soltero tenía carro, casa... (se refiere a la época en que ya estaba trabajando).. no vivo en castillo... no..no..no....vivía con mis papás, tenía mi cuarto, mi tele.... todo... en lo que es término medio... porque no soy rico... me caso y ya no vivo con mis papás, yo les pido vivir aparte... gracias a Dios tuvieron un lugar que darne y me lo dieron... pero yo llegué a un lugar baldío... y... ¿ahora que hacemos? ... una cama... una alacena.. ratones ... basura y un techo laminado de lámina transparente... toda es necesidad ... pues la empiezo a vivir ... no teníamos ni tanque (de gas) todo con leña... así como a la antigüita en esos tiempos... desde que me casé jamás me alcanzo el sueldo de maestro.. por eso... tampoco creas que soy muy feliz (nos reímos)... yo tuve que hacer material didáctico para venderlo... todo el fierro viejo... la lámina yo la trabajaba.. hacía portagises y solamente con una pinza y unas tijeras de papel y una lima... fue toda mi máquina y mano de obra para obtener un ingreso... para mantener a una hija que ya tenía... había momentos en que no tenía ni para pan de dulce... y yo sentía muy feo que me dijera: 'quiero un pancito...(por eso comprendo que los padres a veces no pueden cooperar)pues... como la canción... dicen que sí... pero no me dicen cuando (reímos)...y eso a mí me parece pesado... muy pesado para poder aplicar mi trabajo..porque ... yo les pido que será... aquellos pliegos ...(me señala unos pliegos de papel bond que están pegados en una de las paredes, en los cuales hay mapas dibujados) ... y como que sí... les causa un poco de pesadez... comprar un pliego de papel... porque no ganan lo suficiente... dos o tres padres son los que más o

⁴⁵ cursa el último plan de estudios de tres años posteriores a la secundaria

menos ganan... pero.. no les puedo exigir... por eso debo ser conciente..... esto viene desde el momento en que yo me caso ... créemelo... (E1)

Tù llegas a lo desconocido... no?... y dices ¡hijos! No?... ¡ ¿què voy a hacer? !... y aparte con la actitud de los chamaquitos... de que ellos son "chidos" ... y de que si la maestra los reprueba... le clavan el cuchillo...

Mónica desde pequeña quería ser maestra, pero en el tercer año de sus estudios normalistas se da cuenta de que no es eso lo que quiere, se sintió presionada porque la familia le estaba pagando educación particular. Se gradúa y no trabaja inmediatamente, sino hasta después de 3 años. Inicia su trabajo cerca de su domicilio con alumnos integrantes de las bandas, en 1989 suple a una maestra que era bastante capaz y se siente muy presionada por el prestigio de esta; es dirigida por una directora muy estricta que la hacía trabajar tres cuartos de tiempo cuando ella tenía un contrato de medio tiempo. Esto y el contacto con los compañeros de trabajo la van formando en diferentes aspectos, posteriormente participa de manera más o menos activa en el movimiento democrático magisterial.

Aquí en San Andrés (muy cerca de su domicilio)... tenía 37 alumnos... trabajè con sexto... estaba cubriendo un interinato de 3 meses nada màs... nada màs fui porque una amiga... ¡ay! ¡que àndale... ayúdame!... y no se què... llegas y dices: ¿què es esto no?... o sea... trabajaba con chavos que tenían 12... 13 años... era el rollo cuando yo empecé a trabajar era aquel rollo que andaba muy fuerte de las bandas... no se si te acuerdes de las bandas ... de los panchitos... y muchos niños que yo tenía andaban en las bandas... entonces... tù llegas a lo desconocido... no?... y dices ¡hijos! No?... ¡ ¿què voy a hacer? !... y aparte con la actitud de los chamaquitos... de que ellos son "chidos" ... y de que si la maestra los reprueba... le clavan el cuchillo (se rie)... y ahì te va... no?... y dices... ¡hijos! No?... y luego que a mì no me gustaba ser maestra... dije bueno... pero ya estoy aquí... entonces a echar el vistazo de lo que hacia la maestra *y no hacia... no?...aprender ahì... porque ¿què te quedaba?... (E6)

(*se refiere a una compañera de trabajo)

Este es tu grupo . . . es como un médico: “este es tu enfermo” . . . y ahora por dónde empiezo . . Yola inicia su carrera muy joven, con un grupo numeroso que le genera inseguridad , confusión inicial e impotencia, pero con el paso del tiempo busca formas de acercamiento y comunicación con su alumnos que la llevan a tratar de subsanar las carencias familiares y finalmente la convierten en una maestra hasta cierto grado maternal.:

Realmente al estar ahí no sabía que hacer . . . cómo comenzar . . . no se si les pase a todos los demás . . . no se si alguien ha estado realmente en mi lugar . . . pero vamos . . . no sabía ni que hacer . . . ni que decirles . . . yo sabía que estaba preparada . . . que había terminado una carrera . . . pero sabes que ? . . . este es tu grupo . . . es como un médico:“este es tu enfermo” . . . y ahora por dónde empiezo . . . y bueno . . . traté de llevar una relación que me costó trabajo a través de los años . . . que me costó trabajo de llegar a mís objetivos . . . de que a veces . . . ¡ no se llegaba ! . . . por falta de tiempo . . . a veces no se llegaba porque venía bien amplio el programa . . . otras ocasiones . . . me costaba mucho trabajo manejar los libros .. (...) las cosas que yo he ido aprendiendo ha sido junto con los alumnos porque el profesor es un investigador total , una persona que convive con ellos . . . que aparte de ser el coordinador . . . de estar con ellos . . . en momentitos debe ser el padre de familia . . . ser el amigo (...) tengo que acercarme al niño y decirle: mira, vamos a forrar juntos tus cuadernos . . . vas a estar cerca de mí . . . ahora tu me vas a ayudar a hacer servicios . . . vamos a ir juntos por los

desayunos . . . para que vea que él es importante . . . para que vea que si en su casa, en determinado momento no le dan esa atención . . . pues alguien tiene que dársela . . . y bueno pues es este caso estoy yo . . . me siento así como . . . muy responsable (...)quizá de un cien por ciento que tengas tú planeado . . . a lo mejor llegue a un 3 o 4 por ciento, ya vas a saber que . . . que va a avanzar un poquito. (E2).. . como que a veces en los puestos que ocupamos . . . si estamos arriba o estamos abajo . . . todo lo dejamos en el plan . . . y en proyecto . . . en proyecto . . . en lo que estamos haciendo, en lo que hacemos todos los días . . . yo creo que eso sí se los doy a ellos (a los niños) . . . siento inmediatamente que analizo al que necesita todos los días . . . quizá porque fué algo que no tuve (E5)

Tomé muy en serio mi papel de maestra . . . con muchos deseos de sacar adelante ese grupo . . . nunca sentí miedo . . .

La maestra **Carolina** desarrolla su vocación por el contacto con una de sus tías que era maestra. Incluso tuvo que vencer la oposición paterna a fin de estudiar para profesora. Pareciera que dicha oposición deriva del prestigio social asignado a otras carreras bajo el parámetro del conocimiento intelectual. Es una maestra muy responsable; considera que su sueldo es bajo en relación al esfuerzo que despliega y sus expectativas personales de desarrollo, de hecho fue quien hizo más énfasis en el valor del trabajo docente, probablemente por el costo que tuvo que pagar- estudiar de manera obligada y simultánea la preparatoria- para lograr su objetivo: ser maestra.

CAROLINA: Yo soy de una familia numerosa . . . fuimos 7 hermanos (...)la mayor parte de mis hermanos son abogados . . . porque mi papá lo era . . . era juez, calificador, en Xochimilco . . . entonces él creía que yo iba a estudiar para abogado . . . yo soñaba con ser maestra . . . (ya en servicio) sentí mucho ánimo . . . muchas ganas . . . tomé muy en serio mi papel de maestra . . . "(E4)

LAS CONDICIONES DE TRABAJO UNA DIMENSION DE LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES

Consideramos que las condiciones de trabajo son un dimensión de la experiencia de los profesores , enmarcada parcialmente dentro del proceso escolar, el cual está influido por la política económica, pero no determinado por ésta(Rockwell, 1999)⁴⁶; nada está dado, ya que la práctica docente es una práctica compleja cuyas condiciones se mueven en un permanente conflicto, en un intercambio permanente y complejo entre el sujeto y su entorno:

"En cada escuela se transmite información sobre las múltiples tareas de un maestro de primaria, que rebasan la función de enseñanza sobre la cual se centra su formación normalista. El trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relaciona con la organización de su grupo y la operación de la escuela (...)Dentro del ámbito escolar, principal espacio de reunión permanente, los maestros tienen también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva (...) la escuela también es el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros". (Rockwell,1989: 27-28).

El trabajo docente es un trabajo complejo influido por la estructura social; la política educativa, el sistema educativo, el nivel educativo, la institución escolar, las condiciones concretas de trabajo (entre

⁴⁶ El docente actual se encuentra en un mundo de constante cambio, que le impide asumir el papel que la sociedad le asigna provocándole un conjunto de tensiones. Recordemos a Heller (1985), cuando señala que cuanto más conflictiva es una situación, cuanto más nueva, tanto menos posible es comportarse en ella según un rol.

ellas las relaciones con los padres de familia, los alumnos, los maestros, el conserje y la comunidad en general) la formación, compromiso, postura y organización política, grado de autonomía y expectativas del propio profesor. De ahí que es posible encontrar una rica variedad de "prácticas docentes". Es un trabajo versátil, que requiere desarrollar múltiples procesos con sentido activo, creador. Sus condiciones distan de aquella imagen fabril de tareas repetitivas tan gastada en los análisis marxistas ortodoxos; si bien está permeada por la política educativa -y hay un conjunto de elementos organizativos constantes-, se definen en la vida diaria.⁴⁷ Es necesario tener en principio un marco amplio de referencia, a fin de establecer las vinculaciones pertinentes posteriormente. Coincidimos con Rockwell en el sentido de que el profesor "ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se presentan en su quehacer. El trabajo de profesor de educación básica es distinto de cualquier otro".(Rockwell, 1985:9).

Dejando - por el momento- a un lado los casos particulares, queremos señalar las condiciones de trabajo en que se desenvuelve el profesor de educación primaria oficial: deficiente infraestructura material de las escuelas, carencia de materiales didácticos, las escuelas unitarias rurales en las que el docente atiende varios grupos, la saturación de grupos en las escuelas urbanas matutinas, la compactación de turno con un impacto regresivo en el salario, el creciente congelamiento de plazas, la inseguridad de empleo para los maestros interinos, las grandes trabas para la basificación (con seis meses consecutivos sin laborar se pierde toda antigüedad para ser basificado), la inexistencia de trabajo colegiado real, la reducción del "tiempo clase por el exceso de informes y "concursos relámpago" que exige la SEP, el casi nulo tiempo de Juntas de Consejo Técnico (4 horas al mes)⁴⁸, que se aprovecha para organizar una serie de actividades que la mayoría de las veces ahorra al Estado gastos de infraestructura escolar, ⁴⁹la sobrecarga de actividades que conduce necesariamente al trabajo extramuros, etc.

Para Martín Christopher (1993:285) el trabajo real del maestro puede dividirse entre enseñanza, administración y actividades extracurriculares. Aguilar Hernández y otros investigadores etnográficos – con quienes coincidimos- consideran que hay tareas o actividades extraenseñanza no reconocidas como propias de los maestros pero que, como señala Carvajal (1993:17), de una u otra manera hacen: organización, administración, ventas y revisiones entre otras.

El quehacer del docente es tan complejo, que a partir de la consideración del grupo como un material vivo y heterogéneo, se ha desarrollado dentro de la etnografía el concepto de estrategia, en contraposición a método y técnica para señalar las formas de adaptación permanente de los recursos personales y profesionales de los docentes a las exigencias del trabajo cotidiano⁵⁰, también se rescata

⁴⁷ "...lo que sucede diariamente en las aulas (y lo que se impide que suceda) es más la consecuencia del modo en que se estructuran las prácticas (de esas pautas que regulan el quehacer cotidiano, y de las variables socio-económicas –pero también políticas y culturales- que lo determinan), que la consecuencia de buenas o malas intenciones, y de los modelos y construcciones teóricas en que pretenden sustentarse (Martínez Bonafé 1998:84)

⁴⁸ Anteriormente eran 2 horas al mes, este aumento de tiempo –de 20 horas al año- que algunos maestros vieron como una concesión se introdujo para la puesta en marcha del proyecto escolar, cuyos criterios de evaluación son generalmente impuestos por las autoridades a través de "las evidencias".

⁴⁹ El diccionario Espasa-Calpe (1979) y el diccionario enciclopédico Quillet (1983) coinciden en esta acepción.

⁵⁰ "la idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, requieren seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados(...) las estrategias representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario en el aula (...) muestran ese margen de autonomía que el docente puede tener frente al control institucional "(Rockwell, 1985:112)

el conocimiento específico que requiere su trabajo⁵¹ y el conocimiento construido a partir de las reflexiones diarias que realizan los profesores para resolver sus problemas cotidianos. Se construye y realiza de manera dinámica en la vida cotidiana de la escuela por la interacción de relaciones (Carvajal, 1993)⁵² fuerzas e intereses de sujetos –con diversas historias- que se entretajan y modifican mutuamente con la institución a partir de las necesidades y prioridades de cada escuela (Aguilar, en Rockwell 1985:88-89)

Coincidimos con Rockwell en el sentido de que el acercamiento a la práctica cotidiana requiere ver al maestro como un sujeto y romper concepciones derivadas de modelos psicológicos o filosóficos, nos movemos en el ser, no en deber ser (aspecto normativo) derivado de los modelos. No nos interesa ajustar la realidad al modelo, sino comprender la realidad tal como se da. Derivado de esta concepción se puede percibir la complejidad del trabajo docente, al respecto esta autora señala: "...las actividades que llevan la intención de enseñar algo son sólo una parte de la práctica del maestro; el trabajo de organizar al grupo, de transmitir el contenido escolar y de integrar las necesidades propias y el quehacer cotidiano, se debe comprender como un proceso único, complejo..." (Op.Cit.), en el mismo sentido Bolsther señala: la práctica docente se presenta como una tarea altamente compleja e intelectualmente exigente, y su efectivo cumplimiento requiere de una inteligencia superior..." (Ibid.)

Maestra, es que yo tengo que trabajar y no puedo llevarla a la escuela...

Es común que el trabajo del docente abarque cuestiones aparentemente triviales, pero que son necesarias para la organización y muchas veces no son consideradas dentro de las tareas y tiempos escolares, como lo indica la maestra Yola:

YOLA: . . . normalmente los niños de la SEP (se refiere a niños que asisten a escuelas oficiales) no cuentan con el material suficiente (...).a veces no puedes llevar determinado método exactamente como tú quisieras . . . por la falta de material, por la falta también de material humano . . . porque te vienen un día y te faltan dos . . . y bueno . . . a lo mejor los hábitos con los que tú ya avanzaste ya . . .de alguna manera . . . pues vuelven a quedar atrás . . . sí? . . .(...)últimamente se ha dado el caso de familias que están un poquito desequilibradas . . . no viven con sus papás . . . son de segundo matrimonio . . . tercero . . . que se yo . . . el niño a veces no sabe a quién dirigirse , en el caso de esta niña . . . de Pilar . . . su mamá me decía: maestra es que yo tengo que trabajar, yo no puedo llevarla a la escuela, yo llego muy tarde . . . no puedo revisarle la tarea, mi vecina me hace favor de darle de comer . . . yo le preguntaba a la niña: ¿ comiste? . . . sí muy noche . . . a veces . . . le preguntaba en la mañana: ¿ desayunaste ? . . . eso afectaba su atención . . . se dispersaba completamente. . . . porque si se desequilibra el niño se viene todo abajo . . .E(2).

⁵¹ " Una segunda vía de acercamiento al maestro como sujeto se ha dado al tomar en cuenta el conocimiento específico que requiere su trabajo. Este hecho ha sido ocultado de varias formas. Primero por la creciente tendencia de encargarles la elaboración de programas y materiales didácticos a equipos de especialistas alejados de la práctica misma que toman poco en cuenta los tiempos y problemas reales del aula. En consecuencia se considera al maestro como un técnico que debe aplicar tal cual los procedimientos que otros han diseñado, lo cual reproduce la división estructural del trabajo intelectual y manual. Por otra parte, la legitimidad del conocimiento científico en oposición al conocimiento práctico ha conducido a cierta devaluación de aquello que el maestro de hecho sabe para poder trabajar con un grupo. El aspecto más evidente de este conocimiento tal vez sea el manejo tan amplio de contenidos académicos que se le exige al maestro del nivel básico especialmente en primaria..." (Op. Cit., 113-114)

⁵² Carvajal Juárez observa cómo los márgenes de acción y las relaciones sociales de los maestros de escuela primaria son más amplios de lo que normalmente se supone. Pudimos observar que al interior de una misma escuela había un grupo de maestros que una vez que terminaba el recreo pasaban a sus aulas y otro que alargaba en el patio "los tiempos muertos", incluso el director llegó a llamarles "diplomáticamente" la atención.

Cuando no traen para el desayuno... normalmente esos pesos los pongo yo.

por ejemplo en los grados inferiores . . . como son primero y segundo . . . yo habitúo a los niños a que dejen su torta o lo que traigan para la hora del refrigerio. . . antes lo colocaban arriba del escritorio . . . ahora, abajito del pizarrón . . . en el centro para que no haya ninguna pérdida . . . (nos reímos, porque precisamente hoy desapareció el desayuno de un niño) ... pues unos a otros se llevan equivocadamente las cosas y se las comen (se ríe) y otros . . . ni tan equivocados . . . (se ríe) y otros directamente . . . a estos que lo hacen directamente . . . pues hay que ayudarles . . . y bueno . . . pues no nos mandan desayunos para todos . . . pero normalmente . . . me fijo, que el que no trajo su peso . . . es el que más lo necesita . . . no? . . . (nos reímos) y pues normalmente esos pesos yo los pago . . . son dos o tres pesos no? . . . (nos reímos) ya durante un año no . . . ? . . . pero ¿qué vas a hacer? . . . sabes que al menos vas a tener la ventaja, de que si se tomó la leche y el pan . . . va a trabajar un rato . . . un rato . . . y eso ya es una ventaja para nosotros (E3)

No siempre es fácil para el sujeto percibir las reflexiones sobre sus saberes, problemas y acciones ni los cambios que éstas generan en su proceso de autoreconocimiento como maestro, pues este requiere el reconocimiento del otro a partir de sus relaciones con él; el reconocimiento de la cultura propia a partir de la cultura del otro en sus diferentes dimensiones (espaciales, temporales, etc.); la percepción de los comportamientos aceptables o sancionables - currículum oculto a partir de los cuales se socializa en el ámbito escolar- (Rockwell); el cuestionamiento sobre la naturaleza de su trabajo en el marco de la división del trabajo (manual o intelectual); su pertenencia a un grupo de colegas que comparten con él –en diferentes grados- tradiciones, costumbres, ubicación dentro de la estructura social y nivel de vida como elementos parentales de su historia personal; el reconocimiento de sí como parte de una fuerza social; la confrontación entre el maestro “real y el maestro ideal” a partir de las expectativas propias, de los padres, de las autoridades (mediatas o inmediatas) y las evaluaciones del Estado; la percepción entre su estilo personal docente y el de sus colegas; la conformación del contenido concreto de su trabajo y la percepción, selección e interpretación de los saberes de su práctica cotidiana, de los conocimientos formales adquiridos durante su formación como profesor, e incluso los obtenidos en instituciones no formadoras de docentes a partir de los cuales se reconoce como maestro.

Un trabajo complejo que a veces no se percibe ni satisface a la sociedad

Una de las dificultades más grandes que tiene el maestro en sus procesos de reconocimiento y autoreconocimiento es la delimitación del carácter social en de su trabajo, un trabajo casi imperceptible a corto plazo y para quien no está dentro del aula. Muchas veces la sociedad no percibe el trabajo del docente. Pero para él hay un conjunto de elementos que le indican que él produce “algo” en el alumno: cuando ve que un alumno tímido participa cada vez más, cuando otro alumno va profundizando el manejo de la lógica matemática, etc. , lo que se convierte en punto nodal para las diferencias valorales de la sociedad y el maestro.

Independientemente de la evaluación que se haga al trabajo del maestro, lo cierto es que generalmente la sociedad le asigna – de manera directa o indirecta- grandes responsabilidades, el profesor termina siendo señalado como el responsable de la crisis y/o el motor del cambio. Delors expresa: “esperamos mucho del personal docente (...). La educación debe tratar de hacer frente desde la enseñanza primaria y secundaria a éstos nuevos retos: contribuir al desarrollo, ayudar a cada

individuo a comprender y a dominar en cierta medida el fenómeno de la globalización y favorecer la cohesión social” (1997:157)

Hay una gran controversia respecto al valor y al carácter profesional o no profesional del trabajo docente: Apple explica dicha subvaloración a partir de la feminización que expresa la desigualdad sexual dentro de la estructura social; Deolidia Martínez (1992:72) atribuye la desvalorización intelectual del profesor a la atomización del saber del campo educativo, en este mismo sentido Díaz Barriga señala que a partir del desarrollo de la pedagogía pragmática el profesor se aleja del centro de la actividad educativa y deja de ser el intelectual responsable de la misma para ser considerado un operario en la “línea de producción escolar”⁵³; para Ghilardi (1993), el maestro no es un profesional porque pertenece a un grupo muy numeroso, porque tienen muchos tipos de clientes al mismo tiempo, porque ejerce poco control sobre su actividad; Arnaut (1998:209) considera que su trabajo es semiprofesional porque por un lado los profesores de educación primaria están controlados por el Estado para cumplir su función, pero por otro lado tienen un cierto margen de libertad en la elección de los medios y la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar.

Nosotros observamos que en la vida cotidiana los maestros se mueven entre la semiprofesión y la profesión de acuerdo a como asumen su responsabilidad: su grado de autonomía y la reflexión sobre su hacer (formador o informador). Lo cierto es que éste es un trabajo complejo y a pesar de ello –o por ello mismo- probablemente nunca deje satisfecho al conjunto de la sociedad; primero por la variedad de actores sociales que lo juzgan, segunda porque se evalúa normalmente desde el aspecto normativo (deber ser), el cual va cambiando de acuerdo a las condiciones históricas,⁵⁴ a las exigencias de la política educativa⁵⁵ y, en última instancia, de la política económica del momento, la cual generalmente exige al maestro más de lo posible de acuerdo a la infraestructura disponible, las relaciones entre las diferentes dimensiones y sujetos de la escuela. Se establece una brecha entre las expectativas sociales y las posibilidades reales de acción del maestro, éste cuenta con muy poco tiempo para cumplir con las tareas que le asigna la modernización: dirigir un conjunto de descubrimientos de los niños a partir de sus experiencias con indagaciones, interpretaciones, evaluar constantemente, etc., lo que genera un sentimiento de incapacidad y de frustración que finalmente termina –aunque no en todos los casos – en una especie de autodesvalorización, sobre todo si no reflexiona de manera profunda sobre las condiciones de trabajo en las que se encuentra inmerso.

La investigación de campo realizada arrojó un sentimiento de subvaloración social desde la perspectiva del sujeto, a pesar del cual éste sí valora su trabajo, en este sentido también Parra señala: “...la pérdida de prestigio de la profesión magisterial no es total. Por el contrario, a pesar de la devaluación sufrida que se expresa en bajos ingresos relativos (...) por la feminización de la carrera, por el origen social y por la baja calidad de las instituciones formadoras de maestros, los docentes están conscientes de la imagen de la profesión noble (...) no tienden a subvaloran su oficio” (en Rockwell 1985: 54)

⁵³ “Esta situación ha propiciado que algunos autores de la pedagogía pragmática sostengan que para enseñar un tema basta con poseer una tecnología específica de transmisión; incluso, han llegado a enfatizar que no es necesario dominar el contenido con el que se desea trabajar”. En este texto, Díaz Barriga señala cómo derivado de la perspectiva tecnocrática surge el pragmatismo y derivado de él una relación cosificada entre el maestro y el alumno. , donde el maestro es un ejecutor de programas establecidos por el sistema educativo. (1998^a: 69)

⁵⁴ La 45^a. Conferencia Internacional de educación, en octubre de 1996 expresó su deseo de que los docentes participen más en la elaboración de software educativo (revista Educación 2001 No.96 p.279)

⁵⁵ la revista Educación 200 (mayo-2003) señala cómo el rol del docente se modifica con las nuevas tecnologías. “Sus competencias para aplicar las nuevas tecnologías en la sala de clase se han convertido en parte esencial de su perfil profesional. Su misión consiste en brindar a los alumnos los recursos necesarios para que dominen las herramientas de información. (p.27).

No sólo el maestro requiere ser actualizado sobre los cambios educativos

Otro aspecto que cabe señalar es la intromisión –de manera mecánica- en los asuntos pedagógicos por parte de los padres de familia, que comparan constantemente y de manera superficial –sin tomar en cuenta los recursos disponibles y otros factores- la educación privada con la pública; a veces los padres, al partir de sus referentes, no comprenden las nuevas propuestas metodológicas y/o pretenden que a sus hijos se les enseñe lo que ellos aprendieron o como ellos aprendieron; esperan resultados rápidos, no les interesan los procesos de construcción del conocimiento; traen nuevamente a la arena el conflicto calidad versus cantidad del conocimiento. Al no comprender algunas estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje subvaloran al maestro y su trabajo, desgraciadamente esto ha sido aprovechado por algunos maestros para desprestigiar el trabajo de sus compañeros⁵⁶. No basta con actualizar al maestro sobre los nuevos contenidos y métodos, también la sociedad lo requiere para poner en marcha sin dificultades las nuevas reformas⁵⁷; de lo contrario, este tipo de incompreensión puede dar pie al desprestigio de la educación pública y su consiguiente debilitamiento que propicie las tendencias privatizadoras de la educación primaria.

Visto con ojos de maestro después de algunos años de permanecer dentro de los muros escolares se puede observar la confluencia de la visión de varios sujetos sociales, factores y relaciones que hacen del trabajo docente cotidiano una experiencia única, en la que el profesor es un malabarista que tiene que manejar en grados y tiempos variables –y muchas veces de manera simultánea- la visión del Estado, de las autoridades (mediatas e inmediatas) de la sociedad civil, de la comunidad, de los padres, de los alumnos y la suya; tomando en cuenta una trama de historias, necesidades, recursos y relaciones en un permanente proceso de acomodación y asimilación a las circunstancias y a sus propias concepciones a partir de lo cual va estructurando y desestructurando sus esquemas de acción de manera análoga a los procesos de desarrollo infantil señalados por Piaget⁵⁸.

El profesor en la sociedad.

El significado de ser docente se forma socialmente, por el origen social del maestro⁵⁹, por las tradiciones en la formación docente y por el papel que desempeña dentro de la historia⁶⁰; Lucía Rodríguez señala que después de la revolución se institucionaliza un tipo de saber magisterial ligado a

⁵⁶ Lo viví de manera directa. Estaba con alumnos de primer grado cuando entró una paloma en el salón –provocando gran inquietud en el grupo-, intentaba trabajar con PALEM, les pregunté: ¿qué entró? Una paloma contestaron, lo escribí en el pizarrón, ¿dónde dirá una?...¿dónde dirá paloma? (Señalaban) ¿qué hizo? entró (contestaron y agregué esto al anunciado), ¿dónde dirá....? .Apenas estaba en esto cuando pasó una madre de familia... fue a quejarse a la dirección: ¡qué clase de maestra es esta que les está enseñando oraciones tan largas cuando los niños no saben todas las letras!. A pesar de que traté de explicarle, por éstas y otras minucias parecidas tuve que dejar el grado; razón que fue esgrimida por unas compañeras y un compañero para decir que de qué me servía la maestría si no sabía dar clases. Me di cuenta de que para los padres lo importante era que sus hijos supieran descifrar, no comprender textos; teníamos objetivos diferentes. Mientras me pasaba a otro grupo, traté de enseñar como la otra maestra (con el método onomatopéyico)... me sentí francamente incomprendida. , pero sólo pude esbozar una sonrisa, me recordó una anécdota similar que me contó la maestra Paty (egresada de maestría en lengua y literatura y con más de 25 años de servicio).

⁵⁷ Podrían utilizarse los medios de comunicación masiva como se ha hecho con las campañas de planificación familiar.

⁵⁸ George Mardle y Michael Walker también señalan el desarrollo histórico de los estilos y las estrategias docentes, basado en el contexto y el material preexistente (1982, en Ibid.).

⁵⁹ Rockwell señala que el origen social del docente, lo conduce a actitudes compensatorias con los alumnos más necesitados.

⁶⁰ el maestro científico del siglo XIX, el agitador social de 1910 a 1940, el incipiente docente operador de 1940 a 1960, etc., (Rodríguez Mc Keon, 1997)

un tipo ideal de docente con una práctica homogénea, que sirve de parámetro para evaluar la práctica docente, provocando la desvalorización de los saberes docentes – el sujeto termina alienado y perdiendo el control de su práctica⁶¹ - a partir de ello se instala en un sentido de carencia, que justificaría más adelante el argumento tecnocrático: el docente necesita una teoría “científica” para asumir los nuevos retos (negando los saberes derivados de su experiencia y sustento de su práctica cotidiana). Salinas e Imaz señalan como indicadores de la política educativa que permitieron la destrucción del oficio de maestro y que convirtieron al proceso de trabajo docente en un proceso de trabajo administrado centralmente “ (al) convertirlo en un proceso de trabajo docente diseñado al detalle y que puede ser ejecutado por fuerza de trabajo no calificada (...) la tendencia a la destrucción del carácter profesional del maestro ha acentuado los elementos de semejanza entre el sector y los asalariados de la industria. Al perder la dirección de su proceso de trabajo, el maestro ya no puede hacer una defensa gremial de su empleo (...) está cada vez más cercano al proletariado industrial, no sólo por su ubicación de clase subordinada y por sus niveles salariales, sino por la transformación de su proceso de trabajo” (1984:124-126).

Cabe señalar que esta descalificación se enmascara actualmente a través del mito de la profesionalización y la participación –como operario-⁶² en el proyecto escolar. La evaluación del trabajo del maestro se vincula a imágenes formadas socialmente, pero no sólo la sociedad lo evalúa, también lo hacen los propios maestros desde diferentes perspectivas y parámetros. Con la intención de saber cuál es su opinión retomamos algunas de las entrevistas de nuestros informantes:

El magisterio me decepcionó, pero no lo abandoné...

El maestro Pablo, quien además de maestro es administrador de empresas turísticas, señala como puntos importantes que de alguna manera devalúan el magisterio, la baja movilidad dentro de la estructura del empleo, los bajos ingresos salariales y el escaso reconocimiento social. Respecto a éste último percibe que comparado con otras profesiones el magisterio es inferior; sin embargo tiene un punto a su favor: la seguridad, la estabilidad en el empleo⁶³ -pues él tiene base en la SEP-, significa un regazo seguro frente a las posibles contingencias de una realidad económicamente cambiante que genera bastante tensión con relación a la seguridad del empleo.

PABLO: (...) me dieron muchos diplomas o constancias..... pero tú sabes que eso es nada más para archivo... pues en realidad no te ayuda en escalafón .Al menos aprendí , es un trabajo que uno adquiere... pero que nadie te lo toma en cuenta... nadie... y... me iba decepcionando más... y más... y más... hasta que decidí estudiar una licenciatura que no fuera la educación, precisamente porque me decepcioné ... de que no... no te aprecien tus capacidades... del área que tú estudiaste... entonces...me metí a estudiar la administración de empresas turísticas... sí?... y... fue lo que me gustó... en realidad el magisterio pues... es una excelente profesión... es módico el salario ... pero... te ayuda a subsistir, como era soltero... pues no le das mucha importancia... (E1)

⁶¹ : “La racionalidad instrumental se instauró, pues interesaba que el docente se preguntara por el “cómo” y ya no por el “por qué” y el “para qué”. Vemos entonces la forma en que el docente se separó de su materia de trabajo.

El proceso de disociación del nivel de la acción del de la reflexión sobre esa acción escindió al maestro, reduciéndose los horizontes de su hacer y alienándolo des su propia acción. Al perder el sentido de su acción se volvió extraño a sí mismo”(1997:56)

⁶² Gran parte de los ritmos, abordajes y formas de evaluación del proyecto escolar obedecen a las directrices marcadas desde la SEP, independientemente de las condiciones existentes en cada centro de trabajo.

⁶³ Hay que señalar que cada vez recobran más fuerza los contratos temporales para los maestros que no tienen base y que en tiempos anteriores a la modernización cubrían sin interrupción los interinatos.

Me estás hablando de.. ¿qué año?.....

del 93... y sentía... tanto gusto de tener un buen empleo que el magisterio lo olvidaba por momentos... pedía licencias ...en realidad el magisterio lo vi un poco más pequeño porque aquí en la otra profesión se ascendía ... el único problema era que ... el día que esas empresas decidieran recortarte, te recortaban ...como lo que me pasó... y.. pensando en aquello jamás dejé el magisterio.... precisamente para que no quedara volando yo... pero mientras no lo haga (abandonar el magisterio)... si estoy de maestro voy a dar todo de mí. (E1)

Si bien Carolina maneja también el conocimiento como parámetro, ella establece las diferencias no entre profesiones, sino entre individuos de acuerdo a la proyección de su trabajo y a su grado de formación intelectual. Además asigna el valor a su profesión a partir del gran esfuerzo que desplegó para lograr ser maestra y por una especie de transferencia valoral de dos personas muy amadas (su tía y su maestra de primer grado), es decir, hay un mensaje implícito: si quien amo es valioso y es maestro, luego entonces ser maestro es ser valioso. Destaca una imagen sacra del maestro como proveedor de conocimientos (luz) hacia el alumno (receptor)

CAROLINA: . . . yo pienso que quería imitar a mi tía . . . la veía como un idolo . . . me gustaba ser maestra . . . sobre todo a mi maestra de primer año . . . recuerdo el nombre de la maestra . . . la maestra Gloria Trejo . . . chaparrita . . . pero que la idealizaba (...) mi papá me decía: no quiero que seas una maestra mediocre, el maestro a diario debe adquirir conocimientos, nunca debe dejar de cultivarse, de estudiar, de prepararse, porque es un reflejo para sus alumnos, son el ejemplo, los alumnos lo toman como un ejemplo, como un Dios, como un ídolo..(E8)

¿Eso es valorar al maestro?...

La revista Educación 2001 (Op. Cit.) señala: “En 1996, la UNESCO y la OIT adoptaron una Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente, en la que se destaca la función fundamental que éste desempeña en la educación y se dice que su importancia para la sociedad debe tomarse en cuenta en los salarios y las condiciones de trabajo”. Nosotros observamos que en nuestro país han sido más importantes las recomendaciones del Banco Mundial en el sentido contrario, y cuando se dan los resultados sobre los niveles de calidad de la educación primaria , los corifeos oficiales -a través de los medios de comunicación masiva- se ensañan contra el magisterio “olvidando” que “en los países donde los docentes gozan de condiciones de empleo relativamente satisfactorias, se da la tendencia a conceder gran prioridad a la educación y la calidad de ésta es mejor.” (Ibid. p.10). Esto no es ajeno a los profesores, Mónica igual que Pablo enfatiza el salario para valorar el trabajo del maestro, fue la maestra que se mostró más inconforme con carrera magisterial, probablemente porque trabaja como secretaria en la dirección con una actividad frenética sin tener carrera magisterial, por lo cual recibe uno de los sueldos más bajos.

MONICA: ¿cómo valorarlo?... diciendo: 'sabes què, que te estoy engañando'... y por esa actualización pues te estoy pagando... pues... quinientos pesos màs... ¿eso es valorar al maestro?... es una mentira... yo en realidad estoy en contra de carrera magisterial... .. y yo trabajo igual que la maestra que gana dos mil ochocientos (quincenal) y yo gano dos mil pesos... yo lo digo así porque me esfuerzo... además mi director conoce mi trabajo y él podría decir esto...(lo dice con actitud sincera) (E6)

Previo a la licenciatura, egresaban de la normal grupos de profesores de estratos socioeconómicos medios y bajos muy jóvenes, probablemente a esto favorecía la introducción de condiciones de trabajo

bastante adversas, conforme se incrementan sus años de servicio van descubriendo la calidad de sus condiciones de trabajo y van asignando un nuevo valor a su trabajo. Gran parte de esto deriva del contacto con otros colegas.

CAPITULO IV. EL TRABAJO DOCENTE EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

“Los maestros trabajan con “personas”, pero lo hacen bajo condiciones un tanto especiales. Hay tres particularidades que son evidentes: el hecho de que la relación maestro-alumnos no es una relación voluntaria, el problema de lograr que trabajen “trabajadores” jóvenes y el contexto grupal en el que se da el trabajo del maestro.”

Lortie.

La modernización educativa en educación primaria.

Las reformas del Sistema Educativo Nacional se vinculan a las visiones y reformas del Estado⁶⁴(Ornelas, 1995). Terminada la revolución mexicana se inaugura la SEP, que simbolizaba el proyecto conjunto, por un lado, de Obregón y Calles para poner al Estado como piedra angular de su proyecto político y por otro lado los propósitos civilizadores de Vasconcelos, en aquel entonces secretario de Educación Pública. En esta **primera gran reforma**, se pretendía redimir a las masas a través de la cultura valiéndose de las misiones culturales y las casas del pueblo, finalmente cayó en la burocratización.

En el marco de la crisis económica de 1929-33, la problemática del país y el inicio del modelo de sustitución de importaciones llevan al sistema educativo mexicano a darle más importancia a las instituciones urbanas en detrimento de las rurales y el acento se pone en la formación de mano de obra, como lo demuestra el nacimiento del IPN. Este es el contenido principal de la **segunda gran reforma** iniciada por Narciso Bassols y apoyada por Luis Enrique Erro⁶⁵

Finalizando la segunda guerra mundial, Torres Bodet instaura en nuestro país la **tercera gran reforma**: el proyecto educativo de la Unidad Nacional que mantiene vigente la idea del estado educador y busca la consolidación de la hegemonía del gobierno central y la conciliación de las corrientes utilitaristas de la educación técnica y las tendencias igualitarias heredadas de la época cardenista; sin lograr esto último⁶⁶ y con un estancamiento evidente, comienza a resquebrajarse en los cincuenta,⁶⁷ . Después de analizar varios autores, Medina (2000:103-104) señala la gran expansión de la matrícula en las escuelas normales entre 1976 y 1981, como resultado de las políticas educativas de 1960 (Plan de 11 años) y 1970 (Educación para todos). La primera repercute de manera importante en la ampliación del mercado de trabajo y la movilidad horizontal del magisterio, y en la ampliación de la demanda de educación superior que se refleja en el movimiento del 68.

⁶⁴ Según Ornelas, “para los defensores del modelo corporativista, el Estado debería echarse a cuestras (la tarea educativa) por encima de cualquier otra... para los neoliberales, el Estado debería garantizar que toda la población asistiera a la escuela para que acumulara mayor capital en el país, mas debería dejar la operación del sistema a la iniciativa de los particulares. Para los partidarios del liberalismo social, el Estado y la sociedad comparten la obligación de ofrecer y hacer cumplir la Constitución. El Estado tiene la exigencia de ofrecer la oportunidad a todos los niños en edad escolar y los padres la obligación de inscribirlos en las escuelas. Acepta la participación del sector privado en la educación y hasta le otorga facilidades, sin embargo, mantiene la rectoría y aún el control de sistema (Ibid.p. 87)

⁶⁵ “Fue el comienzo de un largo tránsito: desde el usar a la escuela como reproductora de la cultura clásica precapitalista inspirada por Vasconcelos, hasta verla como reproductora de la naciente cultura industrial (...) la relevancia de la obra de Bassols... (es que) se percató del valor económico de la educación (...) (Ibidem. 10-112)

⁶⁶ Ver en Op. Cit. movimientos sociales de normalistas (1956), ferrocarrileros (1958), el movimiento estudiantil del 68 y el de los estudiantes de IPN (1970).

⁶⁷ “sin embargo, a pesar de muchos referentes empíricos positivos y la expansión del sistema debido al plan de once años, la movilidad social fue para pocos segmentos y para finales de la década de mostraba síntomas inequívocos de estancamiento. El inicio de los años setenta fue el tiempo de la primera ola de modernización y el cambio de prioridades de la educación básica a la educación superior (Ibidem.:73), Pontón (1997:56) señala el resquebrajamiento del corporativismo con el proyecto de modernización.

Finalmente, durante las reformas legitimadoras echeverristas de apertura democrática – como respuesta a los movimientos estudiantiles- a principios de los setenta surge la **cuarta gran reforma** o primera gran ola de modernización educativa, donde la educación superior adquiere relevancia. (Ibid.,73), caracterizada por concesiones a las universidades y definición de los derechos laborales de sus trabajadores. En la enseñanza básica: el cambio de la enseñanza por asignaturas al de áreas, modificación de los contenidos de los libros de texto (más apertura en los temas políticos y sexuales). Modificaciones a la Ley Federal de Educación: la educación se concibe más cultural que instrumental; fue una reforma de renovación pedagógica, basada en el descubrimiento y la exploración (Ibid.155), los planes y programas se consideran respuesta a objetivos de aprendizaje y se obliga al gobierno a evaluar la educación. Para resolver algunos problemas burocráticos se reestructuró la SEP, creció el financiamiento educativo federal con relación al estatal. Una de las críticas a esta reforma es haber tomado en cuenta a los universitarios, haciendo a un lado al magisterio de educación básica.

Posteriormente, la conformación del FDN, los resultados de las elecciones presidenciales de 1988, y el movimiento magisterial de 1989⁶⁸ –entre otros elementos- muestran que la crisis de los ochentas es predominantemente política. A partir de ella resurgen iniciativas de reformas modernizadoras en lo social⁶⁹, político y económico, que se expresan en un cambio estructural en la gestión pública, para contrarrestar el dispendio y la corrupción de gestiones anteriores que se habían convertido en un lastre (De Sierra, 1993^a; Garavito/Bolívar, 1990).

La desconcentración administrativa continúa con el gobierno de López Portillo, los proyectos modernizadores de las décadas de los setentas y ochentas⁷⁰ de alguna manera masifican la educación pero incrementan las desigualdades, desatan la crítica a la baja calidad de la educación, argumento principal para establecer –veinte años después de la reforma echeverrista- **la quinta gran reforma o modernización educativa del 92**,⁷¹ la cual es anunciada durante el salinato (en 1989), con la presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994,⁷² que hace un diagnóstico crudo en el marco de un conjunto de investigaciones –un tanto alarmistas- sobre el Sistema Educativo Mexicano. Su referente inmediato es la reorganización del sistema educativo nacional, el cual a su vez se inserta en el proceso de modernización de la vida nacional –que significa mayor intervención estatal, pero de diferente naturaleza⁷³- y en última instancia en la expansión de la sociedad burguesa que a través de un conjunto de instancias supranacionales (G-7, OTAN, FMI, BM, etc.)⁷⁴ controlan de diferentes maneras al conjunto de la sociedad mundial⁷⁵, y desde cuya perspectiva la construcción de la

⁶⁸ En 1989, se presentaba un momento coyuntural de crisis: había tensión entre el SNTE y Bartlett (secretario de educación que sale en enero de 1992 y lo sustituye Zedillo) la algeidez del movimiento magisterial provoca la caída de Jongitud Barrios, líder vitalicio del SNTE, es sustituido por su seguidora Elba Esther Gordillo

⁶⁹ La década de los ochenta se caracteriza por el empleo de mecanismos de compensación social para la legitimación gubernamental: el programa de solidaridad y un discurso de amplia participación de los partidos políticos y la iglesia, sin embargo en la realidad se da un abuso de poder.

⁷⁰ Por decreto presidencial del 23 de marzo de 1984, la educación normal se eleva al grado de licenciatura.

⁷¹ Se formaliza con la firma del ANMEB el 18 de mayo de 1992, a través de tres instancias para dirimir conflictos: el Poder Ejecutivo (Ernesto Zedillo), los gobiernos estatales y el SNTE.

⁷² En los primeros meses de 1989 se realiza la consulta para la identificación de los principales problemas educativos, de ahí se observan las prioridades, y se definen las estrategias, posteriormente se elabora el plan nacional de desarrollo 1989-1994 del que se deriva el programa para la modernización educativa (para el mismo periodo), que da prioridad a la renovación de los contenidos y métodos a la profesionalización del magisterio y a la articulación de los niveles educativos de la educación básica, en 1990 dentro del programa prueba operativa fueron elaborados planes experimentales para preescolar, primaria y secundaria para ver si era viable la propuesta de reforma, esta se aplicó en un número limitado de planteles; en 1991 el CONALTE lanza a discusión pública el nuevo modelo educativo.

⁷³ Ver De Sierra, Teresa; Garrido, Celso; Ornelas, etc. Coincidimos con esta postura.

⁷⁴ A nivel internacional, la reforma del 92 queda enmarcada en el programa del Banco Mundial para atender el rezago educativo.

⁷⁵ Dieterich (1995) señala que la expansión del capital transnacional ha expropiado la soberanía de los países del tercer mundo y no se ha reconocido claramente la estrecha relación entre el proceso global de producción y circulación de mercancías y su

sociedad global requiere el desarrollo del capital humano, la mercantilización del hombre y su educación, de ahí la tendencia a privatizar la educación que se ve reforzada por diagnósticos catastróficos hechos por organismos financieros internacionales, gobiernos y técnicos de tendencia neoliberal,⁷⁶ que escondían las verdaderas causas de la crisis del sistema educativo y señalaban a los maestros como principales responsables de la crisis educativa con la intención de reducir los gastos del Estado para el pago de docentes.

La modernización en educación primaria, como proyecto educativo de modernización, responde a la participación de nuestro país en el mercado internacional, así lo expresó Salinas de Gortari:

“ En México actuamos convencidos de que una educación de calidad es el medio estratégico para asegurar al país un lugar seguro y destacado en la nueva configuración mundial.” (- Los Pinos, 13 de diciembre de 1990).⁷⁷

Al respecto Medina Melgarejo señala: Entre las razones que promovieron la aplicación (de la política educativa de modernización) está la derminación de las nuevas relaciones entre el Gobierno, la SEP y el Sindicato (como producto del movimiento de 1989). También se debe considerar la política de “libre mercado” que el presidente en turno planteaba y las consecuencias del *Tratado de Libre Comercio* con los países del norte del continente (quienes para otorgar su firma de incorporación estipulaban ciertas modificaciones, entre las que se encontraba el aspecto educativo).⁷⁸

Es decir, es parte de la reforma global que afecta al conjunto del sistema educativo nacional, también es parte de la reforma estructural en el sentido de la reorganización del sistema administrativo que llevó a la descentralización educativa, pero no sólo eso, sino que se da dentro de una dinámica de cambios internacionales económicos, políticos y culturales, como en el caso de España, Chile, etc.

Ornelas sintetiza lo realizado por Salinas de Gortari: un diagnóstico crudo y realista del SEN, inyección de recursos al sistema a partir de 1990, recuperación paulatina de ingresos y salarios de maestros y administradores de la educación, descentralización del sistema educativo mexicano, reforma curricular de la educación básica, elaboración de nuevos libros de texto, cambio de planes y programas de la enseñanza tecnológica, reforma al artículo 3º. Constitucional y promulgación de la ley general de educación;⁷⁹

Lo cierto es que todo este proceso fue legitimado mediante la Consulta sobre la Modernización Educativa.⁸⁰ El 16 de febrero de 1989 Manuel Bartlett, Secretario de Educación Pública convoca a la sociedad en general a participar en ella; la cual se efectuó en los 31 estados del país y en el Distrito

referente empírico-ideológico en el sistema educativo, sugiere el desarrollo del capital humano para acercarse a los niveles de vida de las metrópolis

⁷⁶ Se aprovecharon las fracturas del sistema educativo para instaurar el “neoliberalismo pedagógico” que concibe a la reforma neoliberal como la única solución posible a los problemas educativos; si bien los sistemas educativos modernos estaban dañados, quienes generaron la crisis orgánica de éstos, fueron precisamente las políticas neoliberales Tomado de CEA.97 en SNTE 1997, segundo Congreso Nacional

⁷⁷ La calidad se entendía como excelencia o administración eficiente de los recursos para optimizar los costos educativos. Pretendía lograrse con la profesionalización del magisterio y la reformulación de contenidos y materiales. Con ninguno de estos propósitos se abandonó la racionalización de recursos, aunque la asignación de los mismos fue más benevolente con los programas e instituciones que se integraron al proceso de modernización.

⁷⁸ Medina Melgarejo, 2000: 91 (el último paréntesis de la cita se encontraba en la fuente).

⁷⁹ : “las reformas del gobierno del presidente Salinas de Gortari definen con cierta precisión que la meta principal del sistema educativo es formar productores y preparar a los ciudadanos; es decir al sistema educativo mexicano se le asignan propósitos ambivalentes y aparentemente contradictorios que no se han podido resolver definitivamente en la historia de la educación mexicana”(Op. Cit. p.96)

⁸⁰ En la revista Educación 2001 (junio1995:23), 71% de los maestros encuestados para un sondeo de opinión ,declararon no haber sido adecuadamente informados sobre la modernización educativa.

Federal en todos los niveles, tipos, modalidades y campos educativos. Los ejes fueron: contenidos de la educación, métodos educativos, revisión del sistema (continuar con la política de descentralización y la participación de la sociedad), mejorar las condiciones laborales de los maestros académicos e investigadores. Participaron intelectuales, gobernadores, presidentes municipales, se organizaron comisiones, foros, etc. El diagnóstico generado por ella señaló las principales tendencias: disminución de los subsidios a la educación pública, deterioro progresivo de los salarios, disminución de la eficiencia terminal, incremento de los índices de deserción y reprobación, deterioro progresivo de los índices de eficiencia y calidad académica, desfase curricular con las necesidades productivas y sociales del país, rezago y subdesarrollo en la capacidad e infraestructura científica y tecnológica, desarticulación entre la planeación en ciencia y tecnología y las políticas de modernización tecnológica, inestabilidad en las relaciones entre la administración pública de la ciencia y tecnología y la comunidad científica, insatisfacción del mercado laboral de las expectativas de los perfiles profesional y salarial de los egresados de los diferentes niveles. En síntesis: el acelerado crecimiento de la matrícula llevó a un deterioro de la calidad de la educación (De Sierra 1993 a, Tirado Segura 1986). De ahí el interés por los factores que determinan la calidad de la enseñanza como es la formación de los profesores en servicio, centrar el curriculum en el modelo de competencias, la puesta en marcha de carrera magisterial para afectar las condiciones económicas y sociolaborales de los profesores, la entrega de recursos económicos a las escuelas primarias para comprar material didáctico y posteriormente el proyecto escolar para resolver los problemas que se generan en los diferentes centros de trabajo.

Después de más de diez años podemos decir que la reforma está inconclusa, pues no ha resuelto los principales problemas del Sistema Educativo Nacional señalados en el Programa de Modernización Educativa 1989-1984, el Estado ha intervenido de diferentes maneras para mercantilizar la educación, no se observa un mejoramiento en las condiciones de trabajo del magisterio en general - obstruyendo su puesta en marcha- y se vislumbra la acentuación de las desigualdades regionales a partir de la descentralización.

Respecto a las categorías ideológicas y epistemológicas para definir la reforma educativa en la que se encuentra inmersa la educación primaria tomamos en cuenta la clasificación de hacen Coll y Porlán (1999), quienes señalan: "las reformas que responden a un esquema de racionalidad técnica tienden a analizar el sistema educativo exclusiva o fundamentalmente en términos de eficiencia y de relación costes/beneficios, sin cuestionarse las funciones y finalidades de la educación escolar a cuyo servicio se pone la eficiencia, al tiempo de suelen proponer cambios y transformaciones basados en la aplicación del campo educativo de conocimientos científicos y tecnológicos, cuyo origen se encuentra a menudo en otros campos del saber o de la actividad humana, susceptibles de mejorar dicha relación coste/beneficios. Por su parte, las reformas que responden a un esquema de racionalidad práctica, si bien en principio no parten de un cuestionamiento de las finalidades y funciones de la educación escolar, suelen buscar sus categorías de análisis en la practica educativa y dirigir sus propuestas de cambio y transformación a modificar las condiciones concretas en las que se desarrollan procesos educativos en los centros y en las aulas. Por último, las reformas inspiradas en un esquema de racionalidad crítica se caracterizan por subordinar toda su aproximación y sus propuestas a un análisis, una valoración y un cuestionamiento de las finalidades y funciones de la educación escolar."(Coll/Porlán, 1999:20-21). Las reformas no se encuentran de forma pura dentro de un esquema de racionalidad y solo para fines de análisis haremos dentro de lo posible una separación.

Apoyar a la educación primaria porque a largo plazo es una buena inversión...

Para el caso de la educación primaria en nuestro país, si bien vemos que estos esquemas se encuentran mezclados, observamos un predominio del esquema de racionalidad técnica. Se hacía énfasis en apoyar la educación básica, porque - según el sector privado- representaba a largo plazo una buena inversión⁸¹.

En cuanto a la reformulación de contenidos, se aprecia una concepción utilitarista del lenguaje basada en la tecnología educativa, bajo esta perspectiva la educación básica y por ende la educación primaria debe responder a las “necesidades básicas de aprendizaje” que para este caso resaltan las instrumentales:

-Acceso a la información: se refiere a la capacidad de interpretar distintos tipos de mensajes y códigos, desde textos escritos hasta sistemas automatizados de información; comprende procesos para localizar, traducir, organizar, procesar, analizar y suministrar datos en diferentes contextos y con diversos propósitos

-Claridad de pensamiento: se refiere al desarrollo de las capacidades de razonamiento que el ser humano necesita poner en juego para insertarse productivamente en la vida. Implica la educación de una mentalidad analítica para plantear problemas. Se vale de principios e instrumentos de las ciencias, entre las que destacan la matemática, la geometría, física, química, biología y estadística para entender y transformar la realidad.

_Comunicación efectiva: se refiere a la capacidad para poder manejar los diferentes lenguajes que facilitan la expresión y el intercambio de ideas y sentimientos tales como el dominio de la lengua materna en forma oral y escrita, el lenguaje de nuestro cuerpo, el de las imágenes y los sonidos. (CONALTE, 1991:28,129).

Respecto a la revaloración social de la función magisterial, se observa una tendencia a la formación de maestros como “técnicos” que se capacitan en “habilidades para la enseñanza de...” en detrimento de una formación universitaria que permita al sujeto docente la reflexión profunda sobre los fines de su práctica docente; la atención de alumnos con discapacidades a partir de la reestructuración de USAER⁸²; el freno a la tendencia a un superávit relativo de maestros (estableciendo licenciatura para la educación primaria en 1984 y congelando plazas); carrera magisterial que esta afectando el salario profesional, etc.

En el caso de la educación primaria, la baja calidad de sus maestros fue el pretexto para introducir la lógica productivista derivada de las directrices de la acumulación de capital con la política de premio y

⁸¹ “la trascendencia de la educación básica reside en que sobre ella se erige todo el sistema educativo. En la medida en que las deficiencias cuantitativas y, sobre todo, cualitativas, de la educación básica son acumulativas y repercuten sobre la calidad de otros niveles de educación... esta modalidad de educación representa en una perspectiva de largo alcance el problema capital de la generación de capital humano... En un país con una estructura demográfica en la que predomina la población joven, la educación básica representa la mejor inversión para el futuro... En la actualidad la capacitación esta estrechamente ligada a los cambios tecnológicos y las destrezas que los mismos demandan de los trabajadores... (por) la proliferación de procesos productivos cada vez más versátiles, que requieren trabajadores multidiestros, con mayores niveles de capacitación que los de un operario que solo tiene que repetir una misma tarea (y) que ante la mentalidad de ajustes de las empresas ese mismo trabajador pueda ser reubicado”. (CONCAMIN 1992:9-10)

⁸² La USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) dedicada a atender a los niños con necesidades educativas especiales y atraso escolar, ha visto reducidas sus sedes, su personal y sus funciones. Dejando desprotegida a la población infantil más necesitada. Con el pretexto de que estos niños necesitan integrarse a los grupos regulares, el Estado se ha ahorrado gastos en infraestructura y personal calificado, intensificando además la jornada de trabajo de los maestros de educación regular. Esto cae dentro de la lógica productivista del actual sistema y nos recuerda la matanza de personas “no productivas” en las cámaras de gases de Alemania nazi...¿acaso no es matar en vida excluir de manera encubierta a quien más y mejores recursos necesita?....

castigo a quien se integrara o no a la carrera magisterial ⁸³Los procesos educativos se han visto inundados por una lluvia de trabajo extra que se expresa en documentos que anteriormente no se entregaban (plan anual, fichas para el diagnóstico, perfil de grupo, planeación para alumnos con discapacidades, elaboración, ejecución y evaluación del proyecto escolar, ficha individual por alumno, cuaderno rotativo, etc.) y que han afectado el trabajo en las aulas. En cuanto a la reformulación de contenidos y materiales, si bien es cierto que se habla de una flexibilidad para la selección de los objetivos etc., lo cierto es que los contenidos de educación primaria son relativamente extensos si tomamos en cuenta el tiempo real de clase disponible (aproximadamente 40%), además las nuevas formas de abordaje didáctico sugieren mayor reflexión, lo que implica un trabajo mas lento. El maestro trabaja bajo la presión de pasar el examen de carrera magisterial ⁸⁴ (formando alumnos reflexivos) y la falta de tiempo para reflexionar y repasar temas con sus alumnos, además, la función magisterial es cada vez más evaluada en el aula no sólo por autoridades sino también por los padres de familia, sin considerar la reducción del tiempo exclusivo para clase.

Como racionalidad crítica el punto fundamental ha sido la nueva concepción de la escuela como una institución que desarrolle herramientas de investigación que aseguren el aprendizaje permanente dentro y fuera del plantel, la educación se concibe como una actividad permanente basada en un acuerdo social tácito para que la sociedad en cada uno de sus aspectos se realice en un hecho educativo, pero está desdibujando los límites de la educación escolarizada, lo cual ha sido aprovechado por los grupos de poder para tratar de imponer su ideología neoconservadora, rescatando los valores de la burguesía secundario-exportadora siguiendo la recomendación de: "Modificar los programas y textos para reafirmar los valores universales y de nuestra cultura que consoliden la unidad e identidad nacionales, previendo la creciente participación de México en la economía internacional; y la necesidad de motivar al pueblo mexicano al trabajo y la participación entusiasta". (COPARMEX –CONCANACO, 1988:146-147).

Actualmente se sugiere el manejo de los contenidos con una visión productivista heredada de los "círculos de calidad" y del toyotismo japonés ⁸⁵

El velo del trabajo docente

Debido a la concepción del profesor como un apóstol y como un guía carismático ⁸⁶ (ejemplar), que tiene la obligación de purificar su imagen frente a la sociedad –a la que interpela- que habrá de formar, el valor económico de su trabajo y la intensidad de éste quedan velados porque: los alumnos de educación primaria están lejos de integrarse al proceso productivo (por desgracia no siempre), lo que impide ver en la vida cotidiana el papel de la educación primaria en el desarrollo de la economía y por

⁸³ Y posteriormente al PEC (Programa Escuelas de Calidad).

⁸⁴ Sin que hasta el momento tengamos noticias de que instituciones de prestigio (UNAM, IPN, UPN, etc.) hayan tenido acceso a dichos instrumentos para analizarlos de manera profunda

⁸⁵ Como es bien sabido han provocado algunos suicidios de los sujetos considerados menos capaces... ¿esto es respeto a la diversidad?....

⁸⁶ Gilles, Ferry (1971:42) señala tres modelos de acto educativo que se interfieren unos a otros: el carismático, que coloca en el centro de la función educativa a la persona del maestro que se expresa en diversas formas de trascendencia (sacerdotal, de la persona moral, del don pedagógico, del compromiso, de la gestión cultural), de Ajuste, que se centra en el conocimiento del alumno al cual tiene que ajustarse el maestro como psicólogo, psicopedagogo o agente cultural. De liberación, que concede la mayor importancia a la relación maestro alumno, donde el primero ayuda al segundo a liberarse vía la implicación personal, la relación con el grupo, la dimensión institucional. Y concluye: "Es muy significativo que todas las tentativas para delimitar una imagen-guía del educador hayan consistido en un modelo exterior (el sacerdote, el filósofo, el trabajador social, el terapeuta, el psicólogo, el investigador, el militante), típicamente representativo de ciertas aspiraciones culturales."

ende al profesor-trabajador, gran parte de los docentes son mujeres (trabajo socialmente desvalorizado)⁸⁷. Que se llevan trabajo a casa (se ve como un trabajo doméstico) estas horas extras no son consideradas como tal.

Por el aislamiento físico del docente en su tarea fundamental (se encierra en su aula), el aislamiento intelectual respecto a sus propios compañeros de trabajo e investigadores educativos⁸⁸, no hay condiciones que favorezcan dentro del horario de trabajo una discusión crítica⁸⁹ y sistemática sobre su trabajo cotidiano, principalmente porque su tiempo es un tiempo intenso, saturado de actividades, incluso durante el recreo tiene la obligación de vigilar la disciplina escolar; una salida para mantenerse “sano” mentalmente, es utilizar las Juntas de Consejo Técnico como tribuna para la catarsis. Las cuatro horas que la componen (un promedio de 12 minutos por día de clase) también son aprovechadas para tratar de solucionar problemas administrativos, de infraestructura escolar y logísticos en general.

El trabajo cotidiano del profesor alude principalmente a un conjunto de actividades, tareas y acciones basadas en una relación sujeto-sujetos, donde los dos polos son pensantes, reflexivos y actuantes. Tanto el sujeto maestro, como los sujetos con los que se relaciona a través de su trabajo (colegas, alumnos, directores, conserjes, padres de familia, etc.) en diferentes grados y formas sufren modificaciones mutuas a partir de las interacciones que establecen; modificaciones no sólo en su construcción como sujetos, sino en las intenciones, prioridades, motivos y satisfacciones que permean su acción (Sacristán 1998). No hay sujetos iguales, no hay contextos iguales, de ahí surge la diversidad de la actividad docente. El profesor no puede ser reducido al papel de un facilitador o administrador eficiente de los contenidos curriculares, aunque algunas políticas educativas, en busca de la masificación de la educación tiendan a descalificar y estandarizar su trabajo.

Los “niños de la llave” intensifican la jornada...

Las condiciones en que el maestro desarrolla su trabajo –parte y producto de un contexto escolar– dependen de las políticas estatales, pero no están determinadas por éstas, están empapadas del contexto social en diferentes niveles y atraviesan por una serie de mediaciones entre lo micro y lo macro en el engranaje social, en el cual el profesor se encuentra en un continuo dilema de adaptación–desajuste. Esto no sólo depende de las necesidades y motivaciones de los sujetos, depende también de un marco histórico-social cambiante, de cómo concibe su trabajo, de su ambiente concreto de trabajo, de sus condiciones salariales, organizativas, de su relación con el sector laboral al que pertenece, etc., estos elementos lo van construyendo como un trabajador intelectual⁹⁰, productor de cultura (tanto individual como colectivo). En charlas informales algunos maestros nos decían que hay una especie de efecto dominó: la crisis produce desesperanza y angustia en las familias, lo que genera una frialdad en las relaciones familiares o “niños de la llave”⁹¹, niños con alto grado de abandono, que en la escuela se

⁸⁷ Martínez Bonafé (Op. Cit., pp.105-106) señala que la feminización se da en parte porque el horario laboral coincide con el de permanencia de los hijos en la escuela, de tal manera que “se configuran grupos de estatus diferentes donde el más numeroso es precisamente el que presenta *menor capacidad de mercado*, lo cual será aprovechado por el empleador en su propio beneficio”

⁸⁸ Nuestro actual sistema educativo tiende a ahondar la división del trabajo docente vía la perspectiva técnica.

⁸⁹ Concebimos la discusión crítica como aquella que incluye también el diseño.

⁹⁰ Martínez Bonafé (1998:181) muestra una excelente propuesta –aplicable al magisterio– para actuar como trabajador intelectual, enriqueciendo la idea de Gramsci.

⁹¹ Se refieren a los niños cuyas madres trabajan y traen colgando la llave para abrir una casa que encuentran vacía al llegar de la escuela. Generalmente son niños desatendidos afectiva y materialmente.

manifiesta en relaciones desconsideradas e irrespetuosas con sus compañeros y maestros, situaciones conflictivas que intensifican la jornada de trabajo del profesor⁹².

El tiempo que te quede libre...

En el Acuerdo 96 se establece la relación entre las funciones y el tiempo del profesor:

Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades, e intereses del alumno, al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático y a las circunstancias del medio en que se realice el proceso de enseñanza;(Art.17. Fracc.III.;negritas nuestras)

Según este pequeño texto, el maestro debe conciliar las necesidades y posibilidades del alumno con los requerimientos de la SEP; quedan como variables independientes: las aptitudes, necesidades, e intereses del alumno; el tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático y las circunstancias del medio en que se realice el proceso de enseñanza, y como variable dependiente de las mismas la tarea docente. No se establece una jerarquía entre dichos elementos. Lo cierto es que en la vida cotidiana pudo observarse que el maestro vive una gran presión para avanzar en el abordaje del programa en medio de un conjunto de circunstancias que no dependen únicamente de él. Es más, muchas de las veces están totalmente fuera de su alcance.

Considerando el nuevo perfil de desempeño Martínez señala de manera crítica: "... debe pensarse qué función institucional cumple la evidente ironía de anunciar la nueva figura de "un profesor investigador y protagonista directo de la innovación" sin transformar las bases de su conocimiento práctico ni crear el espacio horario para poder desarrollar esas nuevas competencias docentes" (Op. Cit., 203). Creemos que este es un punto nodal para la sujeción del profesor, en la medida que su recurso tiempo es tan limitado, se ve obligado a usarlo de acuerdo a las directrices centrales, mas interesadas en el control del sistema que en asuntos pedagógicos que desarrollen de manera integral al alumno.

Sobre este punto, recuerdo que en el ir y venir para llenar y entregar documentación de fin de año, nos cruzamos cerca de la dirección una compañera y yo . Me sonrió y comentó: "Ahorita que suba al salón los niños me van a cantar: el tiempo que te quede libre, si te es posible dedícalo a mí". Esta pequeña frase refleja a profundidad la vida cotidiana de la mayoría de los profesores, en la cual uno de los elementos más importantes es el tiempo; ese tiempo que pelea, estira, moldea, escatima, molesta, agrada... para el maestro el tiempo es algo así como la estrella masculina de Anónimo Veneciano: se ama, se desea, se odia, pero no se puede vivir sin él... desgraciadamente nuestra relación con él depende muchas veces de factores externos, la SEP establece dedicar más tiempo a matemáticas que a historia, civismo y educación artística, signaturas que de alguna manera pueden favorecer la formación de la sensibilidad social.

⁹² "Un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor, con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador de cuello duro. El problema es social porque es común. Dicho de otro modo, las causas que producen los sufrimientos de hombres y mujeres en esos otros grupos son las causas que han provocado la crisis de la educación (...) si no comprendemos la identidad de intereses que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico" (Dewey, 1967, en Martínez Bonafé 1998:180)

“... el tiempo de aula revela la concepción dominante de lo que se considera trabajo del profesorado en primaria (...) se hace patente también en la distribución horaria otorgada a las asignaturas según la atribución social que reciban en tanto conocimiento de alto o bajo *estatus*”

¿Qué hacen los maestros con el tiempo?...¿Cómo se relacionan a través de él?...

Lo inventan cuando hay que llenar formatos e informes sobre el Proyecto Escolar, lo estiran cuando están en clase, lo hacen intenso con los grupos saturados, lo escatiman cuando les interrumpen su trabajo, lo hacen terapia en las Juntas de Consejo Técnico, lo hacen pedazos entre tantas actividades, lo aman cuando un niño les sonríe, lo odian cuando tienen que entregar documentación, compran y venden con él en la cooperativa... hacen tantas cosas... casi siempre lo dan y casi nunca lo pierden... en sus brazos han tejido las dulzuras, amarguras y sinsabores de la vida cotidiana y cuando desean matarlo es porque están esperando la jubilación.

El tiempo se necesita para mejorar la infraestructura escolar, para elaborar materiales didácticos, para atender los grupos saturados, para tener un trabajo colegiado real, para poder cumplir con el exceso de informes, documentos y concursos, para tantas cosas...

PABLO: En el plan anual uno indica que va a hacer durante el año escolar... este es un documento que a uno le sirve para que digas como va a ser tu trabajo... después hay otro plan anual es un ajuste... en donde vas a ver lo mismo que en el primero... pero vas a anotar que te faltó por enseñar ... allí vas a notar si vas a volver a dar un tema... o te faltó alguno... y otro tercer informe de plan anual es otro reajuste... vas a indicar por escrito ... si diste el tema o no lo diste... más que nada es así (...) si el director te quiere traer cortito. te están checando cada bimestre a ver que pasó ... aquí no se da... tenemos un excelente maestro(se refiere al director)..... creo que muy razonable... (E1)

“Los programas están hechos por gente que no sabe lo que es estar en grupo”

Un profesor de educación primaria del país atiende en aproximadamente 30 alumnos. Desde luego esto varía de acuerdo a la región, la zona (urbana, rural, suburbana), el turno, etc.; es el nivel con mayor concentración de alumnos por maestro. Esto significa que además de organizar y dirigir la clase, calificar la participación del alumno, calificar tareas, hacer guardias, ceremonias, etc., si aplica un examen bimestral de 15 reactivos - en español, matemáticas, Ciencias naturales, historia, geografía y civismo-, sin considerar exámenes con temas a desarrollar; elabora 90 reactivos y evalúa 2700; asienta 180 calificaciones en cuadro de concentración, 180 en registro de evaluación y asistencia y 180 en boletas, más las evaluaciones de educación artística y las de educación física,⁹³ sin contar los promedios. Este proceso ocupa entre 30 y 35 horas de trabajo extra cada bimestre⁹⁴. Es decir, aproximadamente semana y media de trabajo que requiere una gran concentración y atención, sin embargo el maestro tiene legalmente prohibido sacar la documentación de la escuela (boletas, registro de asistencia, etc.), pero por uso y costumbre, la mayoría de los maestros lo hace, porque de equivocarse en estas tareas tan delicadas se hace acreedor a una sanción⁹⁵. A esto hay que agregar las incomodidades que sienten los maestros por evaluar el trabajo diario de sus alumnos, restando

⁹³ En las escuelas urbanas se acostumbra que el profesor de educación física proporcione a cada maestro de grupo una lista de calificaciones de sus alumnos, para éste las asiente, integre y promedie con las de otras asignaturas.

⁹⁴ Este dato fue proporcionado por los maestros y pude comprobar su veracidad personalmente al atender al grupo.

⁹⁵ Notas de extrañamiento que repercuten en el puntaje de la ficha del escalafón vertical.

tiempo a otras fases del proceso enseñanza-aprendizaje, bajo la presión de un programa bastante extenso para el tiempo disponible. Pudimos corroborar que rara vez es posible abordar 3 firmas en un día de trabajo (plaza de medio tiempo). Sobre este punto fue muy frecuente la opinión de los maestros de que “los programas están hechos por gente que no sabe lo que es estar en grupo”.

Para tener idea de las condiciones de trabajo de los maestros de la escuela investigada, hay que tomar en cuenta que tiene en promedio 26 alumnos por maestro .

Los distractores limitan el tiempo real de clase y rompen la continuidad del trabajo...

Coincidimos plenamente con María De Ibarrola cuando señala : “Es tan fuerte la limitación que el tiempo impone al trabajo docente en la escuela pública mexicana, que difícilmente podemos esperar una mejora sustancial en la calidad mientras no se reestructure a fondo y se remunere y garantice a los docentes el tiempo para atender estas situaciones (Proyecto Escolar, actividades colegiadas, etc.) en gran medida, las mejoras e innovaciones se deben al entusiasmo, dedicación y excelente voluntad de los maestros de encausar a sus alumnos, de manera independiente y adicional a las condiciones que la institución educativa les ofrece.” (1996:5)

El salario y el tiempo clase fueron los aspectos que más preocuparon a los profesores estudiados.

Yo siento que las autoridades siempre nos quitan el tiempo, con documentos...

En las relaciones cotidianas escolares, la entrega de documentos es la prueba clara de la división social del trabajo:” tú operas y yo controlo”, del establecimiento de las relaciones de poder, de la subordinación pero también de la insubordinación y el conflicto. Igual que la distribución del tiempo, permite ver cuales son las prioridades del sistema.

El maestro de grupo habla del exceso de documentación como interruptor del proceso enseñanza-aprendizaje:

CAROLINA: Yo siento que las autoridades siempre nos quitan el tiempo, con documentos... con situaciones administrativas... el nivel de los niños no es igual... si todos los niños aprovecharan de la misma manera... daríamos clases a todos los niños y podríamos llevar el trabajo (administrativo) como debe ser... (...)hay que hacer doble papeleo administrativo que quita tiempo... ese tiempo deberíamos dedicarlo a la producción aquí... (E8)

Para el maestro Marco, el tiempo clase se ha reducido por cuestiones administrativas, y las interrupciones a su trabajo siguen rompiendo la continuidad de éste.

MARCO: yo creo que se ha reducido el tiempo real para dar clase, por cuestiones administrativas... yo siempre pongo este ejemplo: tú vas con un doctor, con un dentista, etcétera... pasas y te está atendiendo, está trabajando y generalmente no lo interrumpen hasta que acaba... tú como maestro estás dando clase... y ya llega la trabajadora porque tienes que firmar esto... ya llega el vendedor que te está ofreciendo esto... ya llega la maestra de cooperativa porque ésta semana tienes que vender el boing, o el del dulce porque te toca la cooperativa... hay muchos distractores, siento que hay constantes interrupciones (...)entonces rompes con la continuidad que tenías... cuando bien te va, tienes que firmar... o leer y firmar y vuelves a retomar la clase, pero cuando no... tienes que bajar a aclarar algunas cosas... ... hay distractores y no nos dejan hacer el trabajo real... (E9)

Con la modernización todo se va cortando...

El maestro Pablo está de acuerdo con Marco en la reducción de tiempo, pero lo asocia a la pérdida de autonomía, al haber menos tiempo, se pierde la libertad para manejarlo de acuerdo a las necesidades del grupo. En charlas informales, varios maestros confirmaron esto.

PABLO: hay menos tiempo que antes... antes había más libertad... con la modernización, ya todo se va cortando, reduciendo... (E10)

Yola coincide con Marco y Pablo, pero agrega un elemento importante: para ella la pérdida de continuidad y la reducción del tiempo disponible significa que no están revalorando su trabajo. Lo que puede traducirse como: "para las autoridades mi trabajo no es importante, porque si fuese importante lo respetarían sin interrumpirlo".

YOLA: (el tiempo es) muy reducido... sobre todo ahorita que tengo un grupo de primer año... muy reducido, porque al entrar a la parte material... me están pidiendo datos... mientras estoy dando clases, me interrumpen para pedirme algún documento y entregarlo... y yo... me salgo de donde estoy... o le das tiempo a los trabajos que tienes que entregar o continuas con el grupo... no es una manera de revalorar las cosas... de que ellos como autoridades concluyeran las situaciones para que fueran más sencillas para nosotros... únicamente estancan nuestro trabajo.

Somos todólogos... no eres contador y le entras a la cooperativa, no eres trabajador social y le entras a investigar las condiciones sociales de los niños... que hay padres que golpean, niños golpeados, etcétera, hogares desintegrados... no eres psicólogo y tienes que entrarle al lado de la psicología...

El tiempo del maestro está asociado a la versatilidad de su trabajo, en donde tiene que realizar un conjunto de actividades que corresponden a otros oficios y profesiones; por otro lado, muchas veces la sociedad demanda de él una responsabilidad que no le corresponde, demanda hasta cierto grado una actitud paternalista por parte del maestro⁹⁶, otras veces esta actitud la demanda el propio proceso enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de las escuelas urbanas son cada vez más demandantes de la atención del maestro – a veces rayan en conductas patológicas- probablemente esto se vincule con la tendencia al abandono de los hijos por el incremento de mujeres en el proceso productivo.

MARCO: (...) uno es un todólogo, no eres contador y le entras a la cooperativa, no eres trabajador social y le entras a investigar las condiciones sociales de los niños... que hay padres que golpean, niños golpeados, etcétera, hogares desintegrados... no eres psicólogo y tienes que entrarle al lado de la psicología... o sea... yo creo que ahí somos unos todólogos ... y bueno... de alguna manera creo que es algo referente a tu trabajo... o sea... no puedes alejarlo... no puedes decir: 'bueno me voy a esperar a que llegue el psicólogo'... salvo en casos muy graves, yo creo que ahí te funciona y tu responsabilidad es tratar de resolverlo de una manera inmediata, ya si el problema va más allá ... ya canalizarlo a las instituciones adecuadas, pero yo creo que de entrada sigue siendo lo mismo..."

Los vertiginosos cambios de la modernización, muchas veces requieren de un tiempo de atención y preparación por parte del maestro para evitar ser rebasados.

Ahora ya debes estar más trucha para las cuestiones de avances tecnológicos... el maestro ya debe por lo menos saber meter el diskette o prender la computadora (se ríe) o medio menearle... porque las generaciones nos están rebasando... nos están rebasando constantemente.

⁹⁶ Se pudo observar que los maestros más "democráticos", trataban de romper esta relación y los mismos padres se oponían a que los alumnos intentaran resolver sus propios problemas.

El punto neurálgico de la calidad de la educación.

Aquí se encuentra desde la perspectiva del docente uno de los puntos neurálgicos de la calidad de la educación⁹⁷: la falta de tiempo impide al maestro centrar su atención en las necesidades del alumno dentro del proceso específico enseñanza-aprendizaje y formarle una conducta autónoma, por eso aquél se ve constantemente precisado a resolverle a este su problemática sin dar un tiempo de reflexión y discusión sobre las conductas que presenta.⁹⁸ Tampoco tiene tiempo suficiente para discutir y reflexionar con sus colegas sobre el proceso educativo, sobre el Proyecto Escolar, etc., para éste último, el tiempo disponible (libre de alumnos) sólo se ha ampliado 15 horas al año. Excepto durante el tiempo de recreo, es común observar en las escuelas una especie de obsesión por la velocidad. Si realmente se pretende evitar la simulación, es de suma importancia considerar lo anterior. Ampliar la jornada de trabajo o los años de duración de la educación primaria implica –sin saturar grupos- un mayor desembolso para pago de salarios por parte del gobierno, creemos que este es otro punto nodal. Por otro lado, si año tras años se observa la incapacidad real –a nivel nacional- para cubrir todos los objetivos ...¿no debería hacerse un estudio serio acerca de los límites, estructura, y contenidos del programa de acuerdo a las diferentes regiones?... ¿no deberían participar los maestros en dicho estudio?...

Quienes han estado en grupo señalan que año tras año –algunas veces bajo presiones oficiales- se aprueban alumnos que no reúnen los requisitos indispensables para cursar el grado siguiente y que la saturación de los grupos muchas veces impide apoyarlos de acuerdo a sus necesidades, provocando vacíos formativos, que tarde o temprano provocan frustración en el alumno y en algunos casos la deserción. Es decir, por esta vía la escuela, bajo las actuales condiciones se convierte en “desigualadora social”.

Contra los buenos propósitos de la modernización educativa, de elevar la calidad de la educación, los maestros, igual que otros actores, han sentido una fuerte limitación del tiempo clase, no sólo por la versatilidad de sus actividades sino también por el llamado “papeleo”, aunque en el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal (SEP, 1996:5), se señala: “deben reducirse los trámites excesivos e innecesarios que generan un predominio de los temas y asuntos administrativos que absorben parte del tiempo destinado al trabajo en las aulas, por encima de las tareas técnico pedagógicas”

Por otro lado, a partir de la reducción del tiempo exclusivo para clase en las escuelas públicas – entre otros factores de desprestigio- se percibe una opinión pública que favorece el ingreso a las escuelas particulares. Esto resulta preocupante porque de manera análoga un “ahorcamiento para el desempeño y una campaña de desprestigio” precedieron las privatizaciones de varias empresas paraestatales. En la educación primaria se percibe una tendencia a generar un prestigio diferencial entre las propias escuelas públicas, lo que puede significar una eliminación selectiva⁹⁹, la marginación de

⁹⁷ Entendemos educación de calidad aquella que tienda a formar alumnos reflexivos, investigadores y autónomos, responsables y respetuosos de sí y de los demás

⁹⁸ La SEP hace una distribución de tiempo para cada asignatura. Al respecto los maestros señalaron que está fuera de los alcances reales. Sobre este punto “La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. Por lo general, no coincide con la concepción oficial que pone acento en la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente (...) la organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía” (Rockwell, “Se huellas, bardas y veredas” p.22-23.).

⁹⁹ Por el momento disponemos de escasa información sobre **las escuelas de calidad**, pero creemos que su estudio puede ser una veta para investigar este punto.

algunas escuelas de sectores desfavorecidos, que por los ritmos de sus alumnos¹⁰⁰ no puedan responder a las exigencias impuestas por este modelo.

Hay nuevas responsabilidades, pero el tiempo de trabajo es el mismo. Se exige flexibilidad en la actividad del maestro, pero no se flexibiliza su tiempo. De manera certera, Ibarrola resume este asunto: "La falacia actual no está en el reconocimiento de la necesidad de estas nuevas responsabilidades profesionales, sino en el falso supuesto de que los papeles originales y las funciones de los maestros pueden dejarse como están, agregando las nuevas funciones de ser socios en el proceso de cambio.(...)pocos ambientes laborales están tan atrasados tecnológicamente como las escuelas, incluso los empleados de tiendas de abarrotes, restaurantes o servicios tienen acceso a (la) tecnología para hacer sus tareas más manejables y eficientes".¹⁰¹

Trabajo en el aula: una relación involuntaria

Las funciones del personal docente se especifican en el capítulo V (arts. 17-28) del Acuerdo 96 (Ver anexo). Para los efectos de este acuerdo se entiende por personal docente al que, cumpliendo con los requisitos que determine la Secretaría de Educación Pública, desempeñe funciones pedagógicas en el plantel.

Dentro del aula el trabajo del maestro se complica, porque simultáneamente tiene que establecer una relación involuntaria con treinta personas que proyectan valores, motivos, intereses y conflictos diferentes.

Al inicio del año escolar acostumbro a preguntarles a los alumnos " que quieren ser cuando sean grandes", las respuestas generalmente son: los niños cantantes o futbolistas y las niñas cantantes o actrices.¹⁰² Recuerdo que en mi infancia queríamos ser maestras, médicos, enfermeras, etc., de alguna manera los intereses del maestro y los nuestros confluían. Sentíamos que la escuela nos iba a servir para algo más allá de leer y escribir, aunque en ambos casos la relación con el maestro no sea voluntaria.

Lortie (1985:93-95) nos dice: "los maestros trabajan con "personas", pero lo hacen bajo condiciones un tanto especiales. Hay tres particularidades que son evidentes: el hecho de que la relación maestro-alumnos no es una relación voluntaria, el problema de lograr que trabajen "trabajadores" jóvenes y el contexto grupal en el que se da el trabajo del maestro. Cada una de estas características influye en el aspecto de las relaciones que encara el maestro de grupo (...) la preocupación por mantener la disciplina y el control de hecho gira alrededor de la necesidad de lograr que hagan su trabajo estas personas divergentes, cambiantes e inmaduras confinadas al pequeño espacio del salón (...) dentro del aula debe mantener el control, debe dar las órdenes de trabajo y debe despertar y mantener el interés de los alumnos."

Cosa nada sencilla, como expresa la maestra **Yola**:

¹⁰⁰ Hargreaves (1986:194) señala cómo los alumnos y los maestros se encuentran presionados por el tiempo en el proceso enseñanza aprendizaje.

¹⁰¹ Se trata de imitar las actitudes educativas de nuestros principales socios comerciales, pero las condiciones de trabajo del magisterio mexicano están por debajo de sus homólogos: en Estados Unidos por ejemplo, hasta en las escuelas de chicanos los maestros tienen un auxiliar educativo

¹⁰² Si hay duda sobre el tipo de cantantes y actrices a que se refieren los niños, consultar la programación de TELEVISIÓN. Sugerimos el interesante artículo de Cristián O.M. Martínez "Introducción al abordaje de la subjetividad y lo educativo en la era de lo virtual" (Educación 2001, núm. 96, mayo 2003:67). Probablemente para cambiar la sociedad actual sea más importante lograr la propiedad social de los medios de comunicación masiva antes que la de los medios de producción.

. . . los grupos estaban grandísimos . . . el primer día que recibí un grupo eran 62 niños . . . ¡ me tuve que subir al escritorio porque no me veían . . . ! (nos reímos) y tenía yo una cuerda para decirles: “ nos vamos a saltar tres espacios “ . . . y me preguntaba alguno “¿qué es espacio? “ . . . y yo decía: ¡ ay Dios mío ! . . . no sabía . . . en ese momento no me puse a pensar que cada familia era diferente . . . que lo que llevaban era diferente . . . vamos . . . yo tenía que decirles realmente qué era un espacio . . . y pues yo . . . yo tenía que dar tres brincos para que me alcanzarán a ver y por allá atrás había alguno que decía: “yo no lo hago “ . . . a mí no me gusta hacer lo que tú estás haciendo en el pizarrón” “ . . . no me gusta . . . yo voy a hacer un dibujo “ . . . yo le decía: sabes qué ? . . .

es que vamos a repasar las vocales . . . ¡ con sesenta y tantos niños ! . . . sesenta y dos para ser exacta . . . me decía: “ no lo hago porque no me gusta . . . “ y yo decía: ¿ que voy hacer con ese niño que me está diciendo que no le gusta? . . . ¿cómo le voy a decir que le tiene que gustar . . . no? . . . E(2).

Tantita agua de su propio chocolate...

La violencia en las aulas está aumentando, los maestros la atribuyen a los programas de televisión – aunque no disponemos de datos para valorar el hecho- esta fue una queja frecuente, pero prácticamente no la han hecho de manera colectiva ni utilizando los recursos mediáticos, a pesar de que está afectando sus condiciones de trabajo.

Paty, una maestra bastante experimentada, de 50 años de edad y 27 de servicio me contó una anécdota:

Pablo, uno de sus alumnos iba enojado tras su compañero Omar, empuñando una pluma para pegarle en la espalda. Paty tuvo que jalar rápidamente al primero con fuerza para evitar el percance. La madre no se hizo esperar en la escuela; a pesar de las explicaciones de la maestra, la amenazó con acusarla en Derechos Humanos; después de un rato ésta le dijo a la señora: “¿Qué hubiera hecho usted, si en el mismo caso su hijo en vez de ser el agresor hubiera sido el agredido?”... cosa que calmó los ánimos.

Hace años me comentaba una profesora, que justo cuando la llamaron de la dirección llegó al salón una madre de familia que constantemente se quejaba de que “la maestra no hace nada”. Aprovechó para encargarle –a propósito- el grupo entre 5 y 10 minutos. Cuando regresó la señora se encontraba en medio de un gran bullicio de chiquillos que solicitaban la revisión de su trabajo. Toda alterada le dijo: “¡Ay maestra... yo no sé cómo los aguanta..!”

A pesar de todo hay que mostrarse como persona equilibrada...

Bajo estas circunstancias se generan **situaciones de tensión, irritabilidad** y excitación, temor a perder la estabilidad laboral, **sobrecarga de trabajo, burocratización del trabajo y conciencia de retribución inadecuada**; hay que agregar la hipoacusia (sordera), psoriasis, las afecciones de la voz y la visión, la pérdida de la memoria, problemas de columna, várices,¹⁰³ Deolidia Martínez señala que gran parte de estas enfermedades pertenecen al campo de la salud mental, lo que provoca inhibición en los pacientes para solicitar el tratamiento “teme mostrarla y demandar la atención como un derecho”. (las negritas indican las quejas más frecuentes de los maestros que estudiamos). Por nuestra parte,

¹⁰³ En 1995 Deolidia Martínez las señalaba después de hacer un estudio con profesores de primaria en Argentina. Las negritas señalan las quejas más frecuentes de los maestros mexicanos que estudiamos, la coincidencia es un llamado de atención para atender las condiciones de trabajo del profesorado a nivel internacional.

pudimos comprobar altísimos niveles de tensión durante el fin de curso por la enorme carga de documentación requerida.

El cansancio llega a tal grado que provoca insensibilidad, apatía, depresión y/o agresividad, lo que la autora citada ha llamado “fatiga residual”. Algunas maestras, con quienes logramos altos niveles de confianza comentaron que su actividad sexual disminuye en los períodos de fin de curso, otras veces, cuando se llevan trabajo a casa disminuye la interacción con su familia.¹⁰⁴ El maestro constantemente siente la presión de dar una imagen a la sociedad de “persona equilibrada”... ¿cómo le hace bajo estas circunstancias?... depende de la capacidad de resistencia, de los años de trabajo, de las expectativas del maestro, etc.

El desfase entre lo escolar y lo extraescolar.

Es común observar en el aula cómo las diferencias de intereses en los niños generan mucho ruido, a veces esto incrementa los niveles de tensión del maestro, quien llega a elevar la voz en diferentes gradaciones, con las consiguientes quejas de los padres.

Frecuentemente en las charlas del recreo los maestros comentaban que ya no pueden ni voltear a ver al alumno porque los amenazan con acusarlos en derechos humanos. Sin pretender hacer apología de los grupos callados y de las actitudes violentas de algunos maestros a través de la historia, creemos que hay una especie de desfase entre lo que la sociedad exige dentro de la escuela y lo que aprende el niño para ser adulto fuera de la misma.. Dentro de la escuela la SEP insiste en que el niño no debe ser sancionado. Sin embargo en la sociedad de adultos, a conductas análogas –al menos formalmente- hay una sanción. En la sociedad adulta no sólo se enfatizan los derechos, como sucede con la sociedad infantil; ¿qué va a suceder cuando este niño sea adulto?... ¿hasta dónde estamos fomentando una cultura de engreimiento e irrespeto entre los niños?... ¿educar implica el establecimiento de límites?...en caso afirmativo...¿cuáles son éstos?...

Los maestros comentaban el caso de una maestra –de otra escuela- que fue pateada por un niño que agredía constantemente a los demás y no se hizo algo al respecto. Muchos de los problemas de conducta que los padres no han sido capaces de solucionar, quieren que sea el maestro quien los solucione. La violencia en el aula es un tema que se ha tratado poco de manera seria y colectiva por parte de diferentes instancias sociales, incluso por la sindical, esto preocupa en tanto afecta las condiciones de trabajo del magisterio.

A pesar de que la SEP tiene aproximadamente 80 años, no hay Instituto alguno en el que se atiendan las enfermedades docentes como en el caso de Alemania, no hay un auxiliar educativo como en las escuelas primarias norteamericanas, se carece de año sabático (excepto en el Estado de México)... por fin...¿somos modernos o no somos modernos?... ¿se valora o no se valora el trabajo docente?...

Significado de la modernización para el profesor de educación primaria

La diferenciación salarial, de participación política, de desarrollo profesional y/o académica han traído una nueva estructura del tejido magisterial y un cambio en las percepciones del profesorado. Al rescatar la opinión de los maestros, pudimos observar que aquellos con nivel académico más bajo y/o

¹⁰⁴ Martínez Bonafé (1998:102-103) sugiere evitar considerar “como problemas personales y de salud lo que ha menudo son problemas de tipo organizativo e institucional

baja participación política veían a la modernización simplemente como una imposición o no señalaban algún antecedente de la misma, como si se hubiese dado por generación espontánea, este es el caso del maestro Pablo quien tiene licenciatura pero prácticamente no tiene participación política. En cambio, los maestros con mayor nivel académico y participación política más profunda hacen referencia a la reforma de principios de los setenta como antecedente de la modernización educativa. Armando y Marco, participantes anónimos de la historia educativa de nuestro país comparten ésta postura.

Armando estudió matemáticas, mientras que Marco Sociología educativa, sin embargo Armando ha mantenido una participación política más constante y profunda, tal vez esto explique las diferencias, como si la trayectoria política tuviese más peso en la conformación de las concepciones.

En la Normal Superior luchábamos por la definición de una política educativa.... cuidamos que el movimiento no degenerara...

Fue el maestro Armando quien precisó los nexos, vinculándolos a una participación política viva. En su caso, se nota una gran madurez política desde los setentas, en su testimonio observa cómo la raíz de la reforma educativa de los setenta y la de la modernización del 92 es la misma: elevar la productividad,¹⁰⁵ base del desarrollo capitalista de alguna manera. Tiene claridad sobre el carácter economicista o político de una lucha y la conciencia de que ésta última es un nivel más elevado de la misma; la capacidad del manejo ideológico cuidando que el movimiento no degenerara en un rechazo por parte de la sociedad civil como producto de confusiones¹⁰⁶ propicias a su debilitamiento. La claridad entre el objetivo principal y los objetivos secundarios; entre la estrategia y la táctica; la capacidad de argumentación política en la lucha contra el adversario, etc. , Se observa que la participación en la lucha política es importante no sólo por la consecución de los objetivos inmediatos, sino por la formación política de los sujetos:

ARMANDO: y la Normal Superior se caracterizó totalmente por ser la cuna de los movimientos democráticos... no magisteriales nada más... por eso fue atacada y precisamente ahí se gestó la lucha en contra de la Reforma Educativa... que fue el preámbulo de la Modernización Educativa... si?... porque el fondo de la Reforma Educativa y de la Modernización Educativa es el mismo (...) hubieron luchas muy fuertes... incluso la Normal Superior fue la pionera de esas luchas... antes de que yo ingresara , ya hubo una lucha muy fuerte contra la Reforma Educativa, después... ya cuando nosotros ingresamos se llevó a cabo la huelga de la Normal Superior por ese motivo... el motivo central era la lucha contra la Reforma educativa y fue la huelga más larga que ha tenido la Normal Superior, fue de 62 días, en donde tuvimos que participar... todos los que participamos sabíamos que no estábamos luchando por aumento salarial.. ni por cuestiones de ese tipo... porque fue una definición de una política educativa dentro de toda la estructura política y económica... y fue totalmente apoyada por el frente de locos populares y demás (lo dice en forma ligeramente sarcástica)... las guardias en la noche... la amenaza de que entrara el

¹⁰⁵ " A finales de los sesenta y principios de los setenta, científicos sociales de Occidente iniciaron un debate en torno al papel de la educación en la sociedad, la economía, la política y la cultura... la emergencia de nuevos enfoque teóricos... estimulados, tal vez, por el descubrimiento de Gramsci y sus aportaciones más elaboradas que ponían a la cultura en el mismo plano de importancia que la economía y la política... criticaron... que la educación contribuye a incrementar de manera notable la productividad del trabajo y a preparar a los individuos para el empleo, como argüían los economistas partidarios de la teoría del capital humano." (Ornelas, 1995:36)

¹⁰⁶ "...muchos marxistas y académicos radicales perdieron de vista los conflictos y las luchas que se dan al interior mismo del sistema educativo y de las alternativas que introducen, no sólo las clases subordinadas, sino segmentos importantes del grupo dominante: en general quienes están a cargo del sistema escolar, algunos de esos elementos están en contra de la dominación y favorecen todavía los avances más democráticos." (Ibid:38)

ejército... durante todo el proceso... sí cuidamos mucho que el movimiento no degenerara... porque para entonces también existían otras forma de lucha... estaba la liga 23 de septiembre... y otras más... que fueron incluso a varios de las reuniones a querer invitar... se les dijo incluso que se les respetaba su forma de lucha, pero que respetaran la nuestra... sin embargo en alguna ocasión sí quisieron comprometer al movimiento... para entonces era muy penado tener propaganda de la liga 23... y ellos fueron a repartir a la Normal Superior toda su propaganda... el periódico "Madera" etcétera... ¡y mucha propaganda!... se les hizo la observación de que eso era una forma de comprometer... que lejos de fortalecer a un movimiento tan democrático... lo lastimaba... y se despidieron... les dijimos que se la llevaran (la propaganda) pero no quisieron... dijeron : ¡ahí se la dejamos... ya nos vamos...! pero ya sabemos que la política de ellos es: 'estás con nosotros o estas en contra de nosotros '... recogimos toda la propaganda y la quemamos... en el rollo ese de que el enemigo nos puede lanzar cosas... pero sí se cuidaba porque era un movimiento de maestros... no de guerrilleros...

Nos ofrecieron: 'quieren que salga Arqueles Vela... sale...', 'quieren que les construyamos la Normal Superior la Normal Superior en un edificio nuevo... se los construimos... quieren áreas de laboratorio... ¡todo lo que pidiéramos , todo... todo... todo...! 'se los construimos'... manifiesten sólo que están de acuerdo con la Reforma Educativa...

Más adelante hubo otro movimiento también contra la reforma educativa y otros elementos... para entonces el director era Arqueles Vela... él incluso se manifestó en contra de la Reforma Educativa... y por eso lo quisieron tronar... y a nosotros... cuando tuvimos un movimiento, ya cuando estábamos en el último año... en cuarto... nos ofrecieron: 'quieren que salga Arqueles Vela... sale...', 'quieren que les construyamos la Normal Superior la Normal Superior en un edificio nuevo... se los construimos... quieren áreas de laboratorio... ¡todo lo que pidiéramos , todo... todo... todo... 'se los construimos'... manifiesten sólo que están de acuerdo con la Reforma Educativa... sí?... y varios compañeros se iban con la finta... dentro de ellos nuestro grandioso Palomino... (lo dice con ironía) él decía que sí, que había que firmar porque se lograba lo mucho... según ellos lo mucho... y se perdía poco... y nosotros decíamos que era al revés... sí?... y efectivamente, no firmamos... para entonces recuerdo que había otra compañera a la que admiro mucho... se llama Vicky ... una chaparrita, chiquita, gordita... ¡pero capaz como ella sola! en el momento de las negociaciones... Idolina Moguel que estaba en... la Subsecretaría de Educación Superior, (como tratando de recordar el cargo que ocupaba)... a ella nos la mandaron como negociadora y la verdad ya nos había casi agotado... ya nos había ganado... no?... no firmábamos... entonces esta compañera (Vicky) comenzó a argumentar... y finalmente Idolina Moguel dijo:... 'ya ... no tengo argumento en contra de usted...' entonces nos retiramos, salió derrotada... ¡y muy... muy bien...! y salimos otra vez en contra de la Reforma Educativa... y se ganó que estiráramos así políticamente... por lo menos en la Normal Superior, no se dió avance a la Reforma Educativa...

Detrás de todo esto venía la política de productividad...

Los maestros que han estado en las trincheras de las luchas magisteriales, van descubriendo los motivos que hay atrás de las reformas y cómo afectan sus condiciones de trabajo:

Lo que manejaban ellos teóricamente... y sus argumentos eran antipedagógicos era la globalización de la educación , la desaparición de las asignaturas, la integración de las áreas, que en primaria lo impusieron y hubieron escuelas por asignaturas y escuelas por áreas sí... eso era, vamos a decir la punta de lanza de ellos... pero detrás de todo esto venía precisamente la política la

productividad...la privatización... o sea... todo lo que se está manejando ahora pero si se aceptaban las áreas se aceptaba todo el paquete... y esa fue la defensa más grande... porque además ahora, incluso con el nuevo esquema de la modernización educativa tuvimos que dar marcha atrás... porque las mismas teorías educativas marcaron... sobre todo en secundarias... que el adolescente es mucho más analítico, el fundamento técnico pedagógico echó atrás todo lo ellos manejaban con la teoría conductista y demás...

Yo creo que esto de la modernización educativa es un proceso en el cual estamos inmersos todos... querámoslo o no...

El maestro Marco asocia la modernización educativa actual a la institucionalización, al establecimiento formal de la educación pública en nuestro país; a la reforma del 70 con la modificación de los planes de estudio; y a la reforma del 92 -producto de la reforma del setenta- y derivada de las disposiciones de los organismos internacionales.

MARCO: yo creo que esto de la modernización educativa es un proceso en el cual estamos inmersos todos... querámoslo o no... si recurrimos a la historia... pues yo creo que desde que se fundó la SEP se han hecho intentos por una modernización... o sea las campañas de alfabetización... las misiones culturales de Vasconcelos... ya más recientemente todas las modificaciones a los planes y programas de estudio... pues de alguna manera eran una modernización... no con ese nombre... para mí los primeros indicios de una modernización, tal vez... desde mi muy particular punto de vista... se comenzaron a dar cuando era este cambio de tres a cuatro años en las Normales... yo siento que por ahí va la cuestión... todo lo demás se fue afinando conforme pasó el tiempo... y conforme marcaban las disposiciones de los organismos internacionales... y bueno, un tanto por las condiciones del país... yo siento que el crecimiento demográfico ahí juega un papel muy importante... (E9)

Los maestros se sienten sujetos a una propuesta que va de arriba hacia abajo, tal vez por eso no hay una apropiación real de la reforma.

Como parte de la gestión de los procesos de cambio, la modernización educativa en educación primaria en nuestro país es vertical; si bien en el discurso el maestro adquiere un papel protagónico, lo cierto es que no se ha dado de manera sistemática un rescate de sus vivencias y experiencias en los diferentes centros escolares; no tiene una asesoría permanente, y cuando la hay, es en cascada, con las consiguientes distorsiones; en los maestros persiste la sensación de estar sujetos a una propuesta que va de arriba hacia abajo, cuyas peticiones hay que cumplir lo más rápido posible -por el tiempo limitado- sin cuestionar ni conflictuarse; tal vez por eso no hace una apropiación real de las propuestas de la reforma. Por aquí pueden estar las raíces de esa falta de identificación e interés real por la misma, pero también el hecho de que frente a la misma el magisterio del Distrito Federal no haya iniciado un movimiento pedagógico como sucede en el estado Oaxaca (región cuicateca) o en los países europeos del mediterráneo.

Martínez Bonafé resume claramente cómo se da el control técnico del trabajo de los profesores:

“personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de los profesores. Planificación y ejecución se separan, y el trabajo del profesor es expropiado de su propio control profesional. Es lo que Levian (1980) ha llamado “la alienación del profesor de sus productos”, uno de los argumentos fundamentales de la defensa de las tesis de la proletarianización docente (...) el trabajo en la escuela conforma de un modo tácito una determinada ideología del

profesionalismo docente regulada por una lógica de control técnico e interiorizada bajo su apariencia de normal y natural. Esto reduce en la práctica el conocimiento profesional del profesor a aquellas cuestiones específicas del control técnico y práctico...conforma un *saber de producción*, pero traza una espesa cortina de humo sobre la conciencia emancipatoria.

El principio de la ausencia de conflicto, la búsqueda del consenso y la neutralidad sobre bases acrílicas es el criterio estratégico más común” (1998:52-53)

En términos generales el profesor cumple con los requisitos de entrega de informes, evaluaciones, proyecto escolar (presentación de la problemática escolar, selección del problema, elaboración del diagnóstico, elaboración de propuestas de solución, etc.) pero las condiciones en las que lo hace (sin asesoría sistemática y permanente, en un ambiente de intensificación del trabajo, etc.) lo convierten más en un cumplimiento formal que en expresión real de lo que acontece en las escuelas; para los maestros esto viene a ser una especie de imposición, una carga más a la ya de por sí intensa jornada de trabajo. Es algo impuesto por otro, al que hay que sujetarse, es una expresión de que “...es la lógica de la eficiencia la que ha impuesto considerar las motivaciones –lo mismo que las ideas- de los agentes-profesores para comprender el éxito o el fracaso de la implantación de proyectos de innovación decididos desde fuera que tienen que ser asumidos e interpretados inexorablemente por quienes los desarrollarán desde su mundo personal” (Sacristán, 1998:49).

¿Qué significa la modernización educativa para el protagonista principal?...

Considerando que el punto clave del cambio era elevar la calidad educativa; la situación política en que se genera el ANMEB, los movimientos del 89, etc., las necesidades del sistema educativo mexicano y las concepciones sobre el conocimiento como elemento productivo no es extraño que –en el discurso- el profesor sea una figura central. Sin embargo hay una disminución de su importancia -en la realidad- por la tendencia a la destrucción de su carácter profesional, dados los límites para la innovación pedagógica ¹⁰⁷De ahí surge la pregunta: ¿qué significa la modernización educativa para el protagonista principal?...

Sinetizamos la gama de opiniones:

Quienes hacen la modernización no han estado con treinta y siete chamacos en un salón... hay grupos hasta de cincuenta....la modernización debería ser veinte niños en cada grupo...

Una queja constante de parte de los maestros fue aumentar sus responsabilidades ¹⁰⁸ con las nuevas reformas sin reducir los grupos ¹⁰⁹.

En el caso de la Educación Básica para el Distrito Federal, entre los ciclos 1990/91 y 2002/03 tanto la planta de profesores como la matrícula caen en la misma proporción (96%), pues la matrícula pasó de

¹⁰⁷ Rockwell 1985:30; Revista Educación 2001,junio1995 .

¹⁰⁸ Graciela Cordero Arroyo señala la Hiperresponsabilización del trabajo docente en educación básica: “... se espera que los profesores asuman nuevas responsabilidades tales como: reflexionar y analizar sus teorías implícitas, trabajar en el aula con niños integrados, de investigar, innovar, atender alumnos de diferentes niveles de rendimiento, de participar en proyectos de innovación curricular, de participar en procesos de autoevaluación de la escuela, de mantener relaciones fluidas con la comunidad y con los propios compañeros, etcétera. (Marcelo, 1995, p.144) . extraído de Educación 2001. Op. Cit., p.23.

1 964 400 a 81 911 alumnos y la planta de maestros de 1 778 900 a 84 097 en términos absolutos.¹¹⁰
(Anexo estadístico del tercer informe de gobierno, 2003)

La escuela no es ajena a la lógica capitalista: mientras esto sucede, hay una sobrepoblación relativa de maestros en búsqueda de empleo, que se está agravando con el congelamiento de plazas, por si esto fuera poco, la reciente salida masiva de directores e inspectores está provocando un efecto dominó: plazas de docentes pasan a ser administrativas sin que se recuperen para la atención de grupos.

Las preocupaciones gubernamentales por controlar la explosión demográfica, no se han visto reflejadas en las aulas, son ya viejas las propuestas de experiencias pedagógicas innovadoras: “(se propone organizar las escuelas) en grupos de 10 a 15 alumnos bajo la coordinación de un educador”¹¹¹. Esto, a primera vista parece soñador, pero tiene que ver más con la distribución de los recursos que con la carencia de los mismos... un simple ejemplo: ¿cuántos maestros podían contratarse con los recursos destinados al FOBAPROA?... (tarea para despertar el interés del lector). Es decir, no podemos separar lo escolar de lo político y encerrarnos en nuestras aulas, porque lo político como expresión de la correlación de fuerzas y de la lucha de clases se expresa en la distribución de los recursos y afecta nuestras condiciones de trabajo.¹¹²

MÓNICA: la verdad... la verdad... no me he puesto a profundizar... qué es la modernización educativa... ¿pues qué es modernizar... no?... actualizarte a la época en que estás viviendo no?(...) cuando nos mandan unos folletos para ver a qué cursos quieres ir... porque tienes que ir a cursos ahora para que te tomen una cierta puntuación (...) yo no entiendo esto de la modernización... o sea... ¿qué es modernizarnos?... ¿entrar a carrera magisterial?... ¿cambiar el formato de un avance programático?... porque antes se llamaban objetivos específicos... ahora se llaman contenidos... no? ... o sea... ¿eso es la modernización?... seguimos en lo mismo... yo pienso que quien hace la modernización nunca ha estado en un grupo... con todos los chamacos... y con todos esos problemas que tenemos como maestros no?...

los pedagogos nadamàs lo ven allà sentaditos... los sociólogos... o sea todo el mundo lo ve desde allà (señala al horizonte) y ¡ay que bonito!... no?... pero nunca lo han vivido... nunca han vivido lo que es un salón con treinta y siete chamacos... hay grupos hasta con cincuenta niños... y desde ahí... la modernización debería de ser... en cada grupo vamos a poner a veinte niños... desde ahí vamos avanzando... a veinte niños los puedes atender de maravilla... a aún así esta cargadito el asunto, entonces... ¡desde ahí la modernización!... ahora... si quieren que rinda el maestro... es un mejor salario... no con asuntitos de carrera magisterial... y que tu desempeño... y que supèrate y que no se què... . (E6)

También hay quienes observan una asociación entre el concepto de modernización y el empleo de cambios y nuevas “técnicas” didácticas (Carolina, Pablo, Yola, Marco)

¹¹⁰ La agregación de los datos por entidad federativa, no nos permitió obtener el indicador para educación primaria, también hay que considerar la tendencia a la privatización de la enseñanza y el hecho de que parte de la planta docente no trabaja frente a grupo.

Según el tercer informe de gobierno para el ciclo 1990-1991 se atendían en nivel primaria un total de 14 401 600 alumnos y había 471 625 maestros, mientras que para el ciclo 2002-2003 había una matrícula de 14 857 200 y 559 278 maestros.

Para el ciclo 1990-1991 se atendían en nivel primaria federal 10 274 000 alumnos y había 343 088 maestros, mientras que para el ciclo 2002-2003 había una matrícula de 928 900 y 46 050 maestros.

¹¹¹ Martínez Bonafé (1998:1769), basado en los acuerdos del Bureau Internacional des Ecoles Nouvelles en 1919

¹¹² “En los países menos adelantados la proporción de alumnos por maestro es tres veces mayor que en las naciones desarrolladas. A escala mundial esta relación oscila entre 9 y 72 alumnos por maestro” (Educación 2001, Op. Cit. p.11 basada en datos de la OCDE)

Yo creo que ni la misma gente de la SEP, ni los teóricos, ni la misma gente que está metida en cuestiones educativas –bueno a excepción de los investigadores- me refiero al personal directivo de SEP, creo que están bien orientados de qué es la modernización educativa...

MARCO: Yo lo asocio con un avance... básicamente salir de lo tradicional... a lo mejor en educación utilizar esta nueva tecnología que desde hace algunos años se está manejando no?... yo recuerdo que una de las materias que llevábamos en la Normal era Tecnología Educativa... no? que de alguna manera era eso... ver qué avances en cuanto a herramientas, en cuanto a instrumentos, podíamos utilizar en el trabajo docente... aunque te diré que por modernización... bien podemos utilizar algo tradicional... pero que no lo hubiéramos hecho... pero nos estamos actualizando... o modernizando... como también el uso de la computadora, del internet o cosas de ese tipo... todas estas cuestiones de la modernización van aparejadas con un montón de factores... económicos, sociales, hasta demográficos... obviamente que si ubico fechas ... 92... pero yo creo que realmente... en eso de la modernización educativa... evidentemente que no se nos hizo partícipes en esa situación, yo creo que la modernización educativa fue algo así como que de arriba para abajo -venía pensando-... pues qué es la modernización... pues nada... solamente, tal vez algunas cargas administrativas extras... pero de ahí a que usemos tecnología educativa... o cosas de este tipo, pues no... lo que nos han remarcado es usar técnicas grupales y cosas de ese tipo... pero tanto como que nos hayan ilustrado, abierto los ojos en que esto es la modernización educativa... por el 94 estuvo muy de moda, todo el mundo hablaba de la modernización... pero yo creo que ni la misma gente de la SEP, ni los teóricos, ni la misma gente que está metida en cuestiones educativas -bueno a excepción de los investigadores- me refiero al personal directivo de SEP, creo que están bien orientados de qué es la modernización educativa... yo, que más o menos trato de interesarme un poco (es uno de los maestros más informados de la escuela)... pues como que no ubicaba... ubicaba decretos, ubicaba cosas de ese tipo, pero la siento ajena... que es una forma de decir: pues ahora la educación básica va a ser preescolar, primaria y secundaria, por decir algo...

La modernización es la continuidad de la reforma educativa..., lo que se pretende es efectivamente con el menor número de recursos lograr la mayor productividad...

ARMANDO: ... de los elementos fundamentales de la modernización educativa... yo creo que viene siendo la continuidad de la Reforma, fundamentalmente el recortar presupuestos... o sea recortar presupuestos a qué o a quiénes... primero a todo lo que es prestaciones sociales y esto implica también recortes... (...)o sea, lo que se pretende es efectivamente con el menor número de recursos lograr la mayor productividad...y productividad no con respecto a la mejor calidad... no?... sino como un arreglo de los números... y tratar fundamentalmente de disminuir la concientización y aumentar en todos los sentidos la productividad... o sea que produzca...

Lo que se hace es atiborrarnos de actividad administrativa y no tenemos espacios para realmente mejorar la calidad de la educación...

Y desde el punto de vista administrativo... ahora en la función como directores, la justificación es solamente numérica, nos piden que se abata la reprobación, el ausentismo... fundamentalmente esos elementos... para que de manera cuantitativa se den resultados... y como hay tantas presiones desde

este punto de vista... los maestros en lugar de buscar estrategias que mejoren y eleven el aprovechamiento... pues, lo único que buscan son estrategias de disfrazar numéricamente...

Ahora... a los niveles directivos, lejos de permitirnos un trabajo técnico, se nos atiborra de trabajo administrativo... lógicamente esto está sustentado en una política... no tenemos espacios para realmente mejorar la calidad de la educación... ¿sí?... y para eso se nos piden números y los números se tienen que dar... y ahí están los números... y los números dicen que si hay una gran mejora y muchos avances... entonces ahí está el maquillaje... del proyecto neoliberal... (E7)

Para estudiar el concepto de modernización en los sujetos entrevistados, en primer lugar, tomamos en cuenta si la consideraban una política educativa; en segundo lugar, si mencionaban sus metas para la educación primaria; y en tercer lugar, revisamos los elementos que con mayor frecuencia los maestros asocian al concepto de modernización.

Considerar o no la modernización como una política educativa nos habla del grado de precisión conceptual de los profesores.

La referencia de las metas de la modernización educativa en primaria nos permitió ver:

- a) el conocimiento de las mismas.
- b) a cuales de ellas están más vinculadas las respuestas.

Finalmente, los elementos a los que asocian el concepto de modernización nos permitió ver sus referentes sobre el mismo.

Sólo el maestro Armando y el maestro Marco la consideraron de manera explícita e implícita respectivamente, una política educativa.

Respecto a las metas de la modernización educativa, dentro de su discurso hicieron referencia :a la extensión del servicio educativo 17%, a elevar la eficiencia terminal 17%, a mejorar la calidad educativa 17%, a la reformulación de contenidos y materiales 17% a las condiciones de trabajo 50% y a la profesionalización del magisterio 100%,¹¹³

Hay polarización en el conocimiento de las metas de la modernización educativa

El maestro Armando fue el único que a través de su discurso mencionó las metas de la modernización educativa en primaria; lo cual nos lleva a pensar que hay una especie de polarización entre los maestros respecto al conocimiento de las mismas. Es decir, son muy pocos los maestros que las conocen realmente y son muchos los que las ignoran .

A fin de tener un concepto del colectivo y a la vez establecer las diferencias entre los informantes, presentamos en orden de importancia las respuestas y los informantes que las hicieron utilizando abreviaturas¹¹⁴:

La modernización es un cambio y/o actualización a la época, es salir de lo tradicional:

¹ Mo.; Ma.; Pa.; Yo.

Es sólo un cambio formal y/o sin importancia, hecho por otros : Ar.; Mo.; Ma.

Se refiere a la tecnología educativa: Ma.; Ca.;Pa;Yo.

No tomaron mis condiciones de trabajo al hacerla: Ar.; Mo.;

Está asociada a factores políticos, económicos y/o sociales: Ar.; Ma.

De manera explícita o implícita la consideran una imposición: Ar.; Mo.; Ma.; Yo.

¹¹³ Algunos informantes hicieron hincapié en más de un aspecto, por ello la suma de los porcentajes no da como resultado 100.

¹¹⁴ Ar= Armando; Mo= Mónica; Ma=Marco, Ca= Carolina, Pa=Pablo; Yo= Yolanda .

La relacionan con carrera magisterial:Ar.; Mo.Ma.

Se refiere a cambios en la organización del sistema educativo: Ar.

Hace referencia a cambios en la legislación educativa :Ma.

Es un cambio muy importante : Ar.

La modernización: un cambio que no responde a las necesidades del sujeto.

El término modernización, de acuerdo a la perspectiva de los sujetos que lo empleen, adquiere diferentes sentidos y grados de precisión; en el caso de nuestros informantes –haciendo a un lado las diferencias de matiz- es un concepto impreciso, que se refiere fundamentalmente a un cambio impuesto por otros para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, vía empleo de tecnología educativa; concepción instrumental derivada en gran parte de los cursos que reciben durante su formación en servicio. Sin embargo resulta un cambio insignificante para los profesores porque no responde a sus necesidades, no toma en cuenta sus condiciones de trabajo (en el sentido de mejorarlas). Responde a las necesidades de su hacedor - la autoridad- , el otro, quien de antemano subestimó su capacidad docente para justificar su profesionalización. Desde esta perspectiva, la modernización lleva en sus entrañas un rechazo al trabajo de los profesores y una actitud acusadora implícita: “son los responsables principales de las fallas de la educación primaria “ (justo en la efervescencia del movimiento magisterial), pero instrumento necesario para poner en marcha la estrategia del “otro”. Ese otro que ahora – en actitud conciliadora- lo convierte en “motor del cambio” revaloriza su función –en el discurso- y le da a la vez la posibilidad de redimirse, de corregir sus errores.

Al sentir la imposición, se desarrolla en los profesores:

- a) la percepción de una relación de dominio que deteriora su autonomía y genera rechazo; y
- b) una falta de interés en la reforma.

Por otro lado, hay una minoría de profesores que coinciden con los anteriores en considerarla un cambio impuesto, pero a diferencia de aquellos, encuentran las causas de la modernización en variables macrosociales y por ello es un cambio importante. Esta minoría generalmente manifiesta un rechazo activo a la modernización -como política económica- participando políticamente. Conocedora de la trascendencia del proyecto, como proyecto político, lo percibe como un producto de la lucha en las relaciones de poder.

Parece que hay una especie de división conceptual entre la modernización de la educación primaria como parte de la política económica y la modernización como proyecto para mejorar de manera concreta la calidad educativa, pues la primera está afectando –desde el punto de vista de los informantes- de manera regresiva sus condiciones de trabajo , lo cual impide que se lleve a cabo la segunda.

El discurso de la profesionalización.

La cuestión sería... qué tanto realmente de eso que aprenden en los cursos aplican... y no porque no quieran... sino porque no se puede aplicar...

En sus observaciones el maestro Marco señala: una jornada temporalmente constante, la búsqueda de un avance con la introducción de cursos para maestros, los cuales tienen que pasar por el filtro de la puesta en práctica, considerando la infraestructura escolar, la formación docente cristalizada durante tantos años y las cargas administrativas que de alguna manera restan posibilidades de tiempo para practicar las sugerencias de los mismos. Es decir, de manera simultánea hay fuerzas

que impulsan hacia la modernización y fuerzas que la están frenando en el aula ¹¹⁵. Esto va conformando la trama de su apropiación por parte del maestro.

MARCO: En general los cambios que yo he observado son cargas de trabajo mayores... porque yo creo que el trabajo en grupo sigue siendo el mismo... tenemos un horario de 8:00 a 12:30 tú no puedes aprovechar el tiempo como quisieras... por cargas administrativas como te digo... pero también no vamos a negar que de alguna manera han habido avances... que tratemos de actualizarnos por las buenas o por las malas (sonreímos)... pero la cuestión sería... qué tanto realmente de eso que aprenden en los cursos aplican... y no porque no quieran... sino porque no se puede aplicar... no se puede por muchas cuestiones.:horario, infraestructura escolar, por la formación de tantos años que ya tenemos... la mayoría de los docentes ya son mayores de edad, tienen un objetivo... jubilarse... ya nada más van haciendo el trabajo tendiente a eso... yo creo que también eso es limitativo... (E9)

Después de escuchar al maestro Marco, queda en el aire la duda: ¿cómo poner en marcha un proyecto colectivo de reflexión, de experimentación, que vaya afinando las reformas si ni siquiera hay tiempo para aplicar lo que se adquiere en los cursos y poder comparar. Las propuestas que van de arriba hacia abajo, pasan por las aportaciones y limitaciones de los maestros y su entorno, por ello el resultado no es aquel que las autoridades esperan.

Otro punto de reflexión es que si bien uno de los propósitos de la nueva gestión era la simplificación administrativa, en el aula el maestro actual - a diferencia del maestro de otras épocas- se encuentra cada vez más burocratizado, inmerso en un mundo de papeles para llenar y entregar. ¹¹⁶ El torbellino de la modernidad llegó a la escuela encarnado de director para rescatar “evidencias” sobre el empleo de ciertos instrumentos para el aprendizaje, como si la cantidad de “pruebas” sobre su uso asegurara la calidad de la educación.

En la vida cotidiana escolar parece que el artículo 22 de la Ley General de Educación ha quedado en el olvido; queremos aprovechar este espacio para recordarlo:

“Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente.

En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente.” (L.G.E 1993:62)

No pude atar la imaginación: ¿qué pasaría si un maestro reclamara el cumplimiento de este artículo a su director?... (les aseguro que no necesitan bola de cristal para saberlo).

Lo cierto es que en la vida cotidiana escolar el maestro se ve imposibilitado para atender las tareas pedagógicas sin que hasta el momento el Estado se preocupe por ampliar la planta de profesores.

¹¹⁵ Coincidimos en este punto con Schmelkes (1990:98): “Los agentes del proceso educativo operan en condiciones laborales, materiales y sociales que obstaculizan el desempeño profesional de su trabajo.” También con Rockwell (1985: 56) “en la escuela (se dan) procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura, que son parte esencial de la trama social” y Arnaut (1998:207).

¹¹⁶ Llamado en la jerga magisterial papeleo o sobrecarga administrativa.

En el sondeo de opinión realizado por la Rev.Educación 2001, junio1995; los maestros entrevistados consideraron al burocratismo como el problema más fuerte a partir de la modernización.

Empleo: no se está respetando ni siquiera lo que la ley establece...

Varios son los argumentos esgrimidos año con año para contraer la demanda de profesores: sobran maestros, disminuyó la población infantil en edad escolar, sólo obtendrán empleo los mejores maestros, etc.; lo cierto es que la “sobrepoblación relativa” de profesores es resultado de las políticas educativas productivistas, cuyo objetivo principal es “hacer más con menos”, dejando a un lado la calidad educativa:

“En el contexto actual se polariza la supuesta “sobreproducción” de maestros, frente al “déficit” de docentes que comenzó a registrarse desde 1989 y se continúa presentando como una consecuencia de la aplicación de políticas estatales hacia el sector.

“La reducción en el egreso de nuevos maestros fue justificada en el ámbito educativo oficial dada la tendencia a la disminución de la matrícula en primaria . Sin embargo, pese a que ésta matrícula efectivamente disminuyó, algunos estudios muestran que el descenso en el egreso de normales, más las crecientes bajas del magisterio en servicio, están llevando a un déficit de profesores en éste nivel escolar. Ante ésta situación, ya ocurre lo que antes era un riesgo: donde faltan maestros de carrera, cubren sus lugares docentes improvisados (Mercado, 1994: 200-201)”

....En consecuencia, 3.5%(de los egresados de licenciatura con Plan 84) que se incorpora (al servicio) ... resulta totalmente insuficiente para cubrir la planta docente requerida, salvo que se prevea una contracción drástica de la educación primaria pública, al menos en el Distrito Federal.

Las políticas de formación de docentes normalistas están determinadas por aquellas que corresponden a la educación básica y por el papel del Estado en este nivel educativo. En este sentido resulta paradójica la continua objeción hacia la formación normalista en cuanto a su carácter profesional (lo que) se ha traducido en el incremento aditivo de los años de formación.” (Medina, 2000:83-84).

Y no sólo eso, se sigue utilizando el argumento de la baja formación profesional del maestro en servicio para incrementar las exigencias de cursos de actualización, trabajar de manera forzada¹¹⁷ en escuelas de “calidad” e intensificar la jornada de trabajo; pareciera que se trata de hostigar al magisterio, disminuyendo así la presión por la demanda de plazas. Así sólo tendrán trabajo quienes estén dispuestos a aceptar las nuevas condiciones (los más necesitados y aquellos que tienen más años de servicio y esperan la jubilación). Este tipo de presiones tienden a desvalorizar la mercancía fuerza de trabajo docente, a partir de ello aparece la supuesta tendencia a valorizarla –vía carrera magisterial- en la medida que su valor de uso asume las directrices institucionales. Es decir, de manera contradictoria, antes de dar un paso adelante, se dan dos pasos atrás en las condiciones de trabajo.

Si realmente interesara elevar la calidad de la educación – y no elevar las simpatías del BM y el FMI- se incrementaría el presupuesto, se contratarían más profesores para reducir el número de alumnos por grupo y habría más posibilidades de incrementar el “rendimiento” escolar. Es decir, el asunto de la calidad de la educación es una asunto de distribución del ingreso; de relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad, más que un asunto de buena voluntad, es un asunto político.

La época dorada del magisterio mexicano ha pasado al jardín de los recuerdos: el Plan de Once años durante el gobierno de López Mateos incrementó en 21% las escuelas de educación primaria y en 55.6% las plazas de profesores.

“La expansión significó para los profesores la ampliación de su mercado ocupacional

¹¹⁷ Varios maestros señalaron haber sido presionados por parte de los directores para entrar al programa de escuelas de calidad. Un programa que limita y controla férreamente los recursos con “premio y castigo” para quienes se sujeten o incumplan las reglas de la reforma.

y, lo que es más importante, un aumento de sus probabilidades de movilidad horizontal (por ejemplo, del campo a la ciudad) y vertical: escalafonaria (por ejemplo de maestro de banquillo a director de escuela y de éste inspector de zona), de *status* dentro del mismo cargo (de maestro de primer grado a maestro de los grados superiores de enseñanza primaria o la transformación de su centro de trabajo, de escuela unitaria en una de cobertura incompleta o completa (...)

La ampliación benefició a los maestros rurales ya a los urbanos, pero quizá en mayor medida a éstos....

Para los maestros primarios urbanos –sobre todo del DF.- la expansión de la secundaria se tradujo en una mayor probabilidad de mejorar sus ingresos, combinando su trabajo en las escuelas primarias con el de las posprimarias o pasando de uno a otro nivel” (Arnau, 1998:115)

Durante el régimen de Echeverría, ante la negativa de luchar por un mejor salario y a la vez capitalizar políticamente a la base, Longitud ofrece la posibilidad de trabajar la doble plaza a los profesores de educación primaria. Es decir, no aumentaba el salario real, sino que se alargaba la jornada de trabajo. Medida insuficiente pero necesaria para sobrevivir, que a partir de la modernización educativa tiende a ser eliminada. ¹¹⁸

Otro de los aspectos que ha sido afectado es la basificación. Sólo la maestra Mónica hizo un comentario positivo, de agilización de los trámites para la obtención de su base, aunque no le queda claro el origen de esta situación.

MONICA: pues las basificaciones... siento que sí se han agilizado... incluso conmigo... yo lo viví... no? ...o sea tenía muchos años con interinatos y andaba vuelta y vuelta y vuelta... jamás... no?... y de un de repente dije: "bueno... lo voy a intentar otra vez"...y lo hice... y en menos de dos meses ya estaba basificada... no sé si haya sido por la modernización... no se si haya sido por la eficiencia... administrativa de los del sindicato... porque lo hice por el sindicato...inclusive otros compañeros que estaban con interinatos en la escuela... igual... fue muy rápido... no?... ni nos suspendieron el pago... (E6)

Hasta hace unos 5 o 6 años aproximadamente, varios maestros podían conseguir una base adicional,¹¹⁹ actualmente, lo más que puede “lograr” es una base y un interinato.

Los interinatos han perdido su carácter de ilimitados, en la jerga magisterial de educación primaria cada vez se escucha más la palabra “contrato” para designar un interinato limitado a un corto tiempo. La docencia en primaria pública, tradicionalmente había sido considerada un empleo seguro, antes de la modernización educativa, para adquirir la base el maestro necesitaba 6 meses y un día de servicio. Una vez en servicio, si algún compañero pedía una licencia por artículo 43¹²⁰, él podía acceder a un interinato ilimitado mientras el titular nos se presentara. Actualmente se hace cada vez más difícil obtener una base y están disminuyendo los tiempos de los interinatos.

¹¹⁸ “No obstante este supuesto beneficio se circunscribió a las grandes ciudades, dejando a un significativo número de maestros que laboraban en pequeñas comunidades o pueblos fuera de esta supuesta prestación; la pérdida impresionante del poder adquisitivo del salario magisterial, en un lapso corto convirtió a esta medida en poco prometedora para los intereses económicos y, sobre todo, profesionales de los maestros” (Ávila/Martínez 1990:48)

¹²⁰ Licencia por comisión sindical sin goce de sueldo, que no afecta la antigüedad en el servicio. Este tipo de licencia fue herencia del charrismo sindical –cuya intención era beneficiar a sus líderes-, después del movimiento magisterial de 1989 fue retomada por el movimiento democrático para beneficiar a una base amplia del magisterio.

MARCO: es más difícil basificarse... es más difícil basificarse porque... cada vez nuestros derechos laborales vienen a menos... ya los interinatos no los dan ilimitados... sino que ya te contratan por tres... por seis (meses)... por un año... y tú debes ir renovando estos interinatos... a consideración de la autoridad... allí en la escuela Somalia, ha habido casos de maestros que llegan tres meses... y termina su interinato y se van... por ejemplo, recuerdo el caso de la compañera Margarita... que estuvo tres meses... le llegaron órdenes de dirección cinco... tuvo que cambiarse... la idea del director y de ella era quedarse en la escuela porque estaba a gusto, pero... por cuestiones de la dirección operativa la cambiaron... (E9)

Incertidumbre en el magisterio

Armando profundiza, hace referencia al congelamiento de plazas, la desaparición de turnos, el recorte a los interinatos ilimitados y la pérdida –por uso y costumbre- de la posibilidad de basificación que está generando incertidumbre en el magisterio.

ARMANDO: (...)si tú observas tiene un buen tiempo que las normales propiamente están siendo acabadas... porque eso implicaba: crear plazas...la modernización educativa ha perjudicado enormemente... no hay creación de plazas... al contrario, se congelan plazas... desaparecen turnos... incluso se está pasando sobre derechos laborales muy importantes... de acuerdo al reglamento sobre las condiciones de los trabajadores la servicio de la SEP está el artículo 43, donde el maestro tiene derecho a la licencia sindical sin goce de sueldo esta está siendo limitada... y está siendo limitada porque al mismo tiempo a los que cubrían esas plazas... que son interinos... tenían la posibilidad de cubrir interinatos ilimitados... a partir de cierto tiempo se fueron recortando esos interinatos ilimitados... y los maestros, ahora incluso, trabajan por contratos... primero recortaron los ilimitados a contratos de un año... ahora y no son ni siquiera de un año... sino de seis meses... y cuando quieren se les termina y no hay reposición... no se está respetando ni siquiera lo que la ley establece: que después de seis meses el patrón tiene la obligación de darle la basificación... eso tiene años que no se respeta... sí? ... y ahora al revés... en vez de respetar eso... se lo están recortando totalmente (...)nosotros cuando salíamos... ya salíamos con la seguridad de la base... lógicamente teníamos derecho a la base hasta los seis meses un día los compañeros egresados de la normal salían como interinos y hasta los seis meses y un día les empezaban a promover la base... o sea poco a poco se ha ido debilitando... incluso con los egresados de la Nacional... para el resto de los compañeros es una absoluta incertidumbre... los que ya tienen base... pues cuando menos su estabilidad en el empleo no es tan peligrosa... pero todo aquel que no tiene base... que tiene interinato...

El argumento que utilizaban las autoridades era que esas plazas eran para los compañeros que salen de la Benemérita Nacional de Maestros...

Marco coincide con sus compañeros pero agrega que esta pérdida de derechos está vinculada a cuestiones laborales y políticas.

MARCO: obedecen a la pérdida de derechos laborales... no?... también un tanto al condicionamiento de qué tan alineado seas... yo creo que si ven tu expediente... y checan ahí que eres... maestro que no se apega a los lineamientos... pues supongo que te remueven del cargo o tardan más tiempo en darte otro interinato... qué sé yo... también un tanto por las cuestiones de aguinaldo... evidentemente que si tú no trabajaste un año, o si trabajaste tres (meses) y te descansaron otro tiempo ... no tienes derecho a recibir tu aguinaldo completo... yo siento que es esto... por ahí también me

comentaban que el argumento que utilizaban las autoridades era que esas plazas eran para los compañeros que salen de la Benemérita Nacional de Maestros... pero bueno... yo creo que no es así... porque hay muchos maestros que se jubilan y yo creo que hay plazas disponibles como para basificar a los compañeros... (pero) entre las políticas educativas se encuentran esas cuestiones (presupuestales) yo creo que son restrictivas... yo siento que hay una gran relación entre presupuesto y basificación (E9)

Yo necesito jubilarme con doble plaza y no me han dado la oportunidad.

Para Carolina el manejo de los interinatos está permeado por favoritismos (“situaciones políticas”) y no hay un establecimiento claro de reglamentación para la asignación de los mismos:

CAROLINA: Yo pienso que todos los maestros debemos tener una base, en mi caso... yo necesito jubilarme con doble plaza... y no me han dado la oportunidad de darme el turno vespertino... y llego a la Dirección 5 y veo que... están ofreciendo interinatos... que se los están dando a sus conocidos... y yo he ido a pedir un interinato y no me lo han dado...

¿A qué crees que se deba?

CAROLINA: A situaciones políticas... monopolios... así lo veo... (E8)

Podemos resumir que a partir de la modernización educativa la adquisición de interinatos y la basificación se han vuelto más difíciles, las restricciones presupuestales han llevado a un congelamiento de plazas, a la desaparición del turno vespertino y a la sustitución de los interinatos ilimitados por contratos de tiempos cortos, generando una gran incertidumbre.

Hay un vacío normativo para la asignación de interinatos, la que desde el punto de vista de algunos maestros se ha visto inmersa en prácticas de corrupción y represión política, que empieza a alertar al magisterio:

“El ISSSTE, (...) pretende quitar el derecho a pedir licencia ilimitada (Art. 43), aumentarnos del 8 al 13% la cuota del ISSSTE, además de querer condicionar la pensión a adeudos. En lo laboral somos testigos o víctimas de contratos de corto tiempo con el riesgo de que apliquen ese esquema a los que tienen su plaza en propiedad en base (código 10)”

(volante distribuido en la sección IX del SNTE, julio s/f 2002.)

A partir de los registros de observación y las charlas informales, nos dimos cuenta de que a pesar de la reducción de la matrícula en las instituciones formadoras de docentes, el congelamiento de plazas ha aumentado la presión sobre la demanda de éstas por parte de los profesores en servicio, fundamentalmente de los que están a punto de jubilarse, quienes nos informaron que requieren cubrir de manera continua interinatos adicionales a su base durante dos años para ser pensionados con doble plaza al dejar el servicio.

En enero de este año, una de mis compañeras me comentaba que a pesar de haber trabajado todo el año anterior -como lo hizo con contratos que se iban renovando- no le dieron completo su aguinaldo. Al tiempo que se dan estas situaciones se observan zonas sin escuelas que obligan a los padres de bajos recursos a pagar pasajes para que sus hijos vayan a la primaria (como en el barrio del Capulín en Xochimilco) y grupos de alumnos que durante un año escolar son atendidos hasta por cuatro maestros -o quedan sin maestro- provocando un descontrol en su proceso educativo y en algunos casos las protestas de los padres de familia. La estabilidad en el empleo es condición necesaria, aunque no suficiente para aumentar la calidad educativa, que la administración de los recursos humanos afecta de manera directa lo pedagógico.

“ En el fondo de la fosa llevaremos la misma vestidura”.

El sueldo líquido prácticamente se estanca con la jubilación. Esto ha llevado a algunos maestros a seguir trabajando más allá de los años legalmente establecidos para la jubilación porque su sueldo no les alcanzaría para sobrevivir y de alguna manera se convierte en un aumento real de los años para la jubilación, aunque de manera encubierta. Fuera del servicio las diferencias se eliminan, ya no hay maestros de categoría A y B, como dice la canción : “ en el fondo de la fosa llevaremos la misma vestidura”.

Humor magisterial: al mal tiempo buena cara.

La lucha magisterial asume diferentes formas que expresan sus condiciones de trabajo y el resentimiento social que generan; no falta la parte jocosa, creativa, que rompe con esa imagen acartonada del “ maestro serio”. Rescatamos algunas de estas expresiones de autores anónimos:

UN RECONOCIMIENTO MUY ORIGINAL

¡Estamos celebrando!...y queremos hacer a usted partícipe de nuestra felicidad, pues a los maestros de México, quienes educamos diariamente a miles de niños y jóvenes se nos ha hecho un reconocimiento y por fin hemos logrado un aumento salarial que resolverá nuestros problemas económicos, ya no necesitaremos recurrir a cualquier otro tipo de trabajo para solventar nuestros gastos, ni tendremos que molestar al gobierno con marchitas “insignificantes “ (según la prensa vendida).

Los maestros producimos médicos, abogados, científicos, conductores, escritores, periodistas, enfermeras, bomberos, obreros, deportistas, policías y un incalculable número de seres que fortalecen la economía nacional... inclusive de vez en cuando también producimos políticos (tenemos varios estilos y colores), diputados y hasta presidentes.

Ahora tenemos nuestra justa recompensa: un salario digno, un increíble aumento que en promedio es la fabulosa cantidad de ¡¡¡ \$3.12 diarios!!! ... sí, usted entendió bien...¡TRES PESOS CON DOCE CENTAVOS DIARIOS DE AUMENTO SALARIAL!...bueno, eso es el promedio, pues algunos de nuestros compañeros, que tienen una tabulación más alta recibirán algo así como \$4.20 diarios. Tenemos tanta alegría que salimos a las calles a enterar a todo el mundo de nuestra fortuna...

Lo que ahora nos inquieta es: ¿qué haremos con este dinero que recibiremos diariamente como pago a nuestra labor?...

Y como francamente no podemos decidirlo queremos que usted nos ayude:

¿compramos una paleta de limón? ...¿abordamos un autobús?...

¿qué tal un refresco de medio litro?...¿o unos chicles?

Por favor, si usted sabe qué hacer con tanto dinero, acuda a la escuela más cercana y comuníquese al maestro de su hijo, hija, o mejor aún... si encuentra todavía a uno de los maestros que le dio clases cuando era niño(a)...felicítelo y no olvide mencionar los \$3.12 diarios...¡LO HARÁ TAN FELIZ!...

(Volante anónimo de mayo de 1997)

CALavera MAGISTERIAL.

Anda alegre la calaca y se la pasa cantando,
pues se llenan los panteones, gracias al minisalarío.

Muertos de hambre han caído miles de trabajadores
y entre las tumbas se miran a bastantes profesores,
muchos tenían doble plaza y de la muerte escaparon,
pero llegó Limón Rojas y que les tumba el trabajo.

Hoy se ve larga la fila que hacen los desplazados.
muchos de ellos creían que con votar por los charros
tendrían ya de por vida su trabajo asegurado,
mas hoy engrosan las filas de difuntos desempleados.

Pobres de los profesores, sin nadie que los defienda
y el feroz patrón gobierno con gran sogá los aprieta.

Muchos por su gusto mueren y solitos se entregan,
se conforman con migajas y se apuntan en carrera
y con tal de hacer más puntos hasta dignidad doblegan.

Carrera magisterial es sólo trampa certera
pues firmando perderán el trabajo y la conciencia,
de ser ejemplo de lucha, honestidad y cultura,
pasarán a ser chambistas, entreguistas de alma dura,
alma que venden al diablo creyéndole cumplidor,
olvidan los profesores lo que a Fausto le pasó,
por andar en malos tratos hasta la vida perdió.

La muerte anda contenta, pues sigue ganando espacio,
con la apatía de la gente y la represión del brazo.

CALavera SINDICAL

Andaba la muerte metida dentro del sindicato,
para reclutarse gente y llevarla al camposanto,
pues la democracia estaba enterrada y bien abajo.

La flaca se confundió cuando el informe le dieron,
de que había cuadrados, refor, rayados y charro y medio,
la calaca replicó ante surtido tan rico:
estoy en el sindicato o se trata de algún circo,

rápido le contestaron no existe la división,
son sólo las posiciones que se dan al interior.

Después de exclamaciones y CES** multitudinarios,
la muerte se percató de lo que es ajeno a varios,
la extraña composición de un comité democrático.

Encontró a aquel que huye de trabajar frente a grupo
y con tal de quedar bien apoya al que más votos tuvo
y repite punto a punto lo que comprender no pudo,
aunque igual levanta el dedo cuando le indican su turno.

Hay otros que buscan lucirse y pasear su galanura
y como escaparate buscan utilizar la tribuna,
quien quite y encuentre chamba de diputado o guarura.

Otros presumen sus nexos con la cultura oficial,
a veces andan tras hueso y se van con quien de más.

Hay los iluminados que acaparan la palabra
aunque fueron avalados gracias a alguna trampa.

Hay algunos titulares que no saben lo que hacen,
porque sólo los pusieron pa' poder manipularles.
ante este panorama, se espantó la calavera,
y juntando bien sus huesos retornó a su trinchera,
regresó muy asustada a encerrarse al camposanto,
pues con tanto hueso adentro nomás anda peligrando.

(calaveras anónimas expuestas en las Sección IX del SNTE el 1º. de noviembre de 1995)

Lo anterior confirma lo dicho por Salinas e Imaz (1984:83): "los maestros se forman académica, ideológica y políticamente en las escuelas normales, en el servicio docente y en la acción política sindical.

Me empezaron a hacer la vida de cuadritos

Normalmente el tiempo de trabajo del profesor de educación primaria diurna del Disdrito federal se desarrolla diariamente en una jornada de 4 horas y media (plaza de medio tiempo), y puede ser en turno matutino (de 8:00 a 8:30 AM) y/o vespertino (de 14:00 a 18:30 hs.), pero no siempre es respetado. Presentamos el caso de una maestra que fue contratada con plaza de medio tiempo para sustituir a una compañera que tenía plaza de tres cuartos de tiempo; le pagaban conforme a la primera, pero le exigían trabajar el tiempo de la segunda:

** Se refiere a las reuniones del Comité Ejecutivo Seccional.

Mónica: Llegué ahí y lo primero que me dijeron fue: ¡ ¿sabes qué?...que aquí no vas a durar... aquí vienes por tres meses de prejubilación... y después te van a cambiar... porque esta adscripción le pertenece a otra gente!...¿por qué?... como era peleada la escuela... ellos como tenían influencias ahí... pues querían el lugar para alguien... yo me imagino... entonces me empezaron a "hacer la vida de cuadritos" (hostigamiento)... o sea la maestra... tú llegas sin saber... sin saber cuáles son tus derechos... sabes tus obligaciones... no? y eso si las sabes... pero... tus derechos no los sabes... y más cuando yo... pues no había trabajado... un interinado pues de tres meses no?... entonces la directora me decía que... yo llegué a cubrir a esa maestra que se jubilaba... y esa maestra tenía tres cuartos de tiempo... entonces yo tenía que trabajar los tres cuartos de tiempo... ¡y a mí no me correspondía trabajarlos!... y la directora me decía... es que a usted le corresponde trabajarlos... si no, la voy a reportar... y no se cuanto... no?... o sea... tu llegas y no sabes... la verdad no sabes... nadie te explica... mira... así... esto es lo que vas a hacer... estos son tus derechos... estos son tus obligaciones... nadie te dice... no?...bueno... pues yo me quedaba a trabajar los tres meses de prejubilación... me quedé a trabajar los tres cuartos de tiempo... y ya... vas conociendo otra gente... vas conociendo el ambiente... y los mismos compañeros te van diciendo a lo que tienes derecho... entonces te empiezan a abrir los ojos... ya cuando se cumplieron los tres meses de la prejubilación... fui...pues... sabes qué... que no... no tengo porque trabajarlos... no?... o sea te vas informando también con las autoridades de las direcciones... no?... pues así me di cuenta de que no... de que no debí cubrir esos tiempos... (E6)

Es común el hostigamiento a los profesores - sobre todo si son jóvenes y/o interinos- en las adscripciones de buena ubicación, pues algunos directores e inspectores tratan de reservar dichos lugares para sus conocidos y amigos.

Ruido, grupos numerosos y escaso tiempo de descanso...

Desde cualquier perspectiva que sea abordada la jornada de trabajo hay dos elementos fundamentales en la misma: el tiempo y el volumen de producción. A partir de las investigaciones de Marx sobre el sistema capitalista de producción se observa cómo dentro de la jornada laboral hay un trabajo necesario y un trabajo excedente; el primero se refiere al trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo, es decir, para la adquisición de todos sus medios de vida; el segundo a esa parte de trabajo apropiado por otro y que da origen a las relaciones de explotación capitalista. Para ello, en los inicios del capitalismo el patrón recurrió al alargamiento de la jornada a tal grado que generaciones de trabajadores morían hasta que emprendieron las luchas por el límite de la jornada (máximo 8 horas), posteriormente el capitalista también pudo ampliar sus márgenes de ganancia a partir de dicha jornada exigiendo al trabajador más producción.

Para el caso de nuestro estudio la jornada puede ser alargada o puede ser intensificada a fin de ampliar el margen de explotación, explotación indirecta y *sui generis* (ver parte inicial del capítulo II de este trabajo).

El alargamiento hace referencia al aumento de horas para prestar más servicios; mientras que la intensificación alude al incremento del volumen de los servicios prestados manteniendo constante el tiempo de la jornada, la intensificación del trabajo docente hace referencia al incremento del número y tipo de actividades que el profesor desarrolla dentro de una jornada fija de trabajo. Sin embargo es difícil

medirla,¹²¹ a pesar de la imposibilidad de medirla de manera cuantitativa, Deolidia Martínez señala que la carga de trabajo depende de manera directa de tres elementos interrelacionados: ruido,¹²² grupos numerosos y escaso tiempo de descanso¹²³. Para el maestro de educación primaria se ha mantenido constante la jornada de trabajo¹²⁴ pero ha aumentado la documentación que debe entregar, se lleva a casa un trabajo que no se evidencia. Aparentemente el horario corto y corrido les permite realizar otras actividades, pero su trabajo es agotador por la diversidad de actividades y sujetos que tiene que atender; por otro lado, la mayoría son mujeres, que dada nuestra cultura, en su mayoría se dedican de alguna manera a atender a los hijos.

¿No que hay que pagar de acuerdo a la productividad?

A partir de la modernización educativa, el maestro ocupa más de su tiempo “libre” para la elaboración de documentación, disminuyendo relativamente el tiempo de atención de su familia y de sí mismo, no recibe por ello retribución económica, a pesar de alargar realmente su jornada.¹²⁵ Si a esto agregamos la disminución de las vacaciones de fin de curso, este aumento de los días trabajados sin un incremento de los días económicos, significa una disminución relativa de éstos; el cierre de turnos vespertinos -cuyos alumnos están sobrepoblando los matutinos¹²⁶-, anteriormente existía el uso y costumbre de hacer equipos de guardia durante el recreo, tiempo que los maestros liberados de tal responsabilidad ocupaban para descansar o avanzar en la calificación de libros y cuadernos, esto se ha suspendido, todos los maestros están obligados a hacerlo; otro punto que llama la atención es que, cuando un maestro disponía de sus días económicos, su grupo –cuando no había adjunto- se suspendía; actualmente se está convirtiendo en uso y costumbre que otro compañero se haga de él (parodiando un esquiro), sin que éste reciba un pago extra a pesar de que se intensifica y desorganiza su trabajo (¿no que hay que pagar de acuerdo a la productividad?); hay una exigencia no explícita para terminar los contenidos de los libros de texto a pesar de su amplitud, pues el examen de carrera magisterial que el final de año se aplica a los alumnos, abarca la totalidad de los contenidos. etc..

En 1991, Aguilar Hernández señalaba más de treinta actividades “extraenseñanza”¹²⁷ a las cuales hay que agregar las nuevas. Podemos percibir que cuanto más se “moderniza” el magisterio, más aumenta su trabajo dentro y fuera de los muros escolares, acortando la distancia histórica entre sus condiciones de trabajo y aquellas de los trabajos considerados socialmente más rudimentarios. Se abren nuevas formas de endurecimiento de las condiciones de trabajo, para el caso de los profesores de primaria, no sólo se intensifica la jornada dentro de los muros escolares, sino que se alarga de manera encubierta fuera de ellos. El alargamiento e intensificación de la jornada –entre otros factores- van neutralizando en diferentes grados los incrementos salariales.

¹²¹ Conell en Apple(1990) nos dice que el trabajo docente puede ser intensificado casi indefinidamente porque no tiene un objeto identificable que se produce y desde luego que se pueda medir.

¹²² Pudimos observar que los maestros que enseñaban de manera más activa se soemían más al ruido.

¹²³ El escaso tiempo de descanso está vinculado con la multiplicación de demandas sobre su trabajo y la flexibilidad (Díaz Barriga 1998^a:70-71; Martín Christopher 1998:286)

¹²⁴ excepto cuando se introduce el esquema de educación básica y recientemente con las escuelas de tiempo completo (en las que trabajan maestros de doble turno).

¹²⁵ Deolidia Martínez (1992:36) señala: “Estas horas del trabajo del maestro en el hogar no son reclamadas como “extras” porque han sido desempeñadas en el ámbito doméstico.”

¹²⁶ Aunque en parte esto se está neutralizando con el ingreso de algunos alumnos de la escuela pública matutina en la escuela particular. Se da una especie de desplazamiento: de vespertina pública a matutina pública y de ésta a particular, aunque no en las mismas proporciones.

¹²⁷ Aguilar (1991:28-35) define el trabajo extraenseñanza como un conjunto de actividades cotidianas aparentemente irrelevantes (actividades extraenseñanza), que se llevan a cabo durante la jornada de trabajo, lo que ocasiona interrupciones o suspensiones en la enseñanza.

Trabajo vertiginoso y malestar docente

Graciela Cordero señala "...en el logro de una educación de calidad, el profesorado afronta una gran y difícil responsabilidad en el aula ya que su función es central para el logro de este objetivo. De acuerdo a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, el profesor se concibe como "la interfase en que se transmiten los objetivos de las escuelas y el sistema educativo" (OCDE, 1997, p.18)...Los modelos formativos son impuestos desde las políticas nacionales o estatales, y los maestros no han reclamado este espacio como propio para el desarrollo de su autonomía profesional...el discurso del desarrollo profesional ha implicado un aumento de actividades para el profesorado... estas nuevas políticas....se convierten en una carga para el docente cuando no existen condiciones laborales para desarrollar un (sic) el nuevo ideal de la práctica "128 .

Desde nuestro punto de vista lo anterior se puede explicar por el discurso institucional y la sobrecarga de trabajo. Respecto al primer punto, el papel instrumental que desempeña el maestro en el nuevo modelo educativo, generalmente es evidente para los altos mandos de la SEP, para los investigadores y estudiosos de la educación y para los profesores con cierto grado de militancia política. En el discurso de la OCDE se observan claramente las líneas estratégicas de los sistemas educativos actuales... ¿Cuántos maestros "de banquillo" tenemos acceso funcional¹²⁹ a este tipo de documentos?..... Conforme los documentos se van haciendo más accesibles a los cuadros medios y a la base, el lenguaje instrumental se arroja de una retórica en la que el maestro aparece como el actor estelar de la obra educativa, "...éste discurso institucional sobre la defensa de la autonomía profesional enmascara la realidad de una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores. El ejercicio de la profesión de la enseñanza es una práctica social alienada". (Martínez Bonafé 1988: 41).

El papel protagónico revive el ego de ese "instrumento", para convertirlo en sujeto, pero no sólo eso, sino en sujeto importante (autónomo y profesional): "en todo ese proceso de reelaboración del imaginario actual sobre la escuela, una constante de las retóricas del cambio ha recaído sobre la función profesional del profesorado... "El profesor es el gran protagonista del cambio" ha sido una frase escuchada a menudo a los tres ministros que se sucedieron durante la década" (Martínez Ibid: 84). Cualquier parecido con el discurso de nuestros gobernantes y sus corifeos, no es sólo coincidencia.

¿qué tiene que pelear alguien que ya se siente importante o está en vía de ser importante con las nuevas oportunidades de *profesionalización* y ascenso?.... "Se refuerza y consolida la imagen tecnocrática de los profesores y profesoras –que aparentemente los beneficia dando un carácter profesional a su actividad como trabajadores del Estado- al tiempo que van aumentando sutilmente los controles y la descualificación del valor de su fuerza de trabajo" (Ibidem: 72).

Otra de las vertientes que ideologizan el discurso oficial es el supuesto de que las reformas son resultado del consenso social. Es decir, los intereses del Estado en materia educativa, aparecen en gran parte como intereses de la sociedad en su conjunto y se materializan- como sucedió en España- en un discurso hegemónico:

"Parece que éste cambio –la Reforma- estuviera en nuestras manos, que fuera de todos nosotros: trabajadores, políticos, familias, especialistas, estudiantes, comunidad educativa: por eso, cuando el profesorado entra en conflicto con el Estado...el sistema llama a la responsabilidad profesional del

¹²⁸ Cordero Arrollo Graciela Formación de profesores la problemática de los docentes en servicio de nivel básico. Revista Educación 2001 (mayo 2003: 20-25)

¹²⁹ Empleo aquí el término de acceso funcional para indicar la posibilidad de acceder a los documentos no sólo en términos materiales, sino también intelectuales; es decir tenemos el bagaje teórico para desentrañar su contenido?... y me refiero no en términos peyorativos, sino para reflexionar acerca de nuestras condiciones sociales de existencia.

profesorado...la Administración toma ¡por primera vez! Una posición hegemónica, y esta Reforma –al margen de su contenido concreto- disfruta de una acogida y una credibilidad que era impensable, tanto en los gobiernos tecnocráticos del tardofranquismo como en los gobiernos de la UCD” (Martínez Bonafé 1988: 73-74).

Si hay alguna duda sobre la similitud con lo que sucede en nuestro país, basta recordar el vilipendio mediático en cadena nacional cuando hay alguna manifestación magisterial, cuyo discurso oculto puede resumirse: “estos maestros son unos irresponsables que no están respetando el acuerdo social de elevar la calidad de la educación, por lo tanto están perjudicando a nuestros hijos... son detractores sociales, por tanto enemigos del Estado (defensor de la sociedad)”

En cuanto al segundo punto, el micromundo escolar sumerge al profesor en una vorágine de actividades que reducen los tiempos de reflexión y análisis sobre su papel en el proceso educativo. Esta situación ha sido bastante redituable en términos políticos, pues en su afán por resolver los problemas más urgentes y concretos el maestro pierde cada vez más su autonomía, pierde el dominio, no sólo de su espacio escolar, sino del espacio de la política educativa nacional, el cual no sólo le corresponde como ciudadano, sino también como maestro, como poseedor de un conjunto de saberes y experiencias¹³⁰ fraguadas al contacto con los sectores más desprotegidos de la sociedad, de los cuales forma parte en diferentes grados. Esta falta de tiempo no sólo impide la reflexión individual, sino –lo más importante- la reflexión colectiva; así un conjunto de problemas y sinsabores son vistos –y tratados- como “individuales”, no como colectivos, que se resuelven con la “profesionalización” (basada en los saberes legitimados por la cúpula) y finalmente salen de la arena de la lucha política: “...a menudo el discurso del profesionalismo se agudiza cuando aumenta la intensificación a las demandas de la fuerza de trabajo del enseñante, habitualmente en periodos de reforma. Su función simbólica es clara: desplaza la dialéctica del trabajo docente –y la posibilidad de significarla desde el interior del propio proceso productivo- hacia un discurso ideológico que sitúa al profesor como sujeto individualizado ante el drama de ser él mismo el portavoz de esa intensificación en las demandas a su fuerza de trabajo (Ibid: 33).

En la escuela que actualmente laboro, tan sólo en *uno* de los tres ámbitos, el ámbito del aula y las formas de enseñanza se revisan constantemente un conjunto de materiales (evidencias) para comprobar que se está trabajando en el proyecto escolar: elaboración y/o ajuste del proyecto escolar, actividades de las fichas de diagnóstico, elaboración del perfil de grupo, uso de los ficheros de español y matemáticas, uso de lectojuegos, uso de láminas de “aprender a mirar”, controles de lectura de los libros del rincón¹³¹, uso de los libros de “México país de lectores”, control de uso de los libros de texto, elaboración de textos propios por parte de los alumnos y ambientación del aula. Cabe señalar que estas actividades corren a cargo fundamentalmente de los profesores, sin que se les haya ampliado la jornada.

¹³⁰ La sensación de incapacidad y carencia se introyecta en el magisterio a través de un conjunto de prácticas dse la cúpula política, que legitiman o deslegitiman ciertos saberes “...la política gubernamental se proyectará en el tipo de formación que reciben los profesores; las formas de ingreso; los años y el grado otorgado a la formación; las formas de inserción al servicio laboral, en cuanto al número de plazas y la ubicación de las mismas y, la Carrera Magisterial como una redefinición de la promoción escalafonaria. Todo esto, efectuado a través de pactos políticos entre SEP y SNTE, en donde la gran base social del magisterio está al margen de la participación” (Medina 2000:130). En 1984, partiendo de un sentido de carencia del docente de educación primaria, se crea el bachillerato pedagógico, el cual se cancela en septiembre de 1997.

¹³¹ Se refiere a los libro que la SEP envió para “El rincón de lectura”, una excelente colección que algunas veces se encuentra subutilizada o mal utilizada (se lee por obligación no por placer) en las escuelas.

Bajo las actuales condiciones, la atención del magisterio para intervenir en las directrices de la política educativa nacional se desvía constantemente hacia la búsqueda de una “profesionalización” medida con parámetros externos, y fuerza de trabajo interna. lo que tiende a anular al maestro en la medida que descualifica su fuerza de trabajo; y a eliminar su autonomía en la medida que los contenidos de dicha profesionalización están controlados por los altos mandos en la lógica de la separación trabajo manual–trabajo intelectual, planeación-ejecución.¹³²

En el espacio escolar, el margen de acción del maestro generalmente se reduce a sugerir y aplicar un conjunto de actividades “que se acomoden” para cumplir con las exigencias de las autoridades respecto al proyecto en turno y que le permitan generar “evidencias” para el control citado. Se dice que con la reforma se revalora su función profesional, pero cada vez controlan más su trabajo como el del obrero.

Un simple ejemplo sacado de los muros escolares:

La SEP ordena que los niños de 6º. Grado participen en la “Olimpiada del Conocimiento” a través de un examen. La dirección de la escuela ordena a los maestros de sexto grado la elaboración de exámenes -que se envían a la supervisión escolar- los cuales servirán de base para la elaboración del examen definitivo. Los directores envían un recado informando que la supervisión de zona solicita \$3.00 por alumno para dicha actividad. Realizan el mismo examen alumnos regulares y con necesidades educativas especiales, alumnos de escuelas particulares (cuyos maestros están liberados de muchas actividades extraenseñanza) y de escuelas oficiales. Los maestros de quinto grado aplican el examen, mientras los alumnos de sexto grado realizan el examen, su maestro debe atender al grupo de quinto grado.

Este hecho aparentemente inocuo nos conduce a las siguientes preguntas:-¿ Hasta dónde se fomenta el individualismo con este tipo de concursos?...¿ Hasta dónde se refuerzan los fundamentos ideológicos del nuevo modelo educativo?...-¿Realmente hay respeto a la diversidad cuando se utiliza el mismo examen con alumnos de necesidades educativas especiales?...¿Qué posibilidades reales tienen de ganar este concurso los alumnos de necesidades educativas especiales y/o de los hogares más pobres?...¿Por qué tienen que realizar los maestros –de manera obligatoria-¹³³ actividades propuestas por otros?... ¿Porqué los padres de familia –y no el Estado- tienen que pagar los exámenes cuando en ningún momento se les consultó y dichas evaluaciones están fuera de la evaluación ordinaria?... ¿ No será el antecedente para cobarles hasta los exámenes de carrera magisterial?...¿Estos hechos aparentemente insignificantes, hasta donde violan la gratuidad de la enseñanza y hasta dónde van a llegar?... ¿Qué sucede si un alumno o maestro se niega –por cualquier razón personal- a participar en este tipo de eventos?... ¿Porqué si se habla de una formación integral el examen tiene muchas más preguntas de español y matemáticas y no se valora educación artística?...¿Porqué se trata a los maestros como simples piezas de ajedrez, sabiendo que la relación maestro-alumno es tan importante para el proceso enseñanza-aprendizaje, sin más ni más lo pasan con otro grupo?...¿Porqué a los maestros se les libera de la atención de alumnos dentro del horario de trabajo cuando van a calificar este tipo de exámenes y no sucede lo mismo cuando hacen los exámenes de rutina?... ¿Realmente este tipo de concursos eleva la calidad de la educación?...¿Realmente este tipo de concursos eleva el

¹³² “recibiendo cursos donde se adquiere más conocimiento desligado de la práctica, o donde se le indican al profesor las instrucciones que deberá seguir para aplicar nuevos currícula, no se altera la relación de dependencia profesional del material, ni se problematiza la rutina del oficio, ni se amplía el campo de la experimentación reflexiva” (Martínez Bonafé 1988: 147).

¹³³ Cuando algún maestro se opone a este tipo de actividades es uso y costumbre que se informe a los mandos superioresw-en cadena- que el citado maestro es “conflictivo”

prestigio social de la educación pública?...¿Hasta dónde el maestro se está convirtiendo en el “mil usos” y hasta dónde lo va a permitir?...¿Hacer las cosas por cumplir –de manera irreflexiva- es ser profesional?...

Vale la pena considerar que “...la contradicción fundamental se sitúa entre los siguientes dos polos: por un lado, la función hegemónica y legitimante de la ideología institucional del profesionalismo en la enseñanza interioriza en la mentalidad colectiva de los docentes la exigencia de un estatus funcional que ofrezca seguridad y “prestigio profesional”... Pero en el lado opuesto se observa, además del empobrecimiento cultural y el modesto origen social con que se accede a los estudios del magisterio... una creciente pérdida de control sobre los distintos niveles de concreción de la práctica docente, con procesos de descualificación y recualificación de la fuerza de trabajo, acompañados de un aumento o intensificación de las demandas profesionales” (Martínez Bonafé 1988: 76-77).

Las condiciones anteriores agravan la insatisfacción que el maestro siente al no cumplir con las expectativas sociales y la rapidez de los cambios, al respecto Peter Woods (en Rockwell 1985: 121-122) señala “los maestros están inmersos en un tipo de trabajo que está siendo rebasado continuamente por los acontecimientos antes de que puedan idear un sistema de trabajo satisfactorio...”

En varias ocasiones pudimos observar que los maestros hacen más de una cosa a la vez. En una ocasión entré al grupo de una maestra que tenía una pila de libros para calificar en el escritorio, los alumnos hacían un trabajo y constantemente les tenía que contestar algunas preguntas, llenaba el libro de cooperativa y en ese momento llegaron de la dirección para que firmara un aviso.

Hay un conjunto de situaciones casi imperceptibles que inciden en la intensificación del trabajo del profesor: la diferencia de perspectivas entre el alumno y el maestro; aquél quiere aprobar, éste controlar el aprendizaje (Quiroz 1996); los procesos mentales son diferentes entre ambos sujetos, esto lleva a un constante proceso de adaptación del maestro a las necesidades de los niños. Probablemente vinculado con la ausencia de un programa de civismo y el entorno social en que los alumnos se desenvuelven ha llevado a lo que los maestros llaman “pérdida de valores y de respeto”. Hargreaves (1996:33), señala que el maestro recibe el “impacto acumulativo de innovaciones múltiples, complejas e innegociables, en relación con el tiempo, la energía, la motivación, las oportunidades para reflexionar y la misma capacidad de los profesores para atender a su cometido”. En síntesis, las condiciones anteriores están llevando al docente a una práctica docente vertiginosa ,cuyo resultado es una irreflexión y alienación¹³⁴ relativa que aumenta el malestar docente¹³⁵ . En casos de crisis, cuando hay una tendencia a la caída del salario los niveles de tensión se incrementan afectando la salud del trabajador (Neffa, 1988:81).

La tendencia a la intensificación del trabajo con las nuevas responsabilidades está presionando a tal grado a los profesores que ante la imposibilidad real de responder a las mismas responde con estrategias de simulación¹³⁶ e insatisfacción.

Como si el maestro tuviera la necesidad de dejar la huella de su poder en algún espacio...

Encontramos que así como el maestro se ve sujeto a un conjunto de informes y evaluaciones por parte de las autoridades, también los alumnos son constantemente evaluados por aquél, como si fuese imposible un aprendizaje por placer, como si el maestro tuviera la necesidad de dejar la huella de su

¹³⁴ Rodríguez Mc Keon , 1997.

¹³⁵ Ver Esteve, 1994.

¹³⁶ Sobre este punto también se puede consultar COMIE (1996: 187) Comentarios al programa de desarrollo educativo.

poder en algún espacio y controlar aunque sea evaluando. Poco se ha avanzado en la participación del alumno en su proceso de evaluación como sugieren los nuevos métodos, en su mayoría los maestros aceptan los cambios en la medida en que sienten que no pierden el control. Incluso los maestros que llevan a cabo experiencias innovadoras en este aspecto, se encuentra a veces con la oposición de las autoridades.

Aquí nos preguntamos: ¿no será posible elevar la calidad de la educación reduciendo los tiempos dedicados a la evaluación y ampliando los tiempos de motivación?

¿Hasta dónde se desarrolla el amor al estudio y el espíritu de investigación en el alumno cuando en el currículum oculto estamos enviando el mensaje de que lo importante es el resultado de una evaluación y no las reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje?

A pesar de que los maestros que trabajan de manera más placentera, tienen una mejor relación con sus alumnos, lo que repercute positivamente en el proceso enseñanza/aprendizaje, las condiciones en que se desarrolla dicho proceso se están descuidando:

MARCO: ahora estás enseñando para que los alumnos puedan resolver un examen y tu salgas bien evaluado... también no le quita mérito, que el alumno aprenda las cosas que tú le enseñas... pero como que el fin ya no es el mismo, ya no es la enseñanza para la superación del espíritu... ya está enfocado a algo más práctico... entonces sí te tensa lo de carrera magisterial,.

Tengo 37 cabecitas diferentes...

La rica diversidad de los grupos impone a los profesores una carga de trabajo y una fuente de tensión poco perceptible para el observador externo:

Me decías "tengo 37 cabecitas diferentes"... en este caso ¿qué haces para trabajar?...

MONICA: ¡ni modo de decir... ay voy!,,, (se ríe) es que dices... 'yo trabajo con el método... palitos...' es mentira'... trabajas con el método bolitas y con el método cuadritos (se ríe)... porque no puedes trabajar con un método nadamás... porque te vuelvo a repetir... son diferentes... las actitudes, las características de los niños... entonces tienes que trabajar de diferente manera... y tú tienes que hacer tus espacios... y tienes que ver cómo vas a ayudar a todos esos niños de diferente manera... no?... o sea tu das tu tema porque lo tienes que dar así... global... de grupo... pero hay quienes lo aprendieron muy bien y quienes no lo aprendieron... y quienes lo aprendieron regularmente... quienes lo aprendieron muy bien pues que bueno... vamos a suponer que estamos viendo... fracciones... los niños que ya aprendieron esas fracciones... tu vas a reforzarlos... para que los que se quedaron atrás... los puedas sacar... tampoco es de que ¡ay!... que en educación física se queden (dentro del aula)... porque no... ellos también tienen derecho a salir en educación física (...) y tampoco te puedes quedar después de las doce y media... porque el turno de la tarde te está presionando... entonces qué haces?... tienes que trabajar ahí... ¡ahí lo tienes que trabajar!...

¿cuánto tiempo tienes para hacer esto en el aula?...

¡nada!... para lo que tienes que trabajar... nada... para lo que tienes que hacer es nada el tiempo... tú tienes supuestamente un horario de ocho a doce y media... no?... con la media hora de descanso... ¿cuántas hora son?... cuatro... pero en lo que los niños sacan el cuaderno, en lo que se sientan... en lo que desayunan... se te va mucho tiempo... ora vamos a cambiar de materia... en lo que cambiamos de cuaderno... la revisión de tareas... o revisión de ejercicios... o sea... pierdes mucho tiempo... por eso de digo es nada (el tiempo)... pero tienes que hacer maravillas con ese tiempo (...) aparte de los

distractores somos distraídos (se ríe)... entonces... eso quita tiempo... y si no te organizas como maestro.... (E6) .

La labor del maestro se hace cada vez más flexible, está obligado a atender alumnos con necesidades educativas especiales sin ser especialista. Se han llegado a enviar al aula regular casos con severos problemas en la articulación y/o comprensión del lenguaje (anartria y/o afasia) aún cuando desde hace mucho tiempo se ha comprobado que “la emisión de palabras es, pues, la modalidad de síntesis de los estereotipos fonemáticos en estereotipos motores verbales.

Al mismo tiempo la utilización incesante del lenguaje en la comunicación y en su soliloquio (del alumno) que está en proceso de internalización, refuerza constantemente los significados, cuya base fisiológica son los estereotipos verbales, y crea otros nuevos.

El lenguaje es así la materia prima del aprendizaje de la lectura, las diversas deficiencias que presente en cualquiera de sus áreas tenderán a repercutir inevitablemente en ese aprendizaje “ (Azcoaga,1979:152).(paréntesis y cursivas nuestras).

¿Hay derecho real a la educación de un niño con necesidades educativas especiales con todo el calvario que implica para sus padres obtener la atención de un especialista para su hijo?....

Con la intención de ahorrar recursos se eliminaron los equipos interdisciplinarios de la USAER.

¿Si el niño llega a la escuela con serias deficiencias en “la materia prima” porqué presionan a los maestros para que aborden los contenidos de la lecto escritura?....

Esto nos recuerda el diálogo del principito y el rey:

“- Si le ordenara a un general que volara de flor en flor como una mariposa, o que escribiera un drama, o que se transformara en gaviota y el general no ejecutara la orden, ¿de quién sería la culpa, mía o de él?...”

Quede claro, no nos oponemos a que los niños sean atendidos en la escuela, lo que cuestionamos es la falta de recursos (humanos, materiales, tiempo, etc.) para atenderlos de acuerdo a sus necesidades, el hecho de que el gobierno se enmascare de “humanitario” cuando no provee lo necesario, y el hecho de que se generen acusaciones a los maestros cuando bajo las actuales condiciones no logran los resultados exigidos.

Ya estamos histéricos... ¡ imagínate oyendo 37 0 47 vocecitas...!

La intensidad del trabajo parece estar afectando la salud mental de los profesores y con ello las relaciones entre maestros y maestro-alumno, elemento fundamental del proceso enseñanza aprendizaje. Como señala Graciela Cordero:“Las escuelas que están en Gestión Escolar o en Escuelas de Calidad, así como aquellas que desarrollan su proyecto escolar (...) se convierten en una carga para el docente cuando no existen condiciones laborales y recursos para desarrollar un(sic) el nuevo ideal de la práctica docente”¹³⁷

Mónica de manera implícita nos permite ver un elemento importante que diferencia el trabajo docente de otros trabajos: la tensión nerviosa.

... yo creo que el maestro se ha olvidado de ser eso... un maestro... ¡es que a mí me causa tanta impotencia ver a mis compañeros!... digo: ¡caramba! O sea... los maestros somos gritones... pero se pasan con los niños... de verdad... ¡oye tú!... yo digo que los maestros ya estamos histéricos de verdad... yo cuando estaba en el grupo llegaba a la casa... ¡de malas!...¡de malas!... o sea todo me

¹³⁷ Cordero Arroyo Graciela “Formación de profesores. La problemática de los docentes en servicio del nivel básico”. Revista Educación 2001 Num. 96 , mayo 2003:23

ponía de malas... porque es tanto el esfuerzo psicológico que hacemos... mira... yo estuve en un tratamiento... ¡equivocadamente! (se ríe)... me mandaron a este... al este de... psiquiatría... y el doctor me decía: 'bueno... ¿pero usted por qué está aquí?...' dice: 'aquí sólo vienen los que ya están muy mal... usted sólo tiene un problema nervioso'... lo que pasa es que a mí se me paralizó la mitad del cuerpo cuando tenía 18 años... entonces me manda un doctor allá... dice este doctor 'al que deberían mandar acá es a él'... y ya... pues hice una bonita relación con la enfermera y con el doctor... además que como paciente nadamás iba a platicar... no?... entonces ellos me comentaban que la mayoría de los pacientes que atendían... bueno en rangos... eran maestros... porque los maestros se desgastan muy rápido(E6)

¿Qué psiquiátrico es...?

en el que está aquí en San Fernando... eran maestros ... porque los maestros se desgastan muy rápido psicológicamente... o sea el maestro por toda la cuestión que tiene de 'stress'... o sea imagínate estar oyendo a 37 o 47 vocecitas... ¡imagínate nada más tenerlos aquí... oyendo ese ruido! (señala las sienes) o sea tanto ruido... o sea es la locura... ¡la verdad!... yo ahora que estoy en la dirección deberás que yo vivo en el relax... es mucho trabajo también en la dirección pero... te relajas, llegas más relajada... llegas más cansada físicamente pero más relajada emocionalmente... cuando estás en grupo sientes que andas de uñas y de pestañas (hace un gesto agresivo con las manos)... así como que nada te importa... como que dejas las cosas así ¿no?(un gesto de indiferencia)... como que los afectos personales no son tan importantes... ya no se, lo siento así con mis compañeros... somos amigos porque decimos que somos amigos... pero no tenemos una amistad profunda... no nos reunimos cada quince días a tomarnos un cafecito como antes lo hacíamos... ¡antes lo hacíamos... no?!... (E6) (subrayado nuestro)

La tensión es grande y los tiempos de catarsis cada vez más reducidos:

“la tensión psicofísica exigida por las actividades de coordinación del aprendizaje de un grupo, por ejemplo, de 40 alumnos, producen un desgaste físico y psicológico cuya magnitud captará fácilmente cualquiera que reflexione en la demanda permanente de información y atención de los niños. Agréguese a esta función central -coordinar el aprendizaje- la multitud de tareas administrativas, técnicas, materiales y sociales que le son adjudicadas al maestro y no será muy difícil comprender, no sólo el acelerado proceso de desgaste de la fuerza de trabajo docente, sino la insuficiencia de la jornada para cumplir con las tareas encomendadas. En consecuencia el maestro debe trabajar fuera de su horario habitual, tiempo de trabajo por el que no recibe pago alguno y que altera la primera condición contractual a favor del empleador y en perjuicio del trabajador.” (Salinas/Imaz 1984:133).

¿Dónde queda tu familia?...

Las buenas relaciones familiares, punto clave del equilibrio emocional de todo ser humano, elemento fundamental para quienes trabajan con niños, se están deteriorando:

MÓNICA:hace como siete años... o sea con los compañeros que prácticamente son los mismos que con los que estamos ahora... no?... que pues... 'vamos a tomarnos el café'... pues nos íbamos a tomar el café... ahora no... 'es que mi turno de la tarde no me lo permite'... o sea... yo digo: ¡ay caramba! ... te lo vuelvo a repetir: '¡el turno de la tarde no me lo permite!... ¡caramba... y tu familia dónde queda!... entonces ¡dónde queda tu familia no?... o sea pues dices... ¿sabes que?... prefiero llegar a mi casa estar con mi familia...'otro día...no?... no... es que prefiero trabajar en la tarde... no es que trabajamos

en la tarde no... por lo de la tarde... y yo veo a mis compañeras así... aceleradas... ya llegas a tu casa y qué ganas vas a tener de estar comiendo... lo que quieres es dormirte ¿no?... relajarte... (E6)

No hay un momento para pedir las cosas, puede ser a las 12:25...

En charlas informales los maestros señalan que hay tal desorganización en la SEP que es común que les pidan las cosas "para ayer". Yola habla de esta premura que a veces afecta su jornada de trabajo:

Cuando tenemos que entregar documentación... o las cosas que piden a la dirección y que después nos piden a nosotros... en el tiempo de trabajo, o sea no hay un momento para entregar las cosas... como puede ser a las 12:25... que 'necesito... las actas de tal, de tal y de tal niño... la falta de organización... quizás sea desde arriba, porque también a ellos se lo solicitan no?... no directamente a uno, tal vez sea una cadenita...

Los documentos: ¿no los pueden pedir antes?...

Aunque formalmente se determina de antemano la calidad, cantidad y tiempo de entrega de documentos, en la vida cotidiana escolar estos aspectos dependen en buena parte de las relaciones entre el personal de la dirección y los profesores:

PABLO: pues mira... si el director te 'quiere traer cortito'... o según ellos quieren tener una escuela como si fuera una empresa privada... te están checando cada bimestre a ver que pasó... a ver su examen que aplicó... aquí no se da... tenemos un excelente maestro... creo que muy razonable... pero en algún momento...claro que sí... (E1)

MONICA (secretaria): bueno... para empezar... el primer día de clases te dan un librito que se llama "carpeta única" para maestros... en esa carpeta viene indicado todo lo que tienes que entregar y cuándo lo tienes que entregar... nos dieron en agosto nuestro libro... pero como nunca lo leemos... bueno... entonces en la dirección... supongamos que una semana pasó... entonces... el jueves te piden que traigas el plan de trabajo... para el viernes... o vamos a suponer tu diagnóstico... o es septiembre y te lo piden un jueves para un viernes... entonces (simula los gestos de un maestro molesto)... ¡qué rápido lo piden!... ¡no lo pueden pedir antes!... que no se qué... y que no se cuánto... entonces les digo: 'mira aquí está especificado en tu carpetita... aquí está especificado que tienes que entregar el 28 de septiembre tu plan de diagnóstico y tu plan de trabajo... tu plan...no?... o tus pruebas de diagnóstico... no?... entonces nosotros nos quejamos... ¡ah! Es que a nosotros no nos habían avisado... ¡cómo no... si en agosto te di tu carpeta!...no?... también por parte de nosotros... pues ahí hay fallos no?... como maestros...no?... todos los materiales que te dan te los dan por algo... pero nosotros nadamás decimos... ¡ah! sí ... y no sabemos ni de lo que se trató... 'oye maestro... fijate que hace ocho días te mande pedir tu estadística'... ¿cuándo... a que horas?... a mí no me avisaron... maestro aquí está el cuadernito (se refiere al cuaderno de aviso que los maestros tienen que firmar para darse por enterados de algún asunto)... y nada más firmaste y nunca, nunca pusiste atención... también nosotros somos... distraídos...

En charlas informales algunos maestros señalaron que tienen tantas cosas que hacer y de pronto hay varios imprevistos, que se les olvidan cosas importantes.

Estrategias de disfraz...

Uno de los comentarios más frecuentes al interior de la escuela es que los documentos no reflejan lo que sucede en la realidad y que su elaboración distrae de los asuntos técnico-pedagógicos no sólo a los profesores, sino también a los directores, quienes empiezan a sublevarse. Esto llama la atención porque en algunas épocas la inmovilidad política magisterial parecía sustentada en una especie de cascada de sumisión donde el referente inmediato para el profesor era el director; y la movilidad una respuesta a la asfixia en diferentes sentidos, uno de ellos el administrativo, como acertadamente señala Armando:... y desde el punto de vista administrativo... ahora en la función como directores, la justificación es solamente numérica, nos piden que se abata la reprobación, el ausentismo... fundamentalmente esos elementos... para que de manera cuantitativa se den resultados... y como hay tantas presiones desde este punto de vista... los maestros en lugar de buscar estrategias que mejoren y eleven el aprovechamiento... pues, lo único que buscan son estrategias de disfrazar numéricamente... lo que las autoridades buscan en todos los niveles es presionar para que desde jefes de sector inspectores, directores, maestros... solamente entreguen cantidades efectivamente el porcentaje de reprobación en las escuelas ha disminuido y eso lo marcan los indicadores educativos... dicen que el ausentismo también ha disminuido... pero no manejan mucho elementos que son muy volátiles como son los cambio de domicilio, etcétera (...) ahora... a los niveles directivos, lejos de permitirnos un trabajo técnico, se nos atiborra de trabajo administrativo... lógicamente esto está sustentado en una política.(E7)

Quien ha estado en grupo de primaria sabe que los alumnos son altamente demandantes –sobre todo al inicio del año escolar-, no es de extrañar que para algunos maestros la planificación resulte una especie de “tiempo perdido”:, algo más vinculado a lo administrativo que a lo pedagógico, esto se ve reforzado por la imposibilidad real de realizar lo planeado al detalle y de manera reflexiva, provocando prácticas de simulación en su elaboración.

CAROLINA: Yo siento que las autoridades siempre nos quitan el tiempo, con documentos... con situaciones administrativas... el nivel de los niños no es igual... si todos los niños aprovecharan de la misma manera... daríamos clases a todos los niños y podríamos llevar el trabajo (administrativo) como debe ser... pero no puedes(por) el plan anual... por eso te digo... el papeleo administrativo que quita tiempo... ese tiempo deberíamos dedicarlo a la producción aquí... (E8)

Ellos no saben lo que sucede en el salón...

Al abordar la reformulación de contenidos,, prácticamente fue nula la información que los maestros virtieron en relación a dar prioridad a las competencias sobre la información académica, en algunos casos como el maestro Pablo hicieron énfasis en el hecho de ser formulados por personal ajeno al aula, afectando su grado de libertad:

Creo que en el 86 cuando empecé a trabajar, el maestro se podía desarrollar mejor... no había muchas exigencias... este cambio de los contenidos y propósitos...y actividades... como te decía ahora los directivos te exigen que enseñes lo que el programa indica... y lo hacen los propios administrativos de las direcciones, ellos no saben lo que sucede en el salón... sin embargo, creen que por ser maestros ya lo saben todo... y es mentira... (E1)

Para Yola, los conceptos siguen siendo relevantes y considera poco importante los procesos de reflexión sobre las relaciones causales.

YOLA: pienso que los contenidos han sido una ayuda para que el maestro .se invite el mismo a investigar . . . porque si te fijas . . . ahora no vienen todos los conceptos en los libros . . . esa es una

forma de que el maestro comience a reflexionar y a buscar sobre el . . . concepto. Sobre todo no el porqué, sino para qué lo va a utilizar y que de alguna manera . . . cómo va a llegar a esa meta . . . (E3)

La maestra Mónica cuestiona, señala que los contenidos informativos se han reducido y que algunos maestros recurren a textos anacrónicos:

(...) yo recuerdo que decía un maestro, un maestro ya grande: es que a mí me funcionan más mis libros de la patria... porque tienen más información que las de hoy!... y bueno... hacemos la comparación y decimos... bueno por lo bonito... por lo cómodo... por la manera en que se trabaja... pues yo me quedo con los libros de la patria... pero ves y realmente en los de la patria hay información que ya no nos sirve... en geografía... en historia... (E6)

Armando señala la reducción de contenidos como la solución del Estado para no gastar más en la preparación de los maestros. Situación que desde su punto de vista encubre los bajos niveles educativos del alumnado:

Yo soy maestro de matemáticas... analizando los contenidos de matemáticas, muchos contenidos que se veían hace 8 años, los quitaron (en primaria) y a mí me los pasaron hasta el nivel de secundaria... por ejemplo la multiplicación de fracciones comunes... sí?... efectivamente es un tema que si los maestros no dominan, si los maestros tienen faltas de contenido y faltas metodológicas... a los alumnos lejos de ayudarlos, los van a perjudicar.... pero el Estado, lejos de solucionar el problema que es: la mejor preparación del magisterio, invertir en preparar mejor a los maestros para que esto sea superado... lo quitan, porque no quieren aumentar presupuesto en educación... debilitan los contenidos y los mandan hasta la secundaria, viendo temas que antes fueron de primaria... lo mismo sucede en secundaria... hay algunos contenidos que eran de tercero de secundaria, los quitan y los mandan hasta la prepa (...) son niveles y resultados de la modernización educativa... (E7).

Cabe señalar, que aunque se redujeron algunos contenidos se ampliaron otros.

Nadamás les dieron una maquilladita y órale....

Para Marco, la reformulación de contenidos deriva de una moda, aunque no precisa, señala que hay elementos que se quitaron en vez de ser modificados acorde al nivel de los alumnos, como son algunos elementos de lógica matemática (manejo de conectivos), pero observa como algo positivo el que se respeten los diversos procesos de aprendizaje y los cambios en la orientación comunicativa del español.

Yo siento que todo eso obedeció a lo que generalmente obedecen los cambios educativos en el país... a una moda a alguna moda que vierón por ahí... entonces resulta que nadamás le dieron una maquilladita y órale... vamos a cambiar porque eso es lo que está a la vanguardia... creo que esos elementos de lógica matemática eran buenos, el tratamiento creo que no era el adecuado para nivel de primaria, realmente había algunos problemas que ni siquiera tú como maestro los podrías resolver... menos los alumnos... pero indudablemente que la lógica matemática es fundamental, te ayuda muchísimo en secundaria o en prepa , yo creo que no debieron haberlos quitado, debieron haberlos modificado... ahora lo que se pretende es que el niño llegue a la resolución del problema por su camino, por sus vías, que también es bueno... no?...

... del lado de español...yo creo que ahí si fuè acertado el que hubieran cambiado la concepción del español, quitar todas esas cuestiones de lingüística, etcétera y centrarse más en la cuestión comunicativa... pero aquí la problemática también estriba en que es muy difícil encontrar los

mecanismos adecuados para que el niño se exprese bien, ya sea oral o por escrito... pero para mí es bueno que se puedan expresar...

Por lo menos nos deberían dar unas clasesitas...

La información obtenida en el campo confirma que independientemente de los propósitos modernizadores de la SEP los profesores emplean estrategias para la enseñanza íntimamente ligadas a sus concepciones y recursos; pudimos constatar que los maestros más creativos y respetuosos de los intereses de sus alumnos eran generalmente aquellos que de alguna manera tenían una trayectoria política de izquierda bien definida; sin embargo daba la impresión de que sentían que su saber y su práctica no estaban legitimados por no tener una "metodología bien definida"; esto nos puso a reflexionar:

¿qué saberes son realmente importantes en la práctica pedagógica?...¿para qué educamos?...¿a quienes educamos?... ¿podemos establecer una relación placentera en la que los intereses de los educandos y los nuestros confluyan?... ¿cómo influye la reforma en lo anterior... entorpece o facilita la relación?... ¿qué será más importante para que un maestro modifique su práctica... la didáctica o la sociología y la filosofía?... ¿el conocimiento académico o el conocimiento de la realidad desde una perspectiva política?...

El maestro Marco deja entrever cómo sus concepciones políticas influyen en la interpretación de la realidad dentro del proceso enseñanza aprendizaje:

El problema fundamental es que no sabemos qué método es el que estamos aplicando... pues ahí creo que está la problemática de toda la educación... que se habla de métodos, se habla de metodología.. pero quién... quién nos enseña...

(para cambiar la forma de enseñanza hay que considerar) las características del grupo, del niño... y yo creo que lo más importante... las características de la realidad que estás viviendo, no?... yo creo que hay que plantear -en este caso que veíamos- la resolución de problemas al niño de una forma práctica, no al aire... ahorita me estaba acordando... generalmente cuando entramos a la resolución de problemas... pues son problemas concretos... váyanse a Aurrerá a Gigante o a Suburbio (quedan muy cerca de la escuela) y a ver... el 30% de descuento en una chamarra... cuánto vale la chamarra y cuánto cuesta con el 30% de descuento, o ya ves la publicidad esa que reparten de los supermercados... cuando se marcan rebajas etcétera... entonces son problemas concretos... o que vayan al mercado o a la tienda con sus papás, etcétera... y entonces... es eso... lo más importante es ver las características del niño, las características del grupo y más que nada meterlos a la realidad que están viviendo... recuerdo. cuando estaba la guerra entre Bosnia-Herzegovina... entonces en español el seguimiento de textos periodísticos... nos metimos al problema de la guerra de Bosnia Herzegovina... hicimos el seguimiento durante una semana de esa noticia en específico... que los bombardeos de la OTAN, que las respuestas, etcétera... entonces... diario compraban el periódico, iban recortando una noticia... y hubo una señora que se acercó a mí, que me dijo que a su hijo eso le causaba angustia la cuestión de estar recortando las noticias de la guerra... entonces yo le expliqué que el objetivo no es traumatizar a los niños, ni decirles o enseñarles que viven en un mundo bélico, sino que se dieran cuenta de la realidad... que vieran que hay injusticias etcétera... no sé si mi argumento convenció a la señora, pero es eso lo que te digo... es un método... adecuar la situación que está pasando a la realidad... y así como esos hemos hecho otro tipo de seguimientos, hicimos un seguimiento de la huelga de la UNAM también con recortes... en el 94 también hicimos un seguimiento del conflicto zapatista...

He tenido como cuatro visitas ... yo me sentía así, un poquito mal... pero ya después que me fui acostumbrando...

Yola fue la única maestra que nos informó de apoyo directo por parte del personal de la SEP, sin embargo esto ha sido escaso y limitado más a la solución de problemas didácticos que a la formación profesional profunda:

YOLA: bueno el año pasado hemos tenido visitas de PRONALES... la maestra me daba ejercicios... son visitas que vienen de la Dirección cinco, que ya se han tenido cursos con el magisterio, y de alguna manera pues... vienen a ver si estamos empleando los métodos... antes decía: 'es que vienen de la inspección a ver mi trabajo... y yo me sentía así, un poquito mal... pero ya después que me fui acostumbrando... pude preguntarles... bueno si tu tienes de español, dame algunos ejemplos de español para que podamos entre las dos sacar algunos ejercicios y dárselos a los niños... afortunadamente he tenido como cuatro visitas el año pasado y pues se portó la maestra mas o menos accesible...

En realidad todo sigue igual...

Para Pablo, los cambios son prácticamente imperceptibles.

PABLO: yo en lo personal siento que es lo mismo... no ha cambiado mucho... dos o tres puntos han cambiado... ya se le da más importancia a lo que es la lectura, pero en realidad todo sigue igual... todo es igual... incluso los maestros expresan que todo es lo mismo. (E10).

Pareciera que en los tiempos de la globalización hubiera una fértil matriz ideológica que gesta clones culturales a través de los contenidos escolares ¹³⁸

La evaluación del alumno: tu obligación es pasarlo

Un comentario repetido de que había presiones por parte de algunas autoridades para limitar el número de reprobados, nos llevó a la investigación de este punto, al parecer en la escuela estudiada este caso no se dio y los maestros manifestaron cierto grado de autonomía al respecto. Sin embargo llama la atención el hecho de que este asunto afecta la jornada de trabajo, pues un alumno con rezago requiere más esfuerzo por parte del profesor.

Pablo señala que en cada escuela el maestro tiene diferentes grados de autonomía :

Bueno, la orden de la inspección es de que no debes reprobar... sepa o no sepa... tu obligación es pasarlo... incluso esta orden se ha dado hasta la secundaria... pero cada escuela tiene sus propias políticas y sus decisiones... bueno... en eso sí, no hay libertad... pero en lo demás, para evaluar... yo pongo las calificaciones. (E10)

Él había cursado tercero, pero no sabía leer...yo tenía que darle una atención especial...

Las presiones para inflar los índices de aprovechamiento escolar, están afectando la intensidad de la jornada laboral, porque los maestros tienen que atender de manera simultánea alumnos con marcadas diferencias:

¹³⁸ Poco antes de cerrar este trabajo llegó a nuestras manos el interesantísimo texto de Martínez Bonafé (1998: 124-218) el cual trae un riquísimo análisis del manejo de los contenidos escolares al interior del aula en España, y quienes vivimos en México podemos observar las grandes similitudes.

YOLA: en ciclos pasados nos han dicho que no va a haber reprobación en primer grado... yo siento que esto es difícil... pienso que reprobación sí debe haber, porque si no, el problema va a avanzar... yo tuve un caso: me mandaron a un niño como oyente, él ya había cursado tercero... yo tenía segundo año... él ya había cursado tercero, había reprobado tercero... lo mandaron a segundo, a mi grupo... pero resulta que al valorar su avance, al evaluarlo, resultó que el niño no sabía leer... entonces yo tenía que darle una atención especial para que no se sintiera mal... o sea... ir con él repasando las letras, porque no las sabía, no sabía leer... algunas sí las conocía... sí sabía escribir su nombre... pero vamos... había estado en tercero... lo habían reprobado, había estado en segundo... y habiendo empezado con él desde tercero... es un caso difícil... entonces, si el maestro o maestra se vió comprometido cuando lo tuvo a pasar a segundo año es un error... luego pasarlo a tercero y reprobárselo... cuando yo platicué con la mamá traté de explicarle eso... la mamá había venido desde su rancho a México...

Un examen no mide lo que debe medir...

Marco cuestiona los parámetros de evaluación, pero no se deja llevar por la corriente, ejerce su autonomía.

MARCO: ... yo me siento con libertad... yo... , pero no niego que he visto que algunos compañeros se sienten presionados... cuando me piden entregar evaluaciones, pues yo las entrego con lo que sacaron... o sea mis alumnos en promedio general están entre 4,5,6 hasta 7... porque yo no creo que haya un grupo de 8 ó 9 (se ríe) menos de diez... entonces ahí pues los maestros están haciendo trampa... están inflando las calificaciones, están ayudándolos en el examen porque no puedes asegurar que la totalidad del grupo saque 8 ó 9... para mí es algo fuera de la realidad... bueno, con un examen más o menos con las características que debe tener un examen... entonces, yo siento que muchos compañeros se sienten presionados... tal vez no directamente por las autoridades, sino ellos tal vez en su autoestima, que digan: 'bueno... como voy a sacar un grupo con 4,5 ó 6... no?... y de ahí que sean dados a inflar los promedios o las calificaciones de los exámenes o a tratar de hacer trampa... por principio de cuentas un examen no mide lo que debe medir, hay muchas variables que entran en juego... si es un indicador... pero no es el único... hay otros aspectos que complementan esa evaluación... pero yo en lo personal sí tengo la libertad de evaluar.

Las relaciones entre compañeros en tiempos de la modernización: como que el maestro se pierde ahí en el magisterio...

Las relaciones entre el personal docente están siendo afectadas, lejos van quedando aquellos fines de mes en que los maestros iban en grupo a algún café o resaturante para relajarse y convivir:

MONICA: creo que los maestros están más preocupados por los otros turnos... platicas con ellos y dicen... 'es que en el turno de la tarde...' y yo me imagino que en el turno de la tarde han de decir... 'en el turno de la mañana...' ¿no?... como que el maestro se pierde ahí en el magisterio... y su vida es nadamás ahí en el escuela... porque les dices:... 'vamos a tomar el café'... ¡no tengo tiempo!... es que el turno de la tarde... es que el director de la tarde no me deja... es que el director... pero no hablan en función de su familia... o sea yo nunca he escuchado... no puedo porque tengo que estar con mi familia... tengo que compartir con mi familia... ¿no? y a mí eso como que me da coraje... como que digo ¡ay caramba!... ¿no?... y las relaciones afectivas... ora sí como que no son muy importantes entre los compañeros... cuando quieres relaciones afectivas... pues es a la hora del recreo... pues diez, quince minutos... porque no estás todo el tiempo... no estás la media hora ahí ¿no?... (E6)

¿son muchos los compañeros que trabajan doble turno?

MONICA: sí... la mayoría... (desde) hace como siete años... yo veo a mis compañeras así... aceleradas... qué mal comen (...) porque unas comen en exceso y otras no comen... también eso influye bastante... ¡y comen chatarra!... sí... porque te vas a otro turno... ¡y lo que caiga!... (E6)

Sentias su tensión... '¡ojalà sirvan rapidito porque yo me tengo que ir!'...

Los propios maestros perciben las tensiones del trabajo vertiginoso de sus compañeros y cómo esto ha afectado sus relaciones personales.

YOLA: la mayoría trabaja doble turno (...) yo tuve una compañera que se tuvo que cambiar para estar más cerca de su domicilio porque... pues ella trabaja doble turno... y normalmente cuando había un convivio... ¡pobrecita!... llegaba y me decía ¡hijole!... ojalà todo sea rápido (la maestra hace ademanes de preocupación tronándose los dedos)... ¡ojalà nos sirvan rapidito! Sentias su tensión... '¡ojalà sirvan rapidito porque yo me tengo que ir!'... sentias totalmente su tensión... en alguna ocasión me tocó estar con ella en la comisión de acción social... íbamos a comprar el regalo del Director porque cumplía años... ¡qué barbaridad!... ¡ella quería atravesarse toda la plaza pero rapidísimo!... o sea... sus movimientos eran tan rápidos que me tensaban... oye... esto, esto y esto... íbamos tan rápido... íbamos viendo pero ya... yo creo que en unos quince minutos aproximadamente... atravesamos la plaza y nos regresamos ¡pero así! (trueno dos dedos para dar la sensación de acelerado)... o sea una tensión... ¡pero tensión! Yo me sentía muy presionada... yo creo que es así la situación que ellos viven... porque realmente de un turno a otro no es mucha la diferencia de horario...

Hay cierto rechazo para los maestros que tienen carrera magisterial...

Es evidente que la lucha por aumentar el salario vía carrera magisterial está dañando el tejido magisterial

MARCO: sí, ha habido cambios, ahora ya no somos todos maestros... somos maestros digamos, clase A y clase B (se ríe)

... cuando llegan los tiempos de promoción o los tiempos cuando salen los resultados... o cuando llegan los puntajes o a la hora de hacer las evaluaciones finales en las fichas que te dan(...) hay cierto rechazo -digámoslo así- para los maestros que tienen carrera magisterial por parte de los maestros que no tienen carrera magisterial... porque dicen: 'bueno pues es que hacemos lo mismo'... yo estoy de acuerdo... hacemos lo mismo y hay una diferencia (se refiere a la diferencia salarial)... y ya no digamos cuando llega el aguinaldo... un maestro que tiene B o C, pues ya le llega cargadito el aguinaldo y dices: '¡caray!... si el compañero llega tarde... se sale de su salón... no se vale...' entonces sí ha habido una separación digamos así entre los maestros que tienen o no tienen... pero te digo... no se refleja cotidianamente sería muy tonto de su parte todos los días estar sobre lo mismo... hay tiempos en que sí...

Para poner en marcha el proyecto escolar y el trabajo de las escuelas de calidad es necesario que el personal del centro escolar mantenga buenas relaciones; sin embargo, poco a poco, carrera magisterial las va deteriorando.

En las relaciones con la autoridad todo influye

Las relaciones con la autoridad están marcadas en algunos casos por niveles de tensión que asemejan una guerra y se expresan a través del lenguaje, aunque no siempre se definen precisamente como resultado de la modernización educativa; en otros se mueven entre la tolerancia y el respeto. Mónica tuvo que sufrir el yugo de la prepotencia :

Ahí estaba en la batalla... y luego una semana y decía... ¡no... ya me quiero jubilar!...(nos reímos) ¡ya me quiero jubilar!... ¡ya no quiero trabajar!... ¡ya no quiero seguir aquí! (nos reímos más fuerte) ¡hay no!... mira... las autoridades... cuando llegas a un lugar y todo es pesado... la vida se te hace difícil... entonces... yo decía... ¡nombre!... mi autoridad tan déspota que era y tan exigente conmigo... ¡hasta el grado de decirme cómo me tenía que vestir!... yo siempre usaba mis faldas cortitas... y la maestra me lo prohibió... me dijo: ¡es que vienes a una institución y aquí no se permite la falda corta y le tienes que bajar!... ¡pues yo no sabía! (se ríe)... y ahí está la tonta... y yo bajándome la faldita... no?... ¡hasta ese grado!... ¡hasta ese grado!... y me iban a supervisar a los salones... y me pedían la documentación a cada rato... y... bueno... te digo... te repito... eres nueva y todo eso te asusta... (E6)

Sientes que los cambios que se van dando en las relaciones laborales entre autoridad y docente... tengan que ver con la cuestión de la modernización educativa por ejemplo... o de cualquier otro tipo de modificación que viene de los niveles directivos más altos o crees que... este tipo de relaciones se va definiendo más según las personas que estén al frente... como inspectores, directores de los centros de trabajo?...

MONICA: yo creo que todo influye... (E6)

No son amigos... pero se respetan...

Para Armando, como director las relaciones con su personal dependen fundamentalmente del empeño en el trabajo y del respeto, en general mantiene buenas relaciones con sus subordinados (lo que fue confirmado por información cruzada de varios maestros).

Los compañeros que están identificados con su profesión... los motiva ese deseo de mejorar cada vez más los resultados con respecto a sus alumnos... me dicen tener una buena comunicación conmigo... y me dicen sentirse apoyados cuando lo necesitan... aclaro: en la escuela hay diferentes puntos ideológicos, y hay dos equipos que eran antagónicos... se ha logrado que, dejan de ser antagónicos... no son amigos... pero se respetan... y las dos formas... en sí son posiciones políticas... las dos formas de llevar a cabo su trabajo se aceptan... afortunadamente si tengo comunicación con los dos equipos... me identifico totalmente con uno... ideológicamente... con el otro no me identifico... al revés... sin embargo hemos tratado de llevar mayor equilibrio entre ambos equipos... tratando de no tener preferencias en lo laboral y la mayoría de los elementos de la escuela es un personal responsable... podría decir, que no tengo el mismo concepto de 3 o 4 compañeros... de la mayoría la principal motivación que tienen es obtener buenos resultados con sus alumnos... que de alguna manera es estar beneficiando a su propia comunidad... no es salarial... definitivamente lo salarial no es un estímulo porque estamos bastante mal... (E7)

También se perciben cambios en la relación con entre directores e inspectores:

Como parte de las políticas para elevar la productividad, se está atacando la asignación de direcciones por tráfico de influencias y promoviendo la asignación por concurso escalafonario, al romperse los compromisos con los “benefactores”, también se está rompiendo la sumisión de los directores:

Bueno... en términos generales yo podría decir que hace algún tiempo los directores tenían solamente la mentalidad de: 'TENEMOS QUE CUMPLIR' 'TENEMOS QUE CUMPLIR' y 'TENEMOS QUE CUMPLIR'...pero pienso que de un tiempo para acá... un importante grupo de directores es más reflexivo... incluso, en diferentes reuniones... lo que no se hacía antes... se manifiestan nuestras inconformidades... y se manifiestan frente a todos los niveles... o sea... no somos pocos, somos muchos los que continuamente estamos pidiendo descarga administrativa para realizar una función verdaderamente técnica... pero la respuesta siempre es al revés... siempre se pide eso... y al ratito ya tenemos mucha más carga que la anterior... dentro de la modernización... se supone que ahora ya tenemos computadoras que nos tendría que facilitar... pero ahora se nos pide todo en diskettes, todo en la computadora, pero además ¡veinte mil copias en papel!... sí?... y al maestro también... esto viene en cascada... a nosotros nos lo piden... nosotros tenemos que estar interrumpiendo continuamente al maestro.... que ya nos pidieron este dato estadístico, que ya nos pidieron este concentrado, que ya nos pidieron las firmas de veinte mil padres de familia... etcétera, etcétera... yo no pienso que sea un círculo vicioso, sino que es algo perfectamente planeado, para entregar resultados... y pues lógicamente aquí le toca al magisterio conciente el poder revertir hasta donde sea posible esto... y si lo está haciendo... incluso... yo siento que... bueno... el movimiento magisterial del 89 fue también producto de una rebelión en contra de una serie de circunstancias que ya nos estaban asfixiando.(E7)

Algunos maestros perciben que las relaciones con la autoridad se han endurecido y no son equitativas con el conjunto de los compañeros, uno de sus parámetros es el tiempo de espera para la solución de sus problemas.

CAROLINA: (las autoridades sectoriales y de dirección operativa) se han endurecido... no me parecen muy flexibles... en mi caso... en una forma negligente, te hacen esperar horas... en lo particular me parece que están muy mal las autoridades... que no son iguales con todos los compañeros... (E8)

Después de tres semanas... casi un mes, me dijeron que no... que yo ya no estaba en esa lista... que ya era otra lista...

¿cómo has sentido las relaciones entre el magisterio y las autoridades?... me refiero a las autoridades de la SEP... de la coordinación sectorial, etcétera a partir de la modernización?

YOLA: entre comillas rígida... mira, yo solicité el doble turno, entonces fui a la dirección cinco... me pidieron mis documentos, me anotaron en una lista que llevaban... y bueno, me dijeron que tenía que ir por lo menos dos veces a la semana... después de tres semana... casi un mes, me dijeron que no... que yo ya no estaba en esa lista... que ya era otra lista... nuevamente llevé mis documentos... pasaron dos semanas... me dijeron que yo no estaba anotada... o sea... ... si me hubiesen dicho: usted está en 10 o usted está en 100... bueno, yo creo que es comprensible... pero si llegas y te dicen que ya no está anotada... que tú nunca fuiste, pues te vuelves a apuntar... estoy pensando en ir al sindicato... para ver si de alguna manera se presenta mejor la situación...(E8)

Descentralización: elemento de control y ruptura del gremio

La descentralización fue una estrategia política derivada de las directrices del Banco Mundial, para el caso de la descentralización educativa en México, Ornelas señala tres puntos clave de la descentralización: como vía de desmantelamiento burocrático; vía de control político local y antídoto contra la corrupción del SNTE; finalmente señala la centralización del poder, es decir, hay una descentralización del gasto educativo pero hay una centralización de las estructuras profundas, de las decisiones fundamentales del sistema educativo mexicano.¹³⁹ Aunque no negamos la decadencia de éste, lo que queda a cuestionar es si la política implementada fue la correcta.

CAROLINA: Mira... no estoy muy enterada de esto... pero en una ocasión quise cambiar mi plaza a Chiapas y me dijeron claramente: que por la descentralización, que por falta de recursos no se podía. (E8)

MARCO:yo creo que a nivel personal no (afecta la descentralización)...a nivel colectivo siento que sí ha afectado... no hemos sentido la descentralización porque ahorita no estamos descentralizados, digámoslo así... seguimos dependiendo de la federación los del D.F... yo siento que nos afecta en nuestras condiciones laborales, pero en nuestras condiciones laborales no con la autoridad inmediata: director o supervisor... sino a nivel gremio, a nivel sindical... pues ahora ya queda roto, o sea con ésta cuestión de que cada estado va a atender su problemática educativa y cada problema se va a resolver en el estado que se origina esta situación, pues yo creo que sí... como gremio nos rompe... ya no va a ser una problemática única.

¿Y la modernización de la seguridad y servicios sociales?...

Considerando el gran peso relativo de mujeres dentro del conjunto del magisterio nacional, es alarmante que tan sólo haya 137 Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDIs) del ISSSTE en todo el país, para atender a los más de 26 mil pequeños; de las cuales –hasta mayo del 2003- sólo dos contaban con el certificado de calidad con niveles ISO 9000¹⁴⁰, lo anterior resulta más grave si consideramos que dichas guarderías no sólo son para los hijos de maestros, sino para los hijos de todos los trabajadores al servicio del Estado, lo que nos muestra una gran brecha entre la demanda y la oferta real de este servicio. Esto ha obligado a algunas maestras a buscarlo en instituciones privadas sin el respectivo reembolso.

¿Realmente el maestro es importante para el Estado?...

Es frecuente escuchar cómo los maestros se quejan de los servicios del ISSSTE, especialmente del servicio médico:para algunos obedece a errores en la organización interna, para otros es cuestión de

¹³⁹ "... la descentralización de la educación, con todo y ser de gran calibre está lejos de ser una transferencia total: la rectoría de la educación sigue en los órganos centrales ... si se quiere pensar con malicia, se puede argüir que al mantener la normatividad, es decir, las decisiones importantes, evaluar el sistema, y con base en las normas y la evaluación, asignar recursos, entonces tenemos una descentralización de los aspectos de superficie –importantes, pero de superficie- y una centralización de las estructuras profundas. En otras palabras, se centraliza el poder. (Ornelas, 1995:310)

¹⁴⁰ Educación 2001 (mayo 2000:71)

presupuesto, habemos quienes, además de lo anterior, lo consideramos resultado de una estrategia política cuya intención es acabar con la seguridad pública.

Resulta preocupante porque de manera análoga se ahorcaron -económicamente – y se hicieron “ineficientes”- las paraestatales que fueron privatizadas dentro de la dinámica neoliberal. Desgraciadamente aquí se juega directamente con la vida humana, algunas veces en situaciones extremas.

En Berlín en 1981 se dictó una ley de protección a la actividad docente por ser considerada con exigencias especiales (Martínez, 1992). Más de diez años después de la modernización no se vislumbra algo parecido en México.

Sacas la ficha y ahí te quedas todo el día.....

Asistimos a la Unidad de Medicina Familiar (UMF) del ISSSTE (Xochimilco) y nos dimos cuenta de que llegando a la una de la tarde se sale a las cinco y media. Es decir, son cuatro horas y media (equivalente a una jornada de medio tiempo) el tiempo que se utiliza para una consulta, se observa un avance tecnológico en cuanto al mobiliario administrativo (uso de computadoras incluso por los médicos), pero los trámites de atención del paciente siguen siendo igual de engorrosos. Existe la ficha telefónica y el teléfono constantemente está fuera de servicio.

En algunos casos el trabajador tiene que estar en la UMF hora y media antes de que inicie el servicio, pero la constancia se la dan con un horario a partir de que inicia el servicio. Es decir, si un trabajador llega a las 7:00 A.M., y el servicio de la clínica inicia a las 8:30 A.M. su constancia corre a partir de las 8:30 A.M.; si tiene que entrar a su trabajo a las 8:00 A.M. No hay un respaldo entre las 8:00 y las 8:30 A.m.

También pudimos constatar que una paciente con impresión diagnóstica de faringitis aguda no obtuvo licencia médica, esto es grave pues se trataba de una profesora y repercute en su voz.

Marco:yo creo que las cosas siguen igual, hasta tantito peor, no ha habido un avance en esos rubros... vas al ISSSTE y es una odisea... te estás muriendo y te piden primero el talón del último cheque, servicios (...) yo recuerdo que cuando mi papà era maestro y yo era niño... pues con su sueldo de maestro nos íbamos a Acapulco al hotel del ISSSTE, eran otras condiciones, el nivel de inflación era menor y alcanzaba... pero ahora no, aunado a esto, lo del ISSSTE, los préstamos, los servicios... creo que no han avanzado con la modernización...

YOLA: es lo mismo... en la clínica que me corresponde ... sacas la ficha y ahí te quedas todo el día... no hay organización, no hay precisión... no sé... si sacaras tu ficha y fueras más tarde a "X" hora para la cita, sería diferente.

¿tú trabajas en la mañana... qué turno te dan para atención médica?...

en la tarde...

y la gente que trabaja ambos turnos... ¿sabes cómo le hace?...

Bueno... una compañera de aquí de la escuela me platicaba que normalmente... se iba a trabajar en la tarde porque su consulta es en la mañana, pero tiene que faltar, que lo piensa, porque es todo el día.

Al visitar la UMF Xochimilco, el servicio dental no proporciona radiografías, ni que hablar del cuadro de medicamentos disponibles, sin habilidad médica o cabalística los pacientes casi pueden adivinar lo que les van a recetar. Incluso corren algunos versos y chistes entre los derechohabientes:

¿Cuál es la definición de naproxeno?... medicina del ISSSTE

“Fuiste al ISSSTE... te moriste, dice un refrán popular...
pues para cáncer o gripe...te recetan mejoral”.

En algunos foros los maestros están sugiriendo la formación de una comisión mixta sección IX- ISSSTE para revisar la calidad de sus servicios, pues no son casos individuales, aislados de una dinámica social y política los que los aquejan, ni parece que tiendan a remediarse, al contrario, a pesar de que las condiciones de salud y devida están empeorando, se está proponiendo que la jubilación sea a los 35 años;

incrementando en 7 y 5 años el tiempo de servicio de las mujeres y los hombres respectivamente, lo que dejaría en una desventaja mayor a las mujeres siguiendo la lógica neoliberal de debilitar al más débil.

“El ISSSTE, dirigido por el exsecretario de Elba Esther Gordillo, Benjamín González Roaro (quien) ya envió a la Cámara de Diputados una iniciativa (...) tanto los panistas como los priístas ya la aprobaron en comisiones (todavía no la aprueban en el pleno (...)) no es posible que mientras el gobierno utiliza nuestro dinero para apoyar a banqueros y otros industriales parasitarios, no sea capaz de orientar recursos suficientes para los servicios asistenciales de los trabajadores. Hoy como ayer debemos detener esa injusticia, pues junto con ese punto (jubilación a los 35 años) se pretende quitar el derecho a pedir licencia ilimitada (Art. 43), aumentarnos del 8 al 13% la cuota del ISSSTE, además de querer condicionar la pensión a deudos. En lo laboral somos testigos o víctimas de contratos de corto tiempo con el riesgo de que apliquen ese esquema a los que tienen su plaza en propiedad en base (código 10)” (volante de la sección IX, julio s/f 2002)

Jubilación: esperar o no esperar a estar “para el arrastre”

El maestro Pablo sabe lo arduo que es el trabajo del profesor cuando es ininterrumpido, por eso aspira a una jubilación sin caer antes en el cansancio extremo.:

PABLO: (...) yo he tenido la experiencia de trabajar fuera del gobierno y fuera de una empresa privada... afortunadamente conocí la pobreza... porque para ser rico hay que saber ser pobre...es mi idea... y yo no le tengo miedo a que me corran un día o ... o que qué voy a hacer.... mientras Dios me de salud y tenga extremidades todas completas....gracias a esa mentalidad... he logrado muchas cosas y por eso estoy aquí como maestro... cuando me aburra pues me iré ...sí?... porque esa es mi mentalidad... yo no quiero jubilarme un día... sin tener descansos de un año... y esas cosas... quiero jubilarme pero bien... si Dios me presta vida.... verdad?... si no, ya será cosa de él... esa es mi manera de pensar... de trabajo... (se calla) (E1)

Los niveles de resistencia y las expectativas de trabajo de cada sujeto son diferentes, dependiendo entre otros factores de la extensión e intensidad de la jornada, la distancia de su domicilio al trabajo, la zona de trabajo, la densidad del grupo, la condición física personal, etc.

Marco un joven que por su preparación académica, tiene más posibilidades que el conjunto de sus compañeros para desarrollarse en la investigación opina:

MARCO: sí, nos jubilamos a los 30 años de servicio... pero lo hemos visto... todavía hay maestros que siguen... porque sus condiciones así lo permiten... hay otros que de plano... ya están para el arrastre... pero yo siento que eso de la jubilación es un tanto cuanto relativo... porque yo creo que la mayoría de la gente que hace investigación, que se dedica a aportar algo, es gente que rebasa los cincuenta años... cuarenta... cincuenta... sesenta y hasta más... yo creo que marcarse por meta 30 años y me jubilo ... yo creo que es muy tonto... porque tienes todavía por donde seguirle... . (E9)

La reforma del ISSSTE

La reorganización capitalista impulsada por el BM y el BID penetra en todos los espacios, entre ellos en las condiciones de trabajo, favoreciendo al capital en detrimento del trabajo, en esta lógica, dichos organismos pretenden cambiar deuda por enseñanza y reformar los sistemas de pensiones y jubilaciones en la educación de nuestro país¹⁴¹, desde luego con su supervisión, la participación de transnacionales y la asesoría de Chile .

En agosto del 2000 el Banco Mundial entregó a Fox el documento: "México : una Agenda Integral para el desarrollo de una nueva era", en el que le ordena realizar un conjunto de reformas (fiscales, energéticas, laborales y de seguridad social), precisando cada una de las cosas que debe hacer en cuanto a: derechos de los trabajadores (caída del contrato colectivo), recursos no transnacionalizados, empresas no transnacionales, aumento del IVA, privatización del agua potable, eliminación de subsidios al INFONAVIT y el ISSSTE (para eliminar gastos en pensiones), fortalecimiento del sector financiero ¹⁴². Como acompañante de un préstamo aparece el documento "Proyecto de Asistencia Técnica para la reforma del ISSSTE" (13 de abril del 2002) que señala las directrices a seguir en el sistema de pensiones y de salud: traspasar los fondos del ISSSTE a las AFORES, eliminación de subsidios al FOVISSSTE (ahorcamiento financiero), lo que indiscutiblemente pone en bandeja de plata el mercado de la vivienda para las constructoras privadas.

La situación económica de nuestro país ha sido históricamente aprovechada para los abusos, no necesitamos a Santa Anna para entregar el país. Siguiendo las órdenes del BM y el FMI de fortalecer al sector financiero y reducir el gasto público, Fox ha señalado que hasta el 100% de los fondos pueden ser manejados por empresas financieras.

Entre el 1° de julio de 1997 y diciembre del 2002, entre FOVISSSTE, INFONAVIT y SAR el sector financiero ha arrancado a los trabajadores 603 mil millones de pesos (60 mil millones de dólares). Los banqueros ganaron esto en 5 años y medio ¿Cuántos años necesita el magisterio para ganar lo mismo?... ¿y con cuánto esfuerzo?...

El 8 de abril (2003), Francisco Gil Díaz anunció ante banqueros que el ejecutivo pretende que se modifique la legislación actual del ISSSTE, al día siguiente declaró: "Las modificaciones legales, permitirán al instituto tener un esquema de cuentas individuales, transición que costará el 0.5% del PIB

¹⁴¹ La Jornada 12 de noviembre del 2003

¹⁴² La corriente convergencia de la sección IX del SNTE, convocó al Foro Retos y Compromisos ISSSTE en el Sindicato de Trabajadores del IMSS, el cual se realizó el 13 de Diciembre del 2003 México D.F.

Ponentes: Juan Pérez Medina, Antonio López Iñiguez y Javier Fernández, el trabajo aquí presentado cuando no especificamos la fuente, corresponde fundamentalmente a un resumen de la interesante ponencia de este último

anual, es decir 31 mil millones de pesos... y (permitirá que) se fortalezca también todo el sistema institucional de ahorro y el sistema financiero.

...Quedaba una queja del Banco mundial, lamentaba el impedimento para que las Afores invirtieran en títulos extranjeros, pero los buenos amigos del gobierno panista en México se apresuraron a facilitar las cosas y “ *A partir (del 29 de mayo del 2003), las 30 empresas más importantes del mercado bursátil de Wall Street participarán directamente en la Bolsa Mexicana de Valores, con lo cual podrán emitir títulos de deuda para captar hasta 35 mil millones de pesos, unos 3 mil 500 millones de dólares, en recursos procedentes de los fondos de pensión de los trabajadores*”. Por cierto entre las 30 empresas que cotizarán en México están dos que figuran entre las 10 peores del mundo, La Caterpillar, y Citygroup, que inclusive ha sido multada por la Comisión Federal de Comercio de Estados Unidos por incurrir sistemáticamente en prácticas crediticias engañosas y abusivas”.¹⁴³

... impulsar una “Reforma a la ley del ISSSTE” en la Cámara de Diputados es más que nada una necesidad de las compañías aseguradoras internacionales más voraces y poderosas... que en el año 2002 (tuvieron ganancias que) llegaron a los 4000 millones de pesos y en este año rondan los \$500 millones de pesos mensuales, esto tan sólo con los fondos de los trabajadores del IMSS.”¹⁴⁴

No es de extrañar la alta concentración del ingreso, y lo peor del caso es que se da en el sector financiero, como premio injusto a quien más contribuyó a paralizar la planta productiva, cuyo desenlace fue la crisis del 94.¹⁴⁵

Se pretende acabar con la seguridad social y seguir las órdenes del banco mundial y el FMI: que la seguridad social sea manejada por grandes empresas financieras.¹⁴⁶, aquellas que nos han saqueado, veamos tan sólo unos ejemplos:

“Un puñado de apenas 163 mil 268 inversionistas que participan en la Bolsa Mexicana de Valores (BMV) ejerce control sobre activos valuados en 3 billones 45 mil millones de pesos, una cantidad equivalente a 46.8 por ciento del valor total de la economía del país, y el año pasado obtuvieron un rendimiento promedio de 41 por ciento...”

El número de participantes en el mercado (financiero) es ínfimo, comparado, por ejemplo, con el tamaño de la población: 0.15 por ciento respecto del total o 0.38 por ciento con relación al número de mexicanos que integran la población económicamente activa...

Para los intermediarios también es un buen negocio. La CNBV reportó que en el año reciente el conjunto de las 29 casas de bolsa que operan en el mercado obtuvo una utilidad neta de mil 358 millones de pesos, que representó un incremento de 675 millones respecto de los 12 meses precedentes, equivalente a un aumento de(...) 91.1 en términos reales, es decir, descontando los efectos de la inflación.

El conjunto de las casas de bolsa, de acuerdo con el informe de la CNBV, obtiene una quinta parte, 20.6 por ciento, de sus ingresos del cobro de comisiones; otro 41.5 por ciento está determinado por la

¹⁴³ Ibid. Según la fuente, el discurso de Gil Díaz fue declarado en el Foro “Perspectivas para el 2003: El entorno Fiscal y Financiero, organizado por la American Chamber of Commerce of México”.

¹⁴⁴ Ibidem.

¹⁴⁵ En Estados Unidos e Inglaterra – principales impulsores de las reformas- se deterioró la situación financiera de los fondos. En Argentina y Uruguay, donde se impuso la reforma a las pensiones fue peor, el Estado tuvo que subsidiar. Es decir el Estado gasta mucho más, pero gasta para los banqueros.

¹⁴⁶ Su antecedente son los fondos para el retiro,¹⁴⁶ con los cuales los bancos han ganado (de 1997 al 2003) 50 000 millones de pesos

→ **Desenlace: apropiación de recursos de los trabajadores.**

Hay un manejo ideológico por parte del gobierno cuando señala que el ISSSTE no tiene recursos porque aumentó la esperanza de vida;¹⁴⁹

“...lo que los millonarios de Europa y estados Unidos plantean es subir la edad de jubilación y que la jubilación privada de los trabajadores dependa del valor de los fondos al momento de jubilarse, de tal manera que el trabajador asuma los riesgos financieros...si obreros como los ingleses y norteamericanos no tuvieron defensa ante la caída de los mercados bursátiles, ¿qué se puede esperar en la bolsa de un país subdesarrollado como el nuestro?, los mismos problemas que enfrenta la clase trabajadora en los países mencionados los podemos enfrentar nosotros...”.¹⁵⁰

Es claro que las reformas al sistema de pensiones fortalecerán al capital, lo cual será ayudarlo a cavar la tumba de los trabajadores:

“Al decir de Gonzalez Roaro, *“el número de pensionistas y sus derechohabientes creció en forma desmesurada, mientras que el de los trabajadores en activo disminuyó proporcionalmente y nos da por resultado una insuficiencia de recursos para cubrir las pensiones y el servicio médico, esto significa una terrible carga para el erario que representa el 0.2% del PIB, porcentaje que para el año 2010 crecería a la cantidad de 0.35% del PIB ”* ... si al gobierno mexicano le representa un costo altamente riesgoso el pago de menos del 1% del Producto interno Bruto, ¿Por qué no titubea cuando se utilizan porcentajes infinitamente más altos para el pago del FOBAPROA¹⁵¹ y del rescate carretero, rescates que nos costaron 79 mil millones de dólares más los intereses anuales y que fueron robados por personas que siguen siendo personajes en la política y la economía nacional, en total la deuda por estos dos rescates equivale al 21% del PIB, pero como este porcentaje garantiza los intereses de los grandes banqueros nacionales e internacionales, no significa presión para la economía nacional, según ellos. ...

No se dispone de videos –ese obscuro objeto electorero- pero queda claro cómo y quién se llena los bolsillos y cómo y quién se resiste a pagar la factura:

“Benjamín González Roaro, estamos a la espera de una invitación tuya para que conozcas lo que los dueños del ISSSTE pensamos de la posible reestructuración del Instituto, y del sentido en que esta se debe hacer, tu no eres más que un administrador que nosotros no nombramos, sabemos de tu salario de \$200 000 pesos mensuales, extraño e insultante sueldo para un empleado de una institución en quiebra, si decidieras ignorar nuestra voz, en la Cámara hablarías en nombre tus (sic) patrones nacionales y extranjeros pero no por los derechohabientes del ISSSTE, de antemano te expresamos en nombre de los 58 000 maestros de la Sección Nueve que jamás se nos ha consultado, y por supuesto

¹⁴⁹ según Javier Fernández , profesor de la facultad de Ciencias de la UNAM , para hacer los cálculos se debe considerar:

- La edad promedio de vida de los que tienen jubilación (72-73 años)
- La vida del cotizante posterior a la jubilación (un promedio de 19 años).
- La esperanza de vida de la población de nuestro país ha aumentado respecto a la de 1959 pero en porcentaje de su salario (para cotización) sigue dando lo mismo que entonces (no ha disminuido).
- Las cotizaciones al ISSSTE han disminuido porque han disminuido los salarios y el número de cotizantes.

¹⁵⁰ Convergencia Magisterial Democrática. Secretaría General Sección 9. “El ISSSTE, retos y perspectivas”. Boletín informativo No. 2 . agosto del 2003.

¹⁵¹ Según la jornada (7 de septiembre del 2003) el fobaproa, el rescate carretero, etc. Esta inconcluso. Los capitalistas argumentan que aún les falta por recibir 276 018 millones de pesos (¿cuánto ya recibieron?) por los cuales el Estado les tiene que pagar 555 332.3 millones de pesos.

La lógica del banco es: “te voy a cobrar intereses por no darme lo que me tenías (¿?) que dar”(Fernández Op. Cit)

que no aceptaremos que nuestro dinero se maneje por las Afores ¿nos quieres manifestándonos en la calle?...¹⁵²

Las tricheras están cada vez más definidas; después del fortalecimiento de la alianza PAN-Gordillo, se recrudece el rechazo a ésta, no sólo por parte de sus compañeros de bancada, sino también por parte de la base magisterial,¹⁵³ lo que puede obstruir su empeño por imponer las reformas, más aún cuando a regresado a sus antiguos métodos de lucha:

“La violencia de la dirección nacional del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) contra el magisterio democrático alcanzó en estos días el nivel más alto de los últimos 15 años. Las agresiones institucionales contra la disidencia durante la preparación del próximo Congreso Nacional Extraordinario del gremio alcanzaron niveles alarmantes.

El saldo provisional de estas jornadas es grave: cerca de un centenar de educadores golpeados - 17 hospitalizados- por grupos de choque en Guerrero, Michoacán y Tabasco, tres maestros secuestrados, amenazas contra la integridad física de mentores, nombramiento de autoridades sindicales espurias, congresos no realizados y usos faccioso de las conquistas sindicales...la *líderesa moral* (E.E. Gordillo) del magisterio ha vendido al gobierno federal la idea de que detrás de la disidencia se encuentran grupos radicales que son un peligro para la estabilidad del país, y que es necesario detenerlos como sea (...) Según ella, al intentar frenarlas no defiende su particular coto de poder, sino que le hace un favor al gobierno: contiene a los subversivos. Los medios utilizados (violencia, ilegalidad, corrupción) son un mal menor para atacar un mal mayor.

El recurso no es original. Lo utilizó hace 25 años (su hacedor) Carlos Jonguitud...” (Hernández Navarro, La Jornada, 3 de febrero del 2004).

Debilitada en la cámara, busca ampliar su esquema de alianzas con otros sectores (¿“amigos de Fox”?) y fortalecer su poder a partir de las reformas estatutarias (¿autoritarias?)¹⁵⁴. Queda la duda acerca de dónde perjudica menos al magisterio su presencia.

Por parte del ejecutivo, pareciera que en vez de remediar el problema trata de agudizarlo, pero además se presenta como una solución: Vicente Fox señaló que en todo el gobierno federal se han reducido 165 mil plazas, para que el país pueda flotar y salir adelante” (R.E. Vargas, La Jornada 18 de marzo del 2004). Con el programa de retiro voluntario, ha arrojado en el Distrito Federal un saldo

¹⁵² Convergencia Magisterial Democrática. Secretaría General Sección 9. “El ISSSTE, retos y perspectivas”. Boletín informativo No. 2; agosto del 2003.

¹⁵³ “Victor Manuel Rodríguez, militante de la CNTE en el magisterio mexiquense, indicó que (para celebrar el cumpleaños de Gordillo) fueron convocados supervisores, directores y coordinadores de sector, quienes debieron aportar 250 pesos cada uno, además de los gastos que corrieron por cuenta de la sección...dijo que están en contra de este tipo de celebraciones, porque se paga con parte de las cuotas que aportan los trabajadores de la educación.” “Ese dinero debería utilizarse en beneficio de los maestros y no para quedar bien con Elba Esther Gordillo” (Herrera Beltrán, La Jornada, 7 de febrero del 2004)

“El retorno de Gordillo fue posible en un congreso *fast track*, sólo se presentó una planilla, llamada de unidad. A pesar de que varios profesores comentaban que habían depositado votos en contra o en blanco, al final los dirigentes del gremio afirmaron que hubo unanimidad. De un total de 2 mil 850 delegados, 2 mil 797 se pronunciaron a favor y 12 anulaban la papeleta...” (Herrera Beltrán, La Jornada 18 de marzo del 2004)

¹⁵⁴ “Producto de la reforma de los estatutos, el SNTE también acordó una especie de corporativización de todo tipo de organizaciones sociales. Señala que promoverá la constitución de agrupaciones de padres de familia, jóvenes, mujeres, adultos en plenitud, grupos con capacidades diferentes que se unirán al sindicato con carácter de adherentes.

También impulsará la afiliación individual o colectiva de trabajadores de la educación que no sean parte del sindicato. Con ello se propone atraer la *clientela* de maestros de escuelas privadas que actualmente no participan en el sindicato (...) Los nuevos estatutos señalan que se puede demandar la revocación del mandato de un dirigente sindical sólo cuando existan casos probados de violaciones graves al estatuto, se atente contra la unidad del gremio, se demuestre incapacidad e ineficiencia en perjuicio de los representados o se incurra en casos de corrupción u otro tipo de conductas que erosionen la honorabilidad de los trabajadores de la educación.

El plebiscito será una “forma excepcional de consulta” sobre asuntos de orden político sindical que requieran del punto de vista de la mayoría de los agremiados y se convocará a propuesta de la cúpula sindical con la aprobación del consejo y el congreso nacional del gremio.” (Herrera Beltrán, La Jornada 18 de marzo del 2004)

aproximado de 3500 plazas eliminadas, cuyos espacios vacantes “ no serán cubiertos, repercutiendo directamente en los maestros frente a grupo, ya que las jefaturas de sector están siendo cubiertas por supervisores de zona, las supervisiones por directores y las direcciones por maestros frente a grupo, sin que exista la posibilidad de cubrir los lugares de éstos últimos, por la desaparición de las claves de los maestros incorporados (a dicho) programa”¹⁵⁵

Pero el magisterio no se ha dejado seducir con el discurso oficial, entre sus filas distribuye - constantemente- boletines en los que queda claro que el problema no es la escasez de recursos, sino la distribución de los mismos: por órdenes del FMI se está ahorcando económicamente al ISSSTE (hay menos médicos y enfermeras por cada 100 habitantes que en Cuba)- eso sin contar la mala administración-a fin de provocar descontento de los derechohabientes y poder imponer las reformas.

Lo anterior ha despertado reacciones de indignación y sátira en el magisterio: “...la forma y calidad de la seguridad médica y social durante la vejez de los maestros mexicanos no las pueden definir los grandes centros de poder del mundo, sino que se deben resolver en función de nuestras necesidades ya que el dinero y el instituto nos pertenece, y de esta manera obligar a Fox para que cumpla con lo dicho en su comercial “mi compromiso es con ustedes”, pero no sabemos a quienes señala, si a los habitantes de este país o a sus amigos del Banco Mundial.”¹⁵⁶

Las disputas entre los partidos han puesto sobre la mesa otras fuentes de saqueo y corrupción sin darle la importancia debida a la reforma citada, sale a relucir la ropa sucia: la diputada del PRD Dolores Padierna señaló que con los votos del Verde y de Acción Nacional, (los opositores de López Obrador) aprobaron en diciembre una pensión de 150 mil pesos mensuales para los expresidentes de la República y “167 millones de pesos para el vestuario de gala de la pareja presidencial” (Méndez /Garduño, La Jornada, 22 de enero del 2004), posteriormente los videoescándalos de sobornos a militantes y exmilitantes del PVM y el PRD al parecer producto de francotiradores blanquiazules, que expertos en manejo publicitario –de algo sirvió la Coca Cola- repiten escenas (u ¿obscenas?) sobre sus opositores... sin dar un tiempo justo a cada injusto fraude, es decir, sin dedicar el mismo tiempo televisivo por peso robado, al caso “Vamos México”, “ amigos de Fox”, “Fobaproa”, PEMEX”, etc.... Quedan las preguntas:

¿Los tiempos dedicados a estos menesteres cuestan menos que los tiempos televisivos de campaña?...¿De dónde salen los recursos para pagarlos?...¿Realmente tienen la intención de acabar con la corrupción?...¿Se podrían contar como gastos de precampaña?....

¿Hasta dónde están fomentando la desconfianza y posterior paralización política de la sociedad, para que las cosas queden como están?...¿Hasta dónde están sirviendo para distraer la atención –sin que pretendamos hacer apología de la corrupción- de asuntos que pretenden sangrar a los ya expoliados trabajadores y beneficiar al capital financiero, como son las reformas del ISSSTE?

¿Quiénes son los principales beneficiados/perjudicados de este tipo de situaciones?...

¿Cuántos maletines con dinero se podrían filmar con los recursos nacionales que se están entregando al sector privado, fundamentalmente extranjero?....

¿Qué pasaría si se exhibieran durante la campaña electoral?...¹⁵⁷

¹⁵⁵ Democracia Seccional. Órgano interno de información y análisis de la Secretaría General de la Sección 9 del SNTE. Año3 Núm. 17 sept.oct. 2003

¹⁵⁶ Ibidem.

¹⁵⁷ Idea sin marca registrada.

¿ O qué tal una gráfica donde se representen los más de 12 000 millones de pesos gastados en la campaña del 2003 del IFE , comparando el presupuesto de la SEP para el mismo año (aproximadamente la mitad)?....

Los maestros han introyectado muy bien la “cultura de la evaluación”, el magisterio pide “evidencias” del trabajo de las autoridades en las instituciones:

“...sabemos que al ISSSTE no le faltan recursos, es una institución mal administrada, sería bueno comenzar la discusión sobre los cambios con una auditoría externa que abarcara desde su fundación, hay dinero que debe aparecer o justificarse, hay archivos que se quemaron, existen pues mil motivos para que desconfiemos de los que nos dice el Director del Instituto (González Roaro).”¹⁵⁸

¹⁵⁸ Boletín de la sección IX.

CAPÍTULO V

CARRERA MAGISTERIAL: VOLUNTAD COMPRADA Y ALAS ROTAS.

“... la presión de actuar dificulta la posibilidad de reflexionar e intercambiar experiencias sobre lo que (el profesor) hace; ello, aunado a una falta de reconocimiento a los esfuerzos que subyacen a la labor que se desarrolla y a la dificultad de reconocer, de forma relativamente tangible, el resultado de la acción educativa, crea una situación global donde la frustración puede convertirse en un caldo de cultivo”.

Díaz Barriga

Como instrumento para poner en marcha una estrategia ajena, el profesor rechaza, o en el mejor de los casos se mantiene relativamente al margen frente al proyecto modernizador del Estado. Cuya antesala exhibe intereses disímboles, que esquemáticamente podemos resumir de la siguiente manera:

Por parte del Estado: romper con el corporativismo, fuente de ineficiencia, corrupción y conflictos políticos (vía reorganización del SEN y establecimiento de nuevas relaciones SEP-SNTE). Satisfacer las nuevas necesidades en la formación de la fuerza de trabajo, en el marco del modelo secundario-exportador y la inserción de nuestro país a la economía mundial (vía la reformulación de contenidos y métodos). Capacitar al maestro –como instrumento del cambio- para que asuma de la mejor manera su nuevo papel (revaloración de la función magisterial). Por parte del magisterio de educación primaria: romper el cacicazgo de Jongitud e incrementar su salario real, que estaba profundamente deteriorado. Sin embargo, tienen puntos de unión: romper el corporativismo también le convenía al magisterio para acabar con la corrupción que había llevado a la premiación de maestros ineptos vía tráfico de influencias.

Por otro lado, romper la hegemonía de Vanguardia Revolucionaria y su cacique, permitiría terminar con las raíces del movimiento del 89: el freno a la autonomía política de la base magisterial de la sección IX y la caída del salario real. Esto último se engarza -vía una relación de intercambio- con las necesidades de capacitación de la fuerza de trabajo magisterial por parte del Estado, a través de la asistencia a los cursos para los maestros en servicio y su sujeción a los lineamientos de carrera magisterial.

El tejido de estas relaciones es en parte el antecedente de carrera magisterial¹⁵⁹. El Estado, a través de la SEP, capitaliza las demandas fundamentales del magisterio para poner en marcha su proyecto¹⁶⁰. Después de una década...¿quién avanzó más?...¿cuáles fueron las causas?...

Bajo las condiciones señaladas, el maestro finalmente acepta la propuesta del comprador de su voluntad¹⁶¹ y se ve obligado a ingresar a carrera magisterial¹⁶² porque el hambre pudo más que la conciencia. Pero como el mercenario, que no hace suyos los ideales de la lucha, el maestro no hace suyo el proyecto modernizador y toma las armas (como carrera magisterial), pero no da la vida por

¹⁵⁹ Ver Ornelas 1989:120; Medina Melgarejo, 1998:81.

¹⁶⁰ De ninguna manera pretendemos restar importancia y autenticidad a la lucha magisterial, sólo queremos señalar que el cacicazgo de Jongitud también era un estorbo para el nuevo proyecto estatal.

¹⁶¹ Hargreaves (1996:30) habla del cambio impuesto para el caso británico.

¹⁶² Ya desde 1940 había una estratificación salarial en el magisterio según su nivel de estudios y su ubicación regional (Arnaut 1993)

convicción, no se identifica con los ideales de su patrón. Lo cierto es que ya se levantan voces para evaluar la carrera magisterial ¹⁶³ para ver si es un estímulo al desempeño o una estrategia salarial más.

Voluntad comprada y alas rotas: una realidad que cierra opciones, el profesor sólo puede incrementar su salario por la vía que señala el otro, ese otro que intenta conquistarlo con sutilezas ¹⁶⁴ y le dice al oído que es muy valioso, pero cuyo mensaje en muchos casos llega al corazón docente como un dardo injusto, que discrimina, que lo controla aún más y lo separa de los suyos, lo escinde, le roba el placer de su trabajo para anularlo. Martínez señala “ el trabajo asalariado de los maestros es un trabajo alienado, cuya unidad ha sido socialmente fragmentada (...) el tabajador o trabajadora de la enseñanza cambió en el mercado su única propiedad –el control sobre su fuerza de trabajo- por un salario; y nunca poseyó el control sobre los medios de producción, ni sobre la inversión y los recursos, ni sobre los productos o resultados de la producción.

Dentro de esa categoría social que presenta una unidad interna en cuanto su relación con el empleador (el aparato del Estado) se produce un mapa de relaciones estratificadas en función del valor desigual de esa fuerza de trabajo en un mercado diversificado desde el punto de vista de las funciones, tareas y responsabilidades que requiere el proceso de producción de la reproducción cultural en el interior del sistema educativo ”(1998:103-104)

No se puede hablar de modernización educativa en educación primaria sin mencionar la carrera magisterial, “... un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen las posibilidades de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos”¹⁶⁵, que se estipuló durante el Primer Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en Tepic, Nayarit en 1990, como respuesta a la demanda de los profesores para contar con un sistema de estímulo cuyo antecedente inmediato es el sistema de estímulos del Esquema de Educación Básica , vigente de mayo de 1987 al 1º de marzo de 1993.¹⁶⁶, pero ya entre 1940 y 1960 se observaban diferencias salariales.¹⁶⁷

Carrera magisterial tiene entre sus **objetivos**:

“coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.

Estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño.

Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de Educación Básica”¹⁶⁸

Participantes

Pueden participar los profesores de Educación Básica que cuenten con nombramiento código 10 (alta definitiva) o código 95 sin titular (interinato ilimitado).

¹⁶³ Revista Mexicana de Investigación Educativa , Vol.1, 1996:211

¹⁶⁴ Lesourme (1993:30-31) señala la necesidad de hacer del oficio de maestro uno de los más respetados para que el docente se adhiera al nuevo proyecto.

¹⁶⁵ SEP_SNTE: Lineamientos Generales, 1998:4. Estos lineamientos surgen de la reunión de la comisión SEP- SNTE de Carrera magisterial en enero de 1997 para revisar los lineamientos de 1994.

¹⁶⁶ Para el 2002, el programa de carrera magisterial lleva 10 años de aplicación y 9 de operación .Inicia en enero de 1993, pero con efectos a septiembre de 1992.

¹⁶⁷ “La estructura del gremio se planteaba por categorías, tipo de preparación para el servicio (normalista o habilitada) y por lugar de ejecución: rural o urbano.

La estratificación escalafonaria se planteaba por categorías (A, B y C), además se consideraba quienes eran titulados y quienes no. De este modo, había en el mismo año de 1940, 11255 maestros identificados como categoría “A”, mientras que había 2087 dentro de categoría “B” y, por último, eran 1967 los que se integraban en categoría “C”. Se debe tener presente que a cada categoría le correspondía un ingreso salarial diferente.

Existían enormes diferencias en los salarios de los docentes, pues se establecían diferencias entre los que laboraban en el Distrito Federal y aquellos que presentaban sus servicios en el interior de la república.

En el propio sector rural se establecían profundas diferencias entre los maestros normalistas y aquellos reclutados como maestros rurales, encargados del proceso de alfabetización de la población marginada.” (Medina 2000 p.123)

¹⁶⁸ Esta y la siguiente información normativa sobre carrera magisterial, excepto cuando se especifique lo contrario, se obtuvo de SEP_SNTE: Lineamientos Generales, 1998.los cuales entraron en vigor en septiembre de dicho año.

Consta de **3 vertientes**:

Primera vertiente: docentes frente a grupo.

Segunda vertiente: personal en funciones directivas de supervisión y comisionados.

Tercera vertiente: profesores que realizan funciones técnico-pedagógicas.

Tiene cinco **niveles** seriales¹⁶⁹ de estímulos: A, B, C, D y E.

Los que ingresaron pronto se llevaron su premio: sin haber hecho examen... y sin más nada...con decir ¡sí quiero carrera magisterial!...

En 1994, para incorporar a los docentes provenientes del esquema de educación básica, los de tres cuartos de tiempo ingresaban al nivel A, y los de tiempo completo mixto a un nivel transitorio BC; Es decir, éstos maestros fueron los privilegiados, los que pudieron ascender más rápido dentro de carrera magisterial, probablemente como premio a su temprano ingreso, para neutralizar la oposición del magisterio.

Mónica señala que antes era relativamente fácil entrar, pero se han endurecido las condiciones de ingreso es ilustrativo:¹⁷⁰

MONICA. ¡Ay!... porque no estoy en carrera?... ¡es larga la historia de contar!... cuando... recién se inició esto de la carrera magisterial llegaron ahí unas personas a convencernos... no?... que la carrera magisterial era la quinta maravilla... no?... entonces nosotros teníamos una idea muy definida... como escuela... dijimos: NO A LA CARRERA MAGISTERIAL!... porque el gobierno quiere de alguna manera... distanciar al magisterio ... separarnos... este... crear conflicto entre el magisterio... no?... y así nos sostuvimos por mucho tiempo hasta los compañeros empezaron en sus otras escuelas (se refiere a los que trabajan doble turno) a ver que les estaba yendo muy bien a los que habían ingresado en carrera magisterial... sin haber hecho examen... y sin más nada... bueno pues ya empezaron a ingresar compañeras pero después empecé a ver que hay compañeros que realmente... pues que son de lo "peorcito"... que llegan tarde... que no trabajan... que no entregan... este... lo que se requiere... ¡y ellos están ganando un sueldo más que yo!... entonces yo dije. "bueno..." (E6)

Para el caso de profesores frente a grupo, este sistema se integra con seis **factores a evaluar**: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio, desempeño profesional y aprovechamiento escolar.

Antigüedad: Son los años desempeñados en el servicio docente en Educación Básica.

Grado académico: Consiste en el o los grados académicos que haya acreditado el docente de Educación Básica en su formación profesional(...) expedidos por las Escuelas Normales, Normales Superiores Universidades e instituciones de Educación Superior, con reconocimiento oficial e incluidas en el Registro Nacional de instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Nacional.

Preparación Profesional: corresponde a los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función. Se valora mediante un examen escrito elaborado y aplicado por la SEP .

Acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio: su contenido tenderá a subsanar las deficiencias detectadas por la autoridad educativa (de acuerdo a los resultados de aprovechamiento escolar y desempeño profesional).;

¹⁶⁹ Es decir, los profesores sólo pueden acceder al nivel inmediato superior por período de promoción y habiendo cumplido los años de permanencia efectiva en el nivel previo.

¹⁷⁰ Como contrapartida, actualmente los maestros que asumen función de secretario también pueden ingresar, aunque los informes frecuentes que tienen que entregar a la dirección operativa hacen casi imposible su ascenso.

a) Nacionales: serán diseñados, organizados, impartidos y acreditados por la SEP; su ponderación máxima es de 12 puntos.

c) Estatales: serán diseñados, organizados e impartidos por las autoridades educativas de cada Entidad Federativa, dictaminados por la SEP y autorizados por la Comisión Nacional SEP_SNTE de carrera magisterial; su ponderación máxima es de 5 puntos.

Anteriormente se podía optar por tomar ciertos cursos, actualmente es prácticamente obligatorio tomar los dos tipos de cursos para poder concursar.

Desempeño profesional: Es el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones. Para el caso de docentes frente a grupo considera los siguientes aspectos:

- a) Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- c) Participación en el funcionamiento de la escuela.
- d) Participación en la interacción escuela-comunidad.

Aprovechamiento escolar: Con este factor se evalúan los aprendizajes que los alumnos han obtenido en su grado. Se realiza mediante un examen elaborado por la SEP y aplicado por ésta y la autoridad educativa estatal. Abarca prácticamente la totalidad de los contenidos del programa, su aplicación incluye a alumnos con necesidades educativas especiales. A los maestros que obtengan logros con estos alumnos, que por sus características demanden mayor atención, se les otorgará un puntaje adicional, el cual sumado al del aprovechamiento escolar no deberá rebasar el 20% asignado al factor. A los maestros en general no les queda claro como tramitar este asunto, en algunas escuelas ni siquiera informan sobre el mismo.

Aunque teóricamente hay un interés por atender a los niños con necesidades educativas especiales, lo engorroso de los trámites (en algunas escuelas ni los dan a conocer) para obtener puntuación adicional por su atención, está llevando a los maestros a negarse a atenderlos o a desistir de la solicitud del puntaje adicional. Para tener una idea de esto:

Tan sólo para inscribirse al proceso de evaluación de puntaje adicional, los maestros deben presentar:

1) Solicitud de puntaje adicional con Visto Bueno del director y sello de la escuela.

2) Oficio del director de la escuela en el que se indique escuela, turno, nombre del docente, filiación, clave, grado que atiende y nombre del alumno (sólo se puede tramitar un caso, no importa cuantos atiende el docente).

3) Oficio de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) con datos del alumno, tipo de discapacidad y sus características con firma del director de USAER (el cual generalmente no se encuentra en el centro de trabajo del docente) y sello de USAER.

4) Soporte médico procedente de instituciones de salud pública (ya sabemos lo difícil que es conseguir atención en este tipo de instituciones) como IMSS, ISSSTE y DIF

Se exige que el diagnóstico de USAER y el del soporte médico, prácticamente sean idénticos, sin considerar que son diferentes etapas del diagnóstico y que los maestros de apoyo de la USAER no disponen de la infraestructura necesaria para hacer un diagnóstico médico parecido a las de las instituciones citadas.

Hasta que el maestro presenta estos documentos (a fines de febrero), le informan de la documentación que se presentará durante la semana del 24 al 28 de mayo del 2004 (Copiamos textual):

“1.- Cédula de evaluación (le dan un formato) firmada y sellada por el director de la escuela y responsable de educación especial.

2.- Plan de trabajo educativo de seguimiento personalizado del alumno con necesidades educativas especiales (incluir las actividades de la escuela)

3.- Estrategias de colaboración con USAER.

4.- Adecuaciones curriculares.¹⁷¹

5.- Informe del apoyo y orientación a los padres del alumno con con necesidades educativas especiales. (forma en la que se desempeñó el trabajo), con Vo.Bo. del director y sello.

6.- Informe del tipo de material didáctico¹⁷² utilizado y ejemplos. Con Vo. Bo. Del director y sello.

7.- Informe de las actividades técnicas pedagógicas utilizadas por el docente, firmado y sellado por educación especial así como por el director de la escuela.

8.- Informe de las evaluaciones del alumno y ejemplos con Vo. Bo. Del director y sello.

9.- Informe de educación especial en donde se mencionen los logros obtenidos del desempeño en el aula regular. Firmado y sellado.

10.- Copia de la boleta del alumno requisitada.

11.- Copia del CIPE firmado por el aplicador.

- Cada documento deberá traer el título correspondiente.

- El trabajo se entregará engargolado de acuerdo al orden de cómo se está solicitando la documentación.

- Se entregará sólo en original, el interesado deberá conservar una copia.”

Después de lo anterior quedan unas preguntas:

¿Qué posibilidades reales tiene un maestro que atiende más de 30 alumnos - y sobre todo si en su grupo hay más de un niño con N.E.E.- de hacer todo este tipo de documentación que además tiene que recabar en diferentes lugares?...

¿Realmente la SEP brinda la infraestructura necesaria de acuerdo a lo que exige?...

¿Porqué si los alumnos con N.E.E. requieren precisamente una educación especial -y por tanto una evaluación especial- La SEP pide el 80% del total de los alumnos para aplicarles el examen de desempeño y no el 80% de los alumnos sin necesidades educativas especiales?

¿Porqué la SEP aplica el mismo examen a niños con y sin necesidades educativas especiales?..

Si - como en mi caso- atiendo 26 alumnos (5 de los cuales están catalogados por USAER con N.E.E.) faltan a clase niños sin necesidades educativas especiales, es obvio que los de N.E.E., (por probabilidades) resolverán el examen. Lo que favorece la baja de mi puntaje. No olvidemos los altos índices de ausentismo de la población del turno vespertino, sobre todo en las zonas populares

Además, no hay un criterio claro para la asignación de los niños con N.E.E. En la escuela de piloteo por ejemplo, en 6°. grado estos niños se distribuyen así: 6°.A = 0; 6°.B = 5; 6°.C = 1.

Por otro lado, como la aplicación del examen para evaluar el aprovechamiento escolar se realiza casi al finalizar el año escolar -cuando hay más inasistencia por parte de los alumnos, sobre todo en escuelas vespertinas- y se requiere mínimo 80% de asistentes, algunos maestros no pueden

¹⁷¹ Cabe señalar que las instituciones citadas sólo atienden casos extremos, y se piden adecuaciones curriculares cuando algunos niños prácticamente no hablan o tienen hipoacusia en alto grado.

¹⁷² En la mayoría de las escuelas no se dispone de material para atender niños con necesidades educativas especiales -incluso faltan rampas-, ni se capacita a los maestros de educación regular dentro del horario de trabajo o con tiempo pagado.

ser evaluados en este factor. Esto los deja automáticamente fuera de la posibilidad de promoción o incorporación en carrera magisterial; incluso se han dado casos –según relatan algunos maestros- en que los profesores salen a buscar a los alumnos que viven cerca del plantel y no asistieron ese día. Es decir. La promoción e incorporación a carrera magisterial se encuentra a veces determinada por elementos externos, totalmente fuera del control de los profesores.

Los lineamientos señalan que: la puntuación que se otorgue a los docentes considerará las condiciones en que laboran (...) los alumnos serán ubicados en diferentes grupos de calificación, de acuerdo con los criterios que establezca la SEP,; pero éstos no son publicados de manera clara y precisa, lo que en muchos casos impide la defensa.

En términos reales, con la evaluación al desempeño profesional se hace ver que éste depende del individuo, encubriendo las causas estructurales que obstruyen su labor.

Emilio Troncoso Acosta Señala: “Algunos indicadores tomados en cuenta por la Organización para la cooperación para el Desarrollo Económico para hacer su evaluación son la capacidad para la comprensión lectora, en donde México ocupa el último lugar...44% de los jóvenes de 15 años se encuentra en o debajo del nivel más bajo del desempeño en lectura...solamente 6.9% se encuentra dentro dentro de los dos niveles superiores de desempeño en capacidad de lectura, cuando el promedio de los miembros de la OCDE es de 31.2%.

...En primaria México gasta (anualmente) 1,291 dólares(29% respecto al promedio), mientras que el promedio de la OCDE es de 4,381 dólares ...el promedio de los salarios de los profesores de nivel primaria de los países miembros (de dicha organización) representan 1.65 veces más que las percepciones económicas de los maestros mexicanos.

Andreas Schleider, jefe de la división de indicadores y análisis de la Dirección de Educación de la OCDE, señaló que es un grave error de México el que un número tan elevado de alumnos sean atendidos por pocos maestros ya que esto afecta la atención otorgada a cada alumno, así como a la calidad de los resultados. Mientras que el promedio de atención en primaria de los miembros de la OCDE es de 17 alumnos por maestro, en México es de 22 alumnos...no podemos entender que a pesar de la observaciones presentadas en el informe de la OCDE, se continúe exigiendo una sobrecarga de trabajo a los maestros de Educación Básica, en concreto en el Distrito Federal, como lo expresan los lineamientos vigentes para la organización del ciclo escolar 2003-2004 al señalar como mínimo grupos de 25 alumnos para evitar ser fusionados sin importar que un maestro trabaje con grupos de 40 o más alumnos...Un buen inicio sería abrir esas más de 3000 plazas canceladas por el retiro voluntario”¹⁷³

Evaluación global: es la integración de los resultados de todos los factores anteriores en una etapa de evaluación y tendrá un valor de hasta 100 puntos.

Para que el resultado de la evaluación global pueda ser considerado en el ingreso o promoción, es necesario que el docente se evalúe en los seis factores propios de su vertiente y función. La ausencia de evaluación de alguno de ellos anula la posibilidad de participar en este ciclo de evaluación. El profesor dispone de 15 días hábiles a partir de la publicación de los resultados para presentar su inconformidad por escrito, si considera incorrecta su evaluación. Cabe señalar que para los Cursos

¹⁷³ Democracia Seccional. Órgano interno de información y análisis de la Secretaría General de la Sección 9 del SNTE. Año 3 Núm. 17 sept.oct. 2003

Nacionales sólo hay un examen anual; si el maestro por cambio, permuta u otra causa no se entera de los días de inscripción al mismo, queda imposibilitado para presentarlo.

Para ver las condiciones de ingreso y ascenso comparamos los puntajes que se asignan a los diferentes factores que se evalúan en carrera magisterial en los lineamientos anteriores y en los vigentes ¹⁷⁴.

Comparando los lineamientos de carrera magisterial de 1994 y 1998 se puede observar que prácticamente se mantienen los mismos factores a evaluar, aunque en algunos casos cambie la ponderación de los mismos.

Pierde poder el Órgano Escolar de Evaluación (OEE)

PONDERACION DE LOS FACTORES A EVALUAR EN CARRERA MAGISTERIAL EN EDUCACION PRIMARIA . PRIMERA VERTIENTE (PROFESORES FRENTE A GRUPO)

LINEAMIENTOS 1994

LINEAMIENTOS 1998

| FACTOR | PUNTAJE | PORCENTAJE | PUNTAJE | PORCENTAJE |
|---|-----------|------------|-----------|------------|
| ANTIGÜEDAD | 10 | 10% | 10 | 10% |
| GRADO ACADEMICO | 15 | 15% | 15 | 15% |
| PREPARACIÓN PROFESIONAL | 25 | 25% | 28 | 28% |
| ACREDITACION DE CURSOS DE ACTUALIZACION,CAPACITA CIÓN Y SUPERACIÓN DEL MAGISTERIO | 15 | 15% | 17 | 17% |
| DESEMPEÑO PROFESIONAL | 35 | 35% | 30* | 30% |

¹⁷⁴ Comisión Nacional SEP – SNTE: Lineamientos de carrera magisterial 1984 y 1998; prontuario (1994) de carrera magisterial, educación primaria, primera vertiente y ver anexo de este trabajo sobre carrera magisterial.

Con los lineamientos del 94 no se hacía examen a los alumnos. El 35% era evaluado por el órgano escolar de evaluación. Con los lineamientos del 98, el 30% se divide en 10% para desempeño profesional que es evaluado por el órgano escolar de evaluación, y 20% para aprovechamiento escolar, que es evaluado mediante un examen que aplica carrera magisterial a los alumnos. Lo anterior significa una pérdida de poder de evaluación del OEE.

Como se puede observar, se conserva el peso relativo de antigüedad y grado académico, aumenta muy poco el peso de la preparación profesional y la acreditación en cursos; pero el cambio más importante se da en desempeño profesional. Anteriormente la evaluación vía examen sólo afectaba un 25% (preparación profesional), mientras que en la actualidad afecta 48% (28% de desempeño profesional + 20% de aprovechamiento escolar), esto significa que por este medio, la comisión de carrera magisterial prácticamente ha duplicado su poder de evaluación, lo que le permite controlar con mayor facilidad el ingreso y ascenso del magisterio en este tipo de escalafón.

La relación sindicato-SEP tiende a sustituirse por la relación trabajador-SEP.

En carrera magisterial se le asigna un puntaje muy alto al desempeño docente y al aprovechamiento escolar. En este sentido, Barona señala que la reestructuración salarial es uno de los aspectos de la modernización neoliberal que tiende a determinar el salario de acuerdo a la productividad individual, a sustituir la relación laboral trabajador-sindicato-empresa, por la de trabajador-empresa, a cambiar las relaciones corporativas con el Estado por las relaciones individuales y a seguir las indicaciones del FMI de alentar el trabajo productivo pagando de acuerdo a la capacidad y desempeño de las funciones (rank-in-job-system) en detrimento de la educación y antigüedad del trabajador (rank-in-man-system) (Barona, 1991:17-18).

Es necesario que el sindicato asuma una postura más activa en el estudio crítico y el debate sobre la descalificación y recualificación de la fuerza de trabajo docente, pues en la medida en que los ritmos y características de dicha actividad son cada vez más controlados por las autoridades, el maestro actúa más como "técnico", como operario y no como profesional, pierde autonomía sobre el control de su proceso de trabajo y las condiciones en las que este se desarrolla se endurecen. Reducir la lucha al aspecto salarial –que como vimos anteriormente está estratificado- sin abordar el endurecimiento de las condiciones de trabajo, que está afectando al conjunto magisterial, impide ver una de las puertas abiertas para rescatar la confianza de la base y contrarrestar el nuevo tipo de relaciones laborales, que neutralizan a su vez los aumentos salariales.

Endurecimiento de los exámenes: barrera de ingreso y ascenso.

A decir de los profesores los exámenes se han endurecido, en las charlas informales mostraban un gran malestar frente al hecho de que en el examen para evaluar su preparación profesional han encontrado ambigüedades y en el caso de matemáticas no les permiten usar calculadora en problemas que requieren varias operaciones con centésimos; no se les proporciona una guía de estudio clara para el examen de carrera magisterial, lo más que obtienen es una bibliografía, hay preguntas que no corresponden a la bibliografía sugerida por la SEP, etc., cuyo desenlace es la reducción de la planta

docente que puede ingresar o ascender en carrera magisterial.¹⁷⁵ Esto ha provocado tal inseguridad, que muchos de los maestros ya ni se presentan a los exámenes. Es decir, carrera magisterial se está convirtiendo en una prueba de resistencia física y psíquica, no solo profesional.

La SEP emplea diferentes criterios para evaluar maestros y alumnos

Algunos de los referentes para comparar carrera magisterial son las exigencias que el maestro tiene como sujeto evaluador: la SEP pide al maestro muchos requisitos para evaluar a sus alumnos, entre ellos que sea de manera personal, que haga sugerencias para mejorar el trabajo de cada alumno, etc., el maestro sí puede asignar la calificación máxima a un alumno; sin embargo él, salvo en el caso de que tuviese el doctorado, en todo obtuviera 10 y tuviera la antigüedad máxima, es imposible que obtenga el diez absoluto en carrera magisterial; para su puntaje no se considera su asistencia en congresos, encuentros educativos, seminarios o producción en investigación, se le proporciona poca o nula orientación para mejorar su trabajo, al maestro no le queda claro qué –exactamente– evalúan de sus alumnos, tampoco puede identificar las deficiencias y corregirlas. Los directores de escuelas primarias están tan ocupados con la carga administrativa que tienen muy poco tiempo para fijarse y solucionar estos asuntos.

La maestra Carolina expresa la inconformidad de los maestros con el examen:

CAROLINA. Mira... la palabra examen siempre a un niño le afecta... si les dices: van a tener un examen el niño se pone muy nervioso... pero si tú tienes confianza en lo que estás enseñándole a tus alumnos... no hay ningún problema (...)he escuchado a algunos alumnos que dicen que es muy fácil... otros no... pero he escuchado comentarios de los compañeros... que siempre les hacen examen a los niños, que deberían hacértelo a tí (se refiere al maestro)... sí he escuchado compañeros que no están de acuerdo con ese examen.... (E8)

Para el maestro Marco, el examen de los alumnos es un mecanismo de control con el cual la SEP trata de sujetar al profesor de acuerdo a sus lineamientos e impide el ascenso a otro nivel de carrera magisterial.

MARCO: yo creo que es un mecanismo de control... no sé como sean procesados posteriormente, pero se supone que cada año va gente de la SEP a aplicarle el examen al grupo que tienes... con los contenidos de los planes y programas de estudio... pero aquí hay una cuestión: el cambio de examen que tú aplicas a tus alumnos y el tipo de examen que vienen a aplicar por parte de las autoridades es diferente... en redacción, en formato, en muchas cuestiones... entonces yo creo que de alguna manera eso no mide lo que debe medir... influye obviamente en tu puntaje, porque en tu cédula de carrera magisterial te viene marcado el nivel de aprovechamiento del grupo, entonces... yo creo que ahí es donde la mayoría de los maestros baja mucho el puntaje, porque evidentemente no saben muy bien los alumnos... yo creo que saldrán con promedios de 2,3 ó 4... así en general... ahí es donde se descompensa la situación, la posibilidad de poder ingresar a otro nivel... aparte de otras cuestiones de corrupción... (E9).

¹⁷⁵ "Pruebas nacionales de evaluación están comenzando a servir para (...) justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias de ésta nefasta reforma. La evaluación negativa de la tarea educacional realizada por evaluadores externos (...) no desemboca en una mayor inversión de recursos económicos y humanos (...) lo que sigue es la reducción del servicio educacional" (CEA 97: 14 en SNTE 1997).

Las evaluaciones de carrera magisterial no representan la realidad

La maestra Mónica enfatiza que las evaluaciones realizadas por carrera magisterial no representan lo que sucede en la realidad escolar, ni justifican los ascensos dentro de la misma.

MONICA: al principio yo sentía mucho coraje con mis compañeros y con las personas que evaluaban porque también ponen a la dirección un dilema, porque realmente... el que conoce el trabajo de los compañeros... es el director... pero cómo te diré... lo conoce... pero no lo conoce a fondo... si evalúa correctamente como debe de ser... nadie estaría en carrera magisterial... ¡nadie de verdad! Porque son muchos puntos a evaluar de carrera magisterial... no?... ¿y por qué nadamás se dan créditos a las maestrías, licenciaturas o doctorados que tengas en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional)? Sí...?...porque ahí en la escuela... creo que hay dos maestros... uno que tiene doctorado*... y otra licenciatura... pero no fué a la UPN... y no se los cuentan... entonces... ¿dónde está carrera magisterial... ¿entonces en dónde está el desempeño?... no?... entonces nadamás... ir a unos cursos de dos horas... y ya eres lo máximo... no?... y quienes han llevado una trayectoria para hacer una maestría ... un doctorado... no vale... no te lo cuentan... no te lo cuentan para carrera magisterial... (E6)

Carolina señala que las dificultades para ascender dependen de la demanda y favoritismos personales..

CAROLINA: Mira... no es lo fácil o lo difícil... yo siento que es la cantidad de maestros... a los que les prometen una oportunidad y no se la dan a todos... yo he presentado examen para categoría B y no he quedado... realmente no se cuál sea la situación... Se me ha hecho más difícil en el aspecto de que son muchos maestros... de la competencia... y siempre hay un monopolio en el magisterio... en cualquier carrera... así lo veo... desde el punto de vista político (favores personales según Carolina)... así lo veo. (E8)

Para llegar a la máxima categoría son más de doce años...

y en las fichas que da el director no te pueden dar la evaluación máxima.

Para Marco, la situación es difícil, los estudios realizados le sirven muy poco para carrera magisterial. Siente tristeza e impotencia por las trabas, la corrupción, los contenidos a evaluar en el examen para maestros y los problemas operativos que impiden hacer reclamaciones u obtener la máxima calificación; limitantes para el ascenso.¹⁷⁶

MARCO: Pues siento tristeza e impotencia, siento tristeza porque... no tengo datos estadísticos... pero hay un gran potencial de maestros que se han dedicado a estudiar... el otro día que veía una cédula de Carrera magisterial en donde se marcaba doctorado... yo decía bueno al doctorado.... quien va a llegar... y si llegan prefieren buscarle por otro lado.... porque definitivamente en la primaria va a pasar mucho tiempo para pasar de un escalón a otro... son tres años para cada nivel, tomando en cuenta que pases el examen y que cubras todos los requisitos... y que estés en grupo... pues haciendo cuentas para llegar a la máxima categoría pues son más de doce años... todo esto se me hace injusto... porque vamos a suponer que estas generaciones de la Benemérita, que salen con licenciatura, supongo que entran en Carrera magisterial, gente de 20 años que tardan 15 o 18 años en llegar a la

* Hace referencia al maestro marco, que tiene maestría, no doctorado.

¹⁷⁶ En octubre del 2001, la Sección IX del SNTE hizo negociaciones sobre carrera magisterial.

máxima categoría le estarán llegando a los cuarenta (...)pero cada año, los años que yo he hecho examen se ha vuelto más difícil, no más difícil en cuanto a los conocimientos que tú impartes o a la metodología, sino que cada año yo he notado que le meten mas cuestiones de legislación educativa... o cuestiones de administración escolar... evidentemente... a veces tú no las puedes contestar ¡porque es un mundo de leyes!... (E9)

Tú no hiciste examen... ¿qué sucede?...

MARCO: lo que sucede es que no puedes participar ese año para promoción... aquí también hay que agregar los famosos convenios que hacen SEP-SNTE...los famosos niveles de corrección... o algo por el estilo, que desde hace dos años se vienen manejando... hace dos años se manejó que en las fichas de carrera magisterial, la evaluación que te da el Director no puede ser la máxima... argumentaban que ningún maestro puede tener calificación máxima... generalmente los directores nos ponían el máximo puntaje... en ese rubro... entonces hace dos años aplicaron ese nivel de corrección... en donde los maestros que tuvieran una calificación máxima en ese punto de evaluación del director para con nuestro trabajo... nos quitaron ese puntaje... fuimos a dirección 5 a reclamar... etcétera... (...) el problema es que no te dicen a qué estás sujeto, tienes lineamientos, sí, pero te los dan a conocer después de que tú ya firmaste aceptando sus lineamientos... entonces ya no tienes derecho a decir `... es que a mí me parece injusto eso...` lo que te dicen es: `bueno profesor... es que usted –aquí está– firmó, firmó aceptando los lineamientos`¹⁷⁷

Respecto al número de años de servicio docente que se requieren para participar en la carrera magisterial, de acuerdo al grado académico; prácticamente no hay cambios, excepto que a los docentes que trabajan en educación especial, actualmente les validan dos años de estudio afines a la especialidad que atienden.

En relación al factor antigüedad (puntuación por años de servicio docente), de acuerdo al siguiente cuadro podemos hacer algunas observaciones. Hasta los 25 años de servicio, en los lineamientos vigentes hay una tendencia a asignar menos puntaje que con los lineamientos del 94, afectando principalmente a las personas que recién ingresaron al servicio. Señalemos brevemente unos ejemplos: con los lineamientos del 94 una persona con 2 años de servicio docente obtenía 5 puntos, mientras que ahora obtiene 3 puntos; sólo a partir de los 26 años de servicio –próximo a la jubilación- el puntaje se mantiene igual; actualmente un maestro con 22 años de servicio obtiene 8.6, exactamente la puntuación que tendría con 20 años de servicio de acuerdo a los lineamientos del 94.

Disminuyen los estímulos a los maestros con más alto nivel académico.

Con los lineamientos de 1994 se restaba un punto al postgrado si no tenían título. Con los lineamientos del 98 no se especifica si debe estar o no titulado. En 1994, un pasante de la licenciatura en la UPN obtenía 10 puntos, mientras que a partir de 1998 un titulado apenas logra 9 puntos. Sólo con el doctorado – caso raro en el magisterio de primaria- se pueden obtener los 15 puntos. Además no queda claro para los maestros si el concepto “terminado” se refiere o no sólo a titulados, lo que puede prestarse a diferentes interpretaciones por parte de evaluador y evaluado.

¹⁷⁷ De manera análoga a lo que sucede en carrera magisterial, Elizondo señala cómo la norma se convierte en instrumento para el ejercicio del poder (en Rodríguez , M. 1997:64)

FACTOR ANTIGÜEDAD.
PUNTUACION POR AÑOS
DE SERVICIO DOCENTE

| AÑOS DE SERVICIO | PUNTUACION EN 1994 | PUNTUACION EN 1998 | VARIACIÓN |
|------------------|--------------------|--------------------|-----------|
| 1 | 5.0 | -- | -5.0 |
| 2 | 5.0 | 2.00 | -3.0 |
| 3 | 5.2 | 2.33 | -2.87 |
| 4 | 5.4 | 2.66 | -2.74 |
| 5 | 5.6 | 2.99 | -2.61 |
| 6 | 5.8 | 3.32 | -2.48 |
| 7 | 6.0 | 3.65 | -2.35 |
| 8 | 6.2 | 3.98 | -2.22 |
| 9 | 6.4 | 4.31 | -2.09 |
| 10 | 6.6 | 4.64 | -1.96 |
| 11 | 6.8 | 4.97 | -1.83 |
| 12 | 7.0 | 5.30 | -1.70 |
| 13 | 7.0 | 5.63 | -1.57 |
| 14 | 7.4 | 5.96 | -1.44 |
| 15 | 7.6 | 6.29 | -1.31 |
| 16 | 7.8 | 6.62 | -1.18 |
| 17 | 8.0 | 6.95 | -1.05 |
| 18 | 8.2 | 7.28 | -0.92 |
| 19 | 8.4 | 7.61 | -0.79 |
| 20 | 8.6 | 7.94 | -0.66 |
| 21 | 8.8 | 8.27 | -0.53 |
| 22 | 9.0 | 8.60 | -0.40 |
| 23 | 9.2 | 8.93 | -0.27 |
| 24 | 9.4 | 9.26 | -0.14 |
| 25 | 9.6 | 9.59 | -0.01 |
| 26 | 9.8 | 9.92 | +0.12 |
| 27 | 10 | 10 | 0 |
| 28 | 10 | 10 | 0 |
| 29 | 10 | 10 | 0 |
| 30 Ó MÁS | 10 | 10 | 0 |

En 1994, una vez cubiertos los requisitos establecidos y obtenido el dictamen favorable con base en la evaluación, los profesores de primaria egresados de las normales básicas o superiores que iniciaban la carrera magisterial en el nivel A, si tenían grado de maestría podían ingresar a nivel B, y los que hubiesen concluido su doctorado, podían incorporarse automáticamente al nivel C, siempre y cuando egresaran de instituciones formadoras de docentes con reconocimiento de validez oficial. Esto no se especifica en los lineamientos de 1998¹⁷⁸. Lo anterior nos hace pensar en una especie de contradicción: se busca la superación profesional del maestro y se disminuyen los estímulos a los profesores con más alto nivel académico. Probablemente haya una intención por disminuir la demanda de becas comisión; un profesor con maestría, anteriormente sólo necesitaba permanecer 2 años en el nivel B para ascender al nivel C, mientras que actualmente requiere 3 años; es decir, anteriormente las personas con doctorado podían lograr el nivel máximo de carrera magisterial con 8 años de estancia en la misma, ahora requiere 14 años (75% más de tiempo). En síntesis: se busca la superación profesional y se disminuyen los estímulos a los maestros con más alto nivel académico.

GRADO ACADÉMICO

| GRADO ACADEMICO | PUNTAJE 1994 | PUNTAJE 1998 |
|--|--------------|--------------|
| NORMAL BÁSICA (PLANES 2,3 Y 4 AÑOS) | 09 | 08 |
| LICENCIATURA TITULADO (NORMAL O UPN) | 11 | 09 |
| MAESTRIA TERMINADA | 13 | 12 |
| DOCTORADO TERMINADO | 15 | 15 |

Los profesores incorporados a carrera magisterial que reciben licencia con goce de beca, conservan el nivel que ostentan, pero el período de la licencia no se considera como de permanencia en el programa; es decir, si un maestro con licenciatura se va becado a estudiar la maestría, por un lado gana tres puntos en grado académico, pero se estanca su posibilidad de promoción –y de incremento salarial- tanto tiempo como duró su beca. Esto probablemente disminuya la presión de demanda de becas, pero resulta contradictorio con la intención de profesionalizar al magisterio. Pareciera que importa más formar profesores con carácter técnico, que maestros que puedan hacer investigaciones profundas. Bastan dos ejemplos:

¹⁷⁸ Usamos indistintamente prontuario o lineamientos para referirnos al prontuario de 1994 y su homólogo: lineamientos de 1998.

A) Docente con normal básica (8 puntos) y cursos de actualización obteniendo el máximo puntaje (17 puntos) = 25 puntos.

B) Docente con normal básica, y doctorado, sin asistir a cursos de actualización = 15 puntos.

¿Es justo otorgar más puntaje a los cursos de actualización que a un doctorado?...

Las condiciones de ascenso se han endurecido más para los profesores con más alto grado académico. Aquí queda la pregunta: ¿y el estímulo a la profesionalización del docente?...

Eso sin contar que una vez que regresan al trabajo, los profesores con licenciatura o posgrado se enfrentan a un ambiente “de prueba” por parte de directores y compañeros. Cosa que no sólo sucede en el Distrito Federal, al respecto Ignacio Rayón señala:

“Muchas veces se concibe al egresado de la UPN/Ajusco como el sabelotodo, hay que ponerlo a prueba para que demuestre en los hechos si “de veras es licenciado” o simplemente que desquite lo “disfrutado” (cuando son becados)”¹⁷⁹ (paréntesis nuestro).

Por otro lado, relacionando este sistema con el escalafón vertical, si un profesor tiene carrera magisterial y pasa a ocupar un cargo como director o plaza técnica, deberá cumplir con todos los años de permanencia establecidos para el nivel que ostente, independientemente de los que haya acreditado en su nivel de origen. Es decir si un maestro de grupo lleva 2 años en nivel B (sólo le faltaría un año para ascender a C), al ser dictaminado como director inicia con cero años en nivel B. En cambio un director, al ser dictaminado como supervisor sí conserva los años de permanencia al cambiar su categoría, probablemente esto se deba al hecho de que en el primer caso el movimiento es de una a otra vertiente, mientras que en el segundo es al interior de la misma; lo cierto es que se observa una desventaja en el primer caso.

Cursos de actualización: el mito de la profesionalización.

Históricamente, los maestros federales han sido mejor valorados que los estatales porque trabajan en mejores condiciones (Medina, 1998) y tienen más oportunidades de realizar estudios de nivel más alto, sin embargo, bajo las condiciones mencionadas, la realización de las aspiraciones culturales de éstos empiezan a verse limitadas, asunto grave porque la cultura es un medio de trabajo fundamental para los docentes si se pretende mejorar la calidad educativa. “Las necesidades de los maestros como las de los trabajadores en general- no son sólo materiales, sino también culturales y están determinadas en su monto y calidad, por la tradición, el desarrollo histórico del sector, y las exigencias de eficiencia del empleador, es decir, por las condiciones sociales en que se produce y reproduce el magisterio como fuerza de trabajo” (Salinas/Imaz 1984:137)

Martínez Bonafé (1998:15-30) señala que en el proceso de trabajo docente, la formación del profesorado conduce a la reproducción de la fuerza de trabajo mercancía; en el consumo cultural de los profesores, los conocimientos que éstos adquieren actúan como un simple medio de producción para la cualificación y reproducción de esa fuerza de trabajo. De ahí que dicha incorporación cultural responda exclusivamente a las necesidades del sistema –sustento de su valor de cambio- y se consolide en las relaciones de trabajo consigo mismo y con los demás, entretejidas en la trama de las relaciones de

¹⁷⁹ Rayón Castillo Ignacio (2003:148): La formación docente de los profesores indígenas de la región Cuicateca en el contexto del Movimiento Pedagógico. Trayectorias profesionales. Tesis de maestría UPN (en proceso), septiembre 2003.

poder, donde el maestro pierde cada vez más autonomía. Tomamos de ahí la frase del mito de la profesionalización.

Dentro de este consumo cultural encontramos los cursos de actualización, capacitación y superación profesional del magisterio (cuya acreditación asegura puntos en carrera magisterial). Se han convertido en la vía para capacitar al maestro en la implementación de los nuevos contenidos y por tanto de los nuevos valores, generalmente aquellos que más adelante permitan elevar al máximo la productividad, con el menor número de conflictos posibles; se hace énfasis en el manejo del modelo de competencias y la necesidad de trabajar en equipo, pero prácticamente no se hace referencia a la solidaridad social, etc.

Algunas veces los cursos no satisfacen las expectativas de los maestros, las cuales parecen derivadas de sus referentes educativos, como si hubiera un desfase entre lo que el maestro y la SEP quieren: información o formación, conocimiento construido o reflexión sobre el proceso de construcción del conocimiento, etc.; en algunas de estas opiniones subyace la idea del maestro como fuente de luz (conocimiento), poseedor de la verdad única, concepción opuesta a las nuevas tendencias educativas. Esto resulta singularmente importante porque es difícil que el maestro brinde lo que no tiene y es difícil tener aquello que no se busca, o si se encuentra resulta poco significativo:

YOLA: siento que me han servido un poquito . . . no totalmente . . . porque por lo menos me han dicho cómo voy a manejar el libro . . . para qué me sirve . . . cómo puedo utilizar determinadas fichas (se refiere a las fichas con sugerencias para diferentes sesiones de trabajo, que entrega la SEP) . . . (E2).

. . . pues cuento con ellos y si no . . . pues llego sin libros naturalmente. . . (nos reímos) y cuando llegas está al frente un profesor que a lo mejor va a la mitad de su tarea o la está finalizando . . . le llaman coordinador . . . pero de hecho no es ningún especialista en la materia es un taller que a lo mejor enriquece en el momento por cómo trabaja el equipo, por las experiencias que tenemos . . . por el cambio de ellos. . . pero en sí no hay la especialización que se necesita para que el profesor pueda de alguna manera avanzar con las bases y decir . . . bueno . . . de esta manera lo vamos a hacer . . . y vamos a seguir un proceso . . . y que el proceso sea definido . . . no . . . ? . . . para que lleguemos a una totalidad. . . (E3)

. . . ¿Qué cosas me gustan ?... encontrar a mis compañeros (se ríe) . . . ¿Qué cosas no me gustan ? . . . la monotonía: yo coordino . . . tú lees, llegamos a la reflexión y de alguna manera concluimos . . . es lo mismo . . . o sea: “este es su plan . . . este es su objetivo . . . y este es el procedimiento . . . así lo desarrollan . . . y así lo concluyen “ . . . y vamos . . . no es lo que yo espero . . . yo quisiera tener . . . de alguna manera . . . algo como hace un rato te decía . . . algo más firme . . . más definido . . . con alguien que tuviera la especialización, que me dijera cómo, dónde y para qué (...) lo que se necesita es el conocimiento para poderlos llevarlos (se refiere a sus alumnos) (E3) .

CAROLINA: Mira... un curso debes recibirlo de alguien que ya esté empapado de conocimientos nuevos y demás...

PABLO: pues (los cursos) se me hacen muy pobres... porque no enseñan técnicas para aplicar en el salón... nada más se basan en un tema de una página y de ahí se encierran en un círculo y no abarcan más.... (E10)

En uno de los cursos citados la asesora preguntó a los maestros: ¿para qué educamos?... casi la totalidad de las respuestas coincidieron:

- 1) para formar alumnos críticos y reflexivos
- 2) los preparamos para enfrentarse a la vida y ser aceptados por la sociedad.

Aquí caben algunas reflexiones: ¿hasta donde somos nosotros realmente críticos y reflexivos?... ¿podemos formar alumnos con dichas características.... hasta dónde?... ¿hemos sido capaces de cuestionar los orígenes, implementación y fines de la reforma o nos dejamos llevar de manera automática y/o alienada por lo ya dado?... aquí recuerdo que alguna vez acompañé a la directora de mi escuela a una reunión donde una de sus colegas señalaba que en su escuela se había implementado “la alarma de lectura”, la cual consistía que a una señal sonora, todos -incluidos los conserjes- tenían que suspender sus actividades y ponerse a leer “algo de literatura” de 10 a 15 minutos. En la junta de consejo técnico de mi escuela se aceptó hacer lo mismo, a pesar de que argumenté que este tipo de actividades interrumpían y desestructuraban mi trabajo

¿si en ese momento estamos a mitad de una clase de geometría?¹⁸⁰, fui obligada a realizarlo porque era “acuerdo de junta de consejo técnico”, les aclaré que de ninguna manera me negaba a que mi grupo leyera -incluso me agradaba- pero me molestaba sujetarme a un horario determinado externamente. La respuesta fue “es que se tienen que formar hábitos en los niños” “los acuerdos se tienen que respetar”, después de una fuerte presión en que la directora me dijo frente a los compañeros que era porque no quería cooperar, “acepté” pero advertí que no lo hacía con agrado, sólo me limité a contestar “¿porqué todos tenemos que hacer flores rojas... y si a alguien se le ocurre hacer una verde?”... salimos al recreo y me quedé pensando:... ¿se trata de descifrar o de apropiarse de la lectura?... ¿cuál es el concepto de lectura que predominó?... ¿hasta dónde es posible reflexionar y rescatar la experiencia lectora en 10 o 15 minutos?... ¿hasta dónde el acto lector es voluntario?....

Una de las cosas que más me sorprendió fue que en ningún momento los compañeros que defendían la “alarma para la lectura” plantearon la posibilidad de aprovecharla para la clase en turno. Además.... ¿hasta dónde es posible rescatar -sin planear- elementos de una lectura corta para la clase?... ¿y si se les forma el hábito de interrumpir las actividades?... ¿qué es más importante... la forma o el contenido?... ¿hasta dónde actuamos como profesionales en la vida cotidiana?... ¿realmente tenemos autonomía?... ¿si en las juntas de consejo técnico se insiste en el respeto a la diversidad de los alumnos... por qué no se respeta la diversidad de los maestros?... ¿hasta dónde, y en qué sentido se están transformando nuestras prácticas educativas?...

Según Adrián Castelán (2003) “las evaluaciones existentes muestran que muchos de los cursos y actividades propuestos se orientan más por la necesidad de justificar la tarea de las instituciones o por la búsqueda de puntos para los programas de estímulo. Más allá de estas interpretaciones el hecho es que más de una década después de políticas de actualización, no logramos ver el efecto deseado de transformar las prácticas educativas”¹⁸¹. En base al estudio de una muestra de 3 724 profesores frente a grupo de educación primaria pública del **Distrito Federal** realizado en 1995 (cuyos resultados son expuestos en los siguientes cuadros) señala la existencia de grupos bien definidos en sus orígenes profesionales, a partir de los cuales se pueden estructurar programas de formación específicos.

¹⁸⁰ Y no porque no se pueda relacionar la literatura con las matemáticas, sino porque se hace de manera azarosa, repentina, forzada, artificial.

¹⁸¹ Castelán Cedillo Adrián. Política Educativa y Realidad Escolar: el reto de la formación contónua. En Rev. Educación 2001 (México, mayo 2003:15)

FORMACIÓN INICIAL

| Plan de estudios | % |
|-------------------------|------|
| Normal de tres años | 29.5 |
| Normal de cuatro años | 67.0 |
| Lic. Educación primaria | 3.5 |
| Total | 100 |

FORMACIÓN ESPECÍFICOS

| Superacion/edad | 34 años o menos | 35 a 49 años | 50 o más años |
|-----------------|-----------------|--------------|---------------|
| Normal básica | 42.5 | 47.0 | 10.5 |
| Normal superior | 43.0 | 47.8 | 9.2 |
| Universitaria | 57.4 | 38.0 | 4.6 |

SUPERACIÓN

| Superación | % |
|----------------------|-----|
| Normal | 50 |
| Superior normallista | 29 |
| Universitaria | 21 |
| Total | 100 |

Además de que los cursos mencionados no siempre responden a las necesidades de los maestros (y sus alumnos), su puesta en práctica está limitada por la barrera de las condiciones concretas de trabajo, como hemos visto en la descripción de escenas de la vida escolar cotidiana, es decir: “la ideología del profesionalismo, asociada a la imagen liberal del individuo autónomo con capacidad para crear en su trabajo de un modo responsable y en relación con los intereses comunitarios, enmascara ...la creciente pérdida de poder real y de control sobre las condiciones y los modos de producción de los trabajadores, incluidos los de la enseñanza.” (Martínez Bonafé 1998:206) .

No basta impartir cursos que sobredimensionan la tecnología educativa, es necesario revisar la calidad y pertinencia de los mismos y generar condiciones de trabajo que permitan al docente relacionar y producir una nueva teoría y práctica pedagógica: grupos menos numerosos, tiempo pagado para la discusión y análisis de contenidos y materiales, ampliación de la jornada (con el respectivo aumento salarial), pues la enseñanza relexiva requiere tiempo, o en su defecto la reducción de los objetivos de grado.

De alguna manera la CNTE ha retomado esto dentro de sus propuestas:

“Demandar el establecimiento de escuelas con jornada laboral de 8 horas, con salario profesional de tiempo completo, que las escuelas se conviertan en espacio de los alumnos donde se les brinde alimentación, que parte del jornal el maestro lo utilice para planeación, evaluación, preparación y capacitación (3 a 4 hrs). Que los grupos no excedan de 25 alumnos y se construyan las escuelas necesarias para atender la demanda.”¹⁸²

¿Cómo es posible que después de ver los resultados que nuestro país ocupa a nivel internacional se les siga exigiendo tanto a nuestros niños y maestros? ¿dónde quedan las tan mencionadas adecuaciones para la planeación a nivel nacional? ¿porqué no se implementa una reforma curricular integral en la que participen profesores “de banquillo”, cuando hay tanto interés en la hiperactualización? 183¿porqué se menosprecian para ello la experiencia y los saberes docentes?184

Hasta el momento, los cursos han cumplido fundamentalmente la función de propiciar la reflexión a partir del intercambio de experiencias, aunque estas se limiten –la mayoría de las veces- a la organización del trabajo en el aula, más que a la relaciones entre el maestro y las autoridades en la organización del proceso de trabajo, los contenidos curriculares o las relaciones dentro de la estructura del sistema educativo nacional:

CAROLINA: ... hemos tenido cursos en los cuales hay intercambio de ideas, de técnicas y demás...

¹⁸² Relatoría del 1er. Congreso nacional extraordinario de la CNTE , celebrado los días 24 y 25 de febrero del 2003, Ciudad Netzahualcóyotl, Valle de México. Trabajos de la mesa 3. Fuente: Revista Coalición p.15

¹⁸³ “El signo actualización continúa acumulando prestigio, se le vincula con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia y, sobre todo, éxito individual y social. No sólo acumula prestigio también legitimidad, pues se le concibe como necesidad, obligación, posibilidad e interés. Estar actualizado y actualizar son señales obsesivas de la educación contemporánea. La actualización radica en la cúpula de los signos que obsesionan al pensamiento contemporáneo. Su ascenso ha sido vertiginoso. Se localiza en casi todos lados, hasta los rincones más privados son hoy actualizados., los públicos aún más...La hiperactualización en la educación se manifiesta en vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día los contenidos, las didácticas, normatividades, estructuras, organizaciones y funcionamientos de las instituciones; se pretende también poner al día a los profesores, investigadores, directivos y estudiantes. La tendencia hiperactualizadora se dirige también a las creencias, valoraciones, actitudes, habilidades, relaciones, capacidades y expectativas. Todo debe ser actualizado, es el objetivo mayor de las políticas educativas de fin de siglo; de no ser sí, advierten, continuará el atarso, el rezago, la improductividad, la miseria y otros signos negativos para el progreso educativo y social.” (Carrizales, 1998:101-102, citado en Rayón castillo Op. Cit. P. 93)

¹⁸⁴ “ La profesionalización consiste en el efecto de establecer –por medio de intensas negociaciones y luchas- las formas y mecanismos para legitimar una serie de saberes, ya sea a través de la escolarización, instaurándose en un campo de conocimientos y/o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral.” (Medina 2000:30).

YOLA: Bueno . . . el intercambio de experiencias realmente es completo . . . porque de alguna manera te enriqueces : esto no lo he empleado . . . lo puedo emplear . . . no se me había ocurrido . . . lo voy a hacer . . . yo les voy a platicar lo que a mí me sucedió y me dió resultado . . . no? . . . pero bueno eso sólo es el enriquecimiento de experiencias . . . (E3)

Ahí se fueron a "parar el cuello"

MÓNICA: (...)en el grupo donde yo estuve afortunadamente tuvimos un buen conductor (...) sacamos mucho jugo pero... igual... te pones a ver las experiencias de los maestros y los escuchas (...) y dices bueno... aquí se oirá todo bien padre... o sea van los maestros y... ès que yo hago esto con mi grupo'... y te darán unas ideas formidables no? (...) pero si tu vas a su grupo y haces un examen profundo de lo que realmente está haciendo (...) te das cuenta que es una mentira (...) porque... ni tienes el tiempo para hacerlo (...) ahí tenemos la realidad... muchos niños reprobados... muchas deserciones (...) no es lo que los maestros cuentan... ahí se fueron a "parar el cuello" (E6)

(un maestro ya grande, como de cincuenta años) decía: ès que a mí me funcionan más mis libros de la patria (reciben este nombre porque en la portada tenían una representación de la patria)... porque tienen más información que los de hoy' (...)pero ves y realmente en los de la patria hay información que ya no nos sirve... en geografía... en historia... (E6)

Es justo mencionar que a pesar de estas carencias, en general es notorio el empeño de quienes los imparten, muchos de los cuales hacen un esfuerzo sobrehumano por tener las evaluaciones de los mismos en la última clase y también alargan su jornada fuera de los muros y horarios institucionales.

Con la carrera magisterial se pierde la conciencia de clase y el placer por enseñar.

Marco, coincide con Mónica en el sentido de considerar carrera magisterial una evaluación injusta y con Armando en las dificultades para el ingreso y ascenso al interior de la misma. En sus observaciones rescata elementos de la política educativa: económicos, políticos, culturales, etc.; y señala puntos importantes respecto a carrera magisterial: no asegura el compromiso del maestro con su trabajo porque en ella subyace una motivación principalmente económica., hay una pérdida del placer por el trabajo provocada por la tensión de la evaluación¹⁸⁵, un cambio de valores en los fines de la educación¹⁸⁶, una tensión en las relaciones con los compañeros y una ruptura de lazos de solidaridad entre los mismos:

MARCO: (los estudios realizados) no me han servido... tú bien sabes que hay un candado muy fuerte ahí en Carrera magisterial...yo lo atribuyo primero, a políticas de Estado... políticas también presupuestales... supongo que no hay suficiente presupuesto para que los maestros que en términos generales se dedican a superarse, puedan ascender... yo creo que en otras instituciones, si tú tienes otro nivel de estudios, automáticamente subes en el escalafón... no?... pero en primaria pues no es así... también yo creo que un tanto fue por darle impulso a la UPN, tal vez esta onda de Carrera magisterial por un lado fue para impulsar esa institución que se llama Universidad Pedagógica... Pero yo siento que es por el lado de las Políticas de Estado Educativas y las Políticas Presupuestales... (...) Carrera magisterial es un mecanismo discriminativo... no tenemos maestros de primera y segunda... no por el hecho de tener cursos de Carrera magisterial serás mejor maestro... aquí entra la vocación... yo

¹⁸⁵ Sobre este punto, Hargreaves (1996:33) aborda la definición de cambios en la organización de la enseñanza y de las evaluaciones obligatorias para regular los métodos utilizados y niveles a los que llegan los profesores.

¹⁸⁶ Constantemente los informantes hacen referencia al cambio o pérdida de valores a partir de la modernización, al respecto llama la atención que también señalan la existencia de venta de exámenes de carrera magisterial para los maestros.

creo que la vocación no se puede medir con las ondas de Carrera magisterial, pero para mí, valdría más -entre comillas- un maestro que tiene vocación a un maestro que tiene cursos de Carrera magisterial... ahora, si se conjugan las dos cosas pues que mejor...

(carrera magisterial) también es un mecanismo de control sindical o político... porque... dices: “bueno, ahí los que están en el nivel inferior... ahí que vean cómo se las arreglan”, precisamente, lo otro que traen todas las modernizaciones es el aspecto personal... egoísta digámoslo así... se pierde lo que llamaban los sociólogos “la conciencia de clase” (sonríe),, se pierde... primero yo... y después los demás... pero bueno tampoco vamos a enojarnos con los maestros que opinan así, porque todos estamos en la misma situación y todos queremos mejorar nuestras condiciones... pero yo siento que Carrera magisterial no es el instrumento correcto... es discriminativo... es injusto...

La famosa carrera magisterial me tensa mucho... te quitò el anhelo de enseñar, por el placer de enseñar... si te tensa lo de carrera magisterial, te tensa saber que te van a evaluar si entregas tu avance, tu plan anual, si llegas temprano -que aparte, es una obligación como trabajador- pero todo eso te va tensando, te va haciendo menos solidario con compañeros que no están en carrera magisterial o que están en otro nivel,

Ahora es más difícil el ingreso a carrera magisterial.

El anzuelo para controlar la puesta en marcha de la reforma fue el “aumento salarial” vía carrera magisterial, sin embargo, cada vez queda más claro el endurecimiento para el acceso a la misma:

- Porque actualmente ya no acceden a ella maestros con interinato ilimitado.
- Por la pérdida de poder del Órgano de Evaluación escolar.
- Por el aumento de actividades del profesor.
- Por la estructura y contenidos de los exámenes, etc.

Hay quienes lograron ingresar a carrera magisterial de una manera relativamente sencilla, sobre todo en los primeros años:

CAROLINA: nos dieron informes... presenté examen... y al siguiente año me llegó mi cheque de aceptación, había quedado en la lista (las listas donde salen los maestros aceptados)... me dieron la oportunidad y aprobé... (E8)

Pero las condiciones para la permanencia en la misma se van endureciendo. Igual que otros compañeros, Carolina, quien fue formada bajo un modelo educativo que daba prioridad a lo informativo se siente amenazada con el modelo de competencias:

CAROLINA: Siempre los exámenes de carrera me parecen . . . un poco . . . mejor dicho . . . muy complicados . . . no hablan de qué cultura tenga el maestro . . . no le preguntan conocimientos . . . son preguntas capciosas . . . son . . . exámenes que no me parecen muy adecuados para un maestro . . . (E4)

A pesar de lo anterior los maestros se ven obligados –por el bajo salario– a moverse dentro de este escalafón.

,¿ Desde tu punto de vista, cuáles son los factores que llevan al ingreso a Carrera magisterial?...

MARCO: Evidentemente que los económicos (...) en las primeras etapas de carrera magisterial... prácticamente todos los maestros que solicitaban entraban... ahorita ya es más difícil... supongo que por cuestiones presupuestales... la diferencia que hay entre un maestro que está en carrera magisterial y

otro que no lo está serán unos... trescientos o cuatrocientos pesos quincenales... los que están en nivel B, creo que se incrementa \$ 600.00 entonces... pues realmente sí pesa... (E9)

Pablo corrobora lo que Marco sostiene en el sentido del interés económico por carrera magisterial:
¿cuál sería la razón principal por la que tú buscarías estar en carrera magisterial?...

Pues por el aumento salarial. (E10)

EL SALARIO

Aumento salarial: del doble turno a carrera magisterial.

La historia muestra cómo el salario insuficiente ha obligado al magisterio a realizar un conjunto de acciones¹⁸⁷ políticas o aceptar las propuestas oficiales; Armando se remonta a la reforma educativa del setenta como antecedente de la demanda de incremento salarial del 89 y de carrera magisterial; resalta a ésta como elemento mediatizador y con alto índice de rechazo, que reduce cada vez más las posibilidades de ingreso y ascenso de los profesores .

ARMANDO: respecto a carrera magisterial, este elemento que introduce el Estado para poder ir MEDIATIZANDO al maestro... la demanda del magisterio ha sido aumento salarial ... una situación de trabajo más digna... y la primera respuesta que fue en Reforma Educativa, no en Modernización fue la doble plaza... en el sentido de: ... bueno pues para que tengas más dinero, pues trabaja más ... aunque los resultados sean peores... sí?... entonces viene el doble turno... en el que el maestro que realmente trabaja doble turno queda totalmente desecho... ya no tiene posibilidades ni de prepararse, ni de estudiar, ni de otra actividad más, los maestros que... bueno... muchos de ellos se acomodan... saben que van a cubrir sus tiempos y no producen nada hacia sus niños... entonces ... ese es el doble efecto. Más adelante... como ni la doble plaza cubre las necesidades de una familia... entonces viene el reclamo... nuevamente la demanda salarial en el 89... y finalmente viene como un paliativo la carrera magisterial... ¡la más absolutamente discriminatoria... anticonstitucional...! etcétera... simplemente: a igual trabajo debe corresponder igual salario... pero bueno... ellos (se refiere a las autoridades oficiales) lo difrazaron como estímulo, pero un estímulo totalmente mal llevado... en donde ahorita yo siento que el 99% del magisterio está tratando o ha ingresado a carrera magisterial, porque el porcentaje de los que están en carrera magisterial... DE LOS QUE ESTAN EN CARRERA MAGISTERIAL... NO DE LOS QUE ESTAN INGRESANDO, pues viene siendo ... menos del 20% ... DE LOS QUE ESTAN EN CARRERA MAGISTERIAL,, ahora de los que están ingresando... POR ESO DICEN QUE ESTAN EN CARRERA MAGISTERIAL (aquellos que son aspirantes, pero aún no ingresan, pero son contabilizados dentro de carrera magisterial) sólo están haciendo exámenes y no ingresan... ahora... es un presupuesto que tiende a desaparecer y cada vez se reducen más las posibilidades de que ingresen o de que avancen en categorías... entonces... finalmente está destinada a "tronar" (desaparecer) carrera magisterial y tendrán que buscar otras alternativas con las que vengán a mediatizar las demandas del magisterio... quiero aclarar... es una demanda real de los maestros... el querer incrementar el salario es una demanda real y bien justificada... pero yo me refiero a la escala general que por sí es muy criticable... .(E7) (las mayúsculas indican énfasis del informante).

¹⁸⁷ " La gran crisis salarial vivida por los profesores entre 1951 y 1952 fue el antecedente de la movilización del 58, pues: " el sueldo promedio burocrático real \$100 que era en 1939 cayó a \$44 en 1951 y a \$45 en 1952. Es decir, pérdida del 55% del valor real en trece años" (Salinas e Imaz, Tomo-I, 1984:45).

Es a finales de 1957 que se genera el Movimiento revolucionario del Magisterio (MRM), anunciándose así, para abril de 1958, movilizaciones para exigir el 40% de aumento salarial." (Medina Melgarejo, 2000:14-125).

Porqué esos compañeros flojos están ganando más que yo?...

Para la mayoría de los profesores encuestados, carrera magisterial no es un programa seguro, es anticonstitucional (Art. 123. Fracc.VII: a trabajo igual salario igual) y no logra valorar el trabajo del magisterio en términos salariales, sólo en algunos casos permeó el discurso oficial sobre la relación entre el nivel académico y la calidad educativa.

La maestra Mónica, después de varios intentos fallidos actualmente se encuentra fuera de carrera magisterial. La razón por la que intenta ingresar es la sensación de injusticia en la asignación trabajo-salario, pero se encuentra con un conjunto de dificultades que ponen a prueba su solidaridad y que finalmente la hacen desistir.

MONICA: ...entonces dije... ¿bueno... por qué esos compañeros que son bien flojos... porque están ganando más que yo?... yo que me esmero en mi trabajo... que atiendo a los niños en todos los sentidos de la palabra, entonces dije: yo voy a entrar a carrera magisterial... pues ahí voy a hacer mis exámenes...y demás...ya me llega la primera vez mi puntuación... tuve... ochenta y cinco... ochenta y cuatro... por ahí así... y una compañera resulta que tuvo diez puntos menos que yo... y se queda en carrera magisterial.. y yo que tuve más puntos no me quedé... tenía todos los requisitos:era de base... ya fuimos a carrera magisterial y hablamos con una persona... entonces nos dijo que sí... que le diéramos el nombre de la maestra que había ingresado con esa puntuación y que él se encargaba de que si había alguna irregularidad... de meterme a mí a carrera magisterial... ¡y obviamente que yo no iba a decir que maestra... ¿verdad?!.. pues no es ético... ni de compañeros... ni va... ¿no?... entonces dije... no... no lo voy a decir... pero yo si quiero una revisión de examen...quiero una revisión de todo... ¿cómo evaluaron?... cómo estuvo la situación y todo... ¡JAMAS DE LOS JAMACES...! ... se aventaban la pelotita... que ve con fulano... que ve con mengano... que ve con perengano y ... ¡JAMAS... JAMAS!... entonces ya decidí... ¿saben qué?... que carrera magisterial... la dejo (...) se supervisa igual,, al menos yo te estoy hablando de mi escuela... tienes que entregar exactamente lo mismo que los compañeros que están en carrera magisterial: ahora... los compañeros que están en primero... ahí se les regala una buena puntuación porque sus alumnos no hacen examen (...) ¹⁸⁸si los evalúan, ponen ahí su calificación... sabrá Dios cómo la sacaron... (E6) (Las mayúsculas indican énfasis de la entrevistada).

El gobierno quiere que estemos como angelitos: encueraditos y sin comer...

Una de las características fundamentales del capitalismo son las relaciones asalariadas de producción. El concepto salario ha tenido un desarrollo histórico en el que se reflejan diferentes posiciones¹⁸⁹.Con la globalización de la economía, se hace más complejo comprender los factores de esta retribución monetaria que el trabajador recibe por las mercancías que produce o los servicios que presta , pues se define en diferentes grados por cuestiones de tipo económico, político y social que se entretajan en una trama de relaciones: posición económica de nuestro país a nivel mundial, deuda externa, modelo económico imperante (en nuestro caso secundario-exportador), relaciones con otros países (TLC), oferta y demanda de empleo, situación económica de las empresas, nivel de precios de la canasta básica, índice nacional de precios al consumidor, tipo de cambio, nivel de inflación, correlación de fuerzas entre nuestro país , los otros y los organismos financieros internacionales; políticas nacionales e internacionales de empleo y salario (actualmente vinculadas a las necesidades del

¹⁸⁸ Se refiere al examen que Carrera Magisterial aplica a los alumnos para evaluar el factor aprovechamiento escolar, uno de los factores de la evaluación global.

¹⁸⁹ Consultar a David Ricardo, Stuart Mill, Marx , Marshall, etc.

mercado y a los niveles de productividad), correlación interna de fuerzas entre los sindicatos, las empresas y/o el Estado, cambio en las relaciones entre el individuo y/o el sindicato y/o las empresas, extensión e intensidad de la jornada de trabajo, expectativas de la sociedad respecto al producto del trabajo, reconocimiento social, etc.

A su vez, los niveles salariales influyen en el tiempo de trabajo que tiene que desplegar el trabajador para cubrir sus necesidades básicas y las de su familia, la búsqueda de otros empleos, el esfuerzo que tiene que realizar para desarrollarlos y el reconocimiento social que recibe por ellos.

El sueldo de los docentes de primaria del Distrito Federal es financiado por la federación y tiene los siguientes componentes:

1. Percepción integrada.

1.1. Percepción genérica.

1.2. Prestaciones.

2. Descuentos.

1. Percepción integrada: es la suma de la percepción genérica más las prestaciones.

1.1. Percepción genérica: es la que el profesor recibe mensualmente : sueldo compacto (07,7^a,7B, etc.), despensa, material didáctico, previsión social múltiple, ayuda por servicios, asignación docente genérica, quinquenios (acreditación por años de servicio), asignación (por servicios curriculares, compensación compactable).

1.2. Prestaciones: son las percepciones que no se reciben mensualmente: aguinaldo, prima vacacional, bono anual (de inicio de cursos), bono por el día del maestro, etc.

Descuentos: son los pagos que el trabajador hace a otras instituciones o personas morales: impuesto sobre la renta, fondo de pensiones y diversas prestaciones ISSSTE, servicio médico y maternidad, descuento por inscripción al FORTE, seguro del maestro, seguro de vida individual y/o colectivo (Aseguradora Hidalgo) y cuota sindical.

La historia del magisterio está llena de luchas por el aumento salarial y de aumentos o concesiones que algunas veces son capitalizados por el grupo sindical en el poder .(ver anexo)..¹⁹⁰Ya desde la segunda mitad del siglo XIX el maestro ha ocupado un papel importante en el proceso histórico de nuestro país; en aquel entonces: privilegiaba las relaciones con el Estado y la iniciativa privada o fungía como maestro rural.

La lucha ha continuado con sus particularidades, para el caso de la sección IX destaca la división interna entre “ultras” y “reformas”, a partir de la cual nace un nuevo abanico de divisiones , que con altibajos y nuevas condiciones –como carrera magisterial – dirige un magisterio matizado con diferentes grados de beligerancia. Previo a la formación de la CNTE (en 1978) el maestro de educación primaria obtenía 1.94 salarios mínimos (Calvo, Op. Cit. 117), poco antes del movimiento del 89 había un gran deterioro salarial del magisterio (Medina 1998:80).El Estado culpaba al magisterio de la baja calidad de la educación, su contraparte lo acusaba de asignar bajos salarios en relación a la gran responsabilidad que asumía. Parecía que la frustración por no lograr todo lo que la sociedad

¹⁹⁰ “...la medida de apoyo que más dividendos dio al grupo “vanguardia revolucionaria” fue la posibilidad de obtener la doble plaza(...) cientos o probablemente miles de profesores solicitaban ser doblemente explotados, ante el hecho de que el sindicato se negaba a plantearse la lucha por mejores condiciones de trabajo y sobre todo por aumento salarial” (Ávila/Martínez, 1990:48)

demandaba del maestro, danzaba con la misma cadencia que la frustración del docente por no lograr el salario al que se sentía acreedor. Así establecen una relación casi lineal entre salario y calidad¹⁹¹, se trata no sólo de reducir el gasto educativo, sino de reorientarlo, de establecer topes salariales para hacerlo más productivo¹⁹² y orientarlo a los objetivos del Estado vía carrera magisterial.¹⁹³ Varios autores señalan una tendencia a la caída del salario real del magisterio de educación básica y primaria (entre 70 y 80%), con un período de recuperación entre 1990-1993, justo posterior al movimiento magisterial del 89 y a la introducción del esquema de educación básica¹⁹⁴.

La política salarial actual de nuestro país tiene entre sus antecedentes más recientes el gran monto de la deuda externa y la tendencia de los gobiernos neoliberales a aceptar las directrices de los organismos financieros internacionales en el sentido de recortar el gasto público y dar una nueva orientación a las políticas de empleo y salarios.

Varios son los autores que atribuyen el nivel de los salarios del magisterio a un conjunto de elementos que definen el papel real o imaginario que a través de la historia la sociedad ha adjudicado a los docentes: adversario o aliado del gobierno o del pueblo; debe dar más que recibir, pues su labor es maternal, apostólica, noble (Rockwell, 1985; Medina 1998; Díaz Barriga 1998^a; Lortie 1985) y simbólicamente recibe gran parte de su pago en afecto y retribución psicológica. De manera más llana lo expresaba un maestro durante un mítin: “El gobierno quiere que los maestros estemos como angelitos: encueraditos y sin comer”, con lo que separaba su realidad del imaginario social.

Si consultamos el siguiente cuadro podemos observar que el sueldo mensual en dólares para un profesor de educación primaria del Distrito Federal en la **plaza inicial** equivale casi al sueldo de 1981¹⁹⁵, pues en aquel entonces era de 485 dólares y actualmente es de 476; los incrementos porcentuales del sueldo líquido son inferiores a los incrementos porcentuales del sueldo compactado, es decir, si bien es cierto que de un nivel a otro aumenta el ingreso del maestro, este es neutralizado por el impuesto al trabajo principalmente, de ahí su disminución porcentual.

Carlos Ornelas (2002:147)¹⁹⁶ presenta un cuadro (7.3) para argumentar “Tampoco es justo el lenguaje *pobrista* que todavía utilizan ciertas corrientes del magisterio. “ donde sólo considera las fechas del aumento salarial, se basa en datos mimeografiados del CEN del SNTE y no en el sueldo

¹⁹¹ Delors (1977) señala: “(Para mejorar la calidad de la educación) la remuneración de los docentes debería ser lo bastante elevada como para mover a jóvenes con talento a escoger esta profesión, y su nivel debería poder compararse aproximadamente con el de los demás miembros de la función pública” (p.228)

¹⁹² “El neoliberalismo pedagógico (...) diciendo que va a modernizar el sistema usa los resultados negativos de los alumnos para cerrar puestos de los salarios de los docentes. Se trata de usar los salarios docentes como variable importante del ajuste económico” (CEA 97: en SNTE 1997; subrayado nuestro)

¹⁹³ “la escuela como institución está definida por las características de la sociedad en que se encuentra(...)Esto también define en un sentido general, las condiciones de trabajo del profesor y el papel que como trabajador le confiere esta sociedad y, por tanto, qué condiciones salariales y derechos se le otorgan (Mercado Maldonado, 1985:186).

¹⁹⁴ Martín del Campo en Díaz Barriga, 1993:86; Calvo Op. Cit. 117-118, Medina, 1998:80; Rockwell 1985:57; Imaz, 1995:11; Blanco/Castelán, 1996, en Fundación SNTE revista Básica No. 10)

¹⁹⁵ “... de 1981 a 1982 se presenta una disminución radical de un 75.4% de su valor, pasando de 485 dólares a solamente 120 dólares. El incremento entre 1980 y 1984 resulta ser muy irregular. Entre los años de 1986 a 1988 se observa un total deterioro del poder adquisitivo de los docentes, por lo que el movimiento magisterial registrado en 1989 es una expresión de dicha situación. De 1990 hasta 1993 existe una tendencia de incremento; pero a partir de 1994 a la fecha, debido a las grandes crisis económicas, ha vuelto a decrecer. La movilización magisterial de 1989 y el *Programa para la Modernización Educativa* son parte de una coyuntura significativa en la historia reciente del magisterio y resultan fundamentales por ser procesos que han definido, en la actualidad, el quehacer cotidiano del maestro” (Medina 2000: p. 90).

¹⁹⁶ Ornelas, Carlos (Comp.) 2002 “Valores, Calidad y Educación”. Memoria del primer encuentro Internacional de Educación. Santillana

líquido (de los talones de cheque) con los cuales el maestro tiene que comprar sus bienes y servicios en el mercado.

Para nuestro estudio, salvo que especifiquemos lo contrario, haremos referencia al sueldo líquido del maestro, el que recibe en su cheque, lo llamaremos indistintamente sueldo o salario por el uso y costumbre que los maestros emplean al referirse a él, a fin de mantener la comunicación por el uso de los mismos términos.

Carlos Ornelas (2002:147)¹⁹⁷ argumenta “Tampoco es justo el lenguaje *pobrista* que todavía utilizan ciertas corrientes del magisterio. “ pero sólo considera las fechas del aumento salarial , se basa en datos mimeografiados del CEN del SNTE y no en el sueldo líquido (de los talones de cheque) con los cuales el maestro tiene que comprar sus bienes y servicios en el mercado.

Para nuestro estudio, salvo que especifiquemos lo contrario, haremos referencia al sueldo líquido del maestro, el que recibe en su cheque, lo llamaremos indistintamente sueldo o salario por el uso y costumbre que los maestros emplean al referirse a él, a fin de mantener la comunicación por el uso de los mismos términos. Con la intención de calcular los salarios reales de los profesores de educación primaria del Distrito Federal, deflactamos los salarios nominales. Para el caso de un maestro del Distrito Federal de nivel 07 (plaza inicial) en octubre de 1995 ganaba un sueldo líquido de 1512 pesos mensuales, para abril del 2002 obtenía 1557 (pesos de 1995), lo que significa un incremento real de 3% entre octubre de 1995 y abril del 2002; mientras que para el mismo período, un maestro del nivel 7A pasó de 2200 a 2750 (pesos de 1995), tuvo un incremento real del 25%. Si tomamos en cuenta la crisis del 94, podemos inferir que para recuperar los niveles de los setentas, el salario real debe incrementarse aproximadamente 67% para el nivel 07 y 47% para el nivel 7A. Si consideramos la intensificación de la jornada, el incremento debe ser superior.

SUELDO MENSUAL (EN DÓLARES) PARA PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA
EN EL DISTRITO FEDERAL (30 DE ABRIL 2002)

| NIVEL | SUELDO COMPACTADO | SUELDO LIQUIDO |
|----------------|----------------------|-------------------|
| 07 | 380.72 | 475.83 |
| 7 ^a | 517.70 | 568.12 |
| 7B | 693.75 | 708.85 |
| PROMEDIO | 530.73 | 584.27 |

¹⁹⁷ Ornelas , Carlos (Comp.) 2002 “Valores, Calidad y Educación”.
Memoria del primer encuentro Internacional de Educación. .Santillana

Notas:

- 1) Tipo de cambio 1 dólar = 9.6 pesos.
- 2) Datos obtenidos directamente de talones de cheque de maestros con Q3, que tienen entre 15 y 19 años de servicio.
- 3) A fin de hacer una comparación más precisa se neutralizaron los efectos de los descuentos por conceptos 03 (préstamo a corto plazo), 51 (seguro de vida individual) y 57 (seguro de vida adicional).
- 4) 07 se refiere al sueldo de maestros sin carrera magisterial, 7ª Y 7b son para los maestros con nivel A y B de carrera magisterial respectivamente. Se tomaron estos niveles, por ser donde se concentran la mayoría de los profesores.
- 5) El renglón promedio se refiere al promedio de los datos aquí presentados, no es el sueldo promedio de los maestros.
- 6) La columna incremento porcentual hace referencia al nivel anterior.

En el anexo se encuentra una tabla con los sueldos de maestros norteamericanos, si requiere hacer alguna comparación.

SUELDO MENSUAL (EN PESOS) PARA PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA
EN EL DISTRITO FEDERAL (30 DE ABRIL 2002)

| NIVEL | SUELDO COMPACTADO | INCREMENTO | SUELDO LIQUIDO | INCREMENTO |
|----------|----------------------|------------|-------------------|------------|
| 07 | 3655 | | 4568 | |
| 7ª | 4970 | 36% | 5454 | 19% |
| 7B | 6660 | 34% | 6805 | 25% |
| PROMEDIO | 5095 | 35% | 5609 | 22% |

Nuestros resultados contrastan con la opinión de Carlos Ornelas (2002):

“La mayoría de los ingresos de los maestros de educación básica fue notable; de 1989 a 1994 el incremento fue cercano al 100% en términos reales, pero para quienes están dentro de la CM (Carrera Magisterial), ese aumento fue mayor. Incluso, en 1995, el año en que el PIB de México descendió en casi 7%, el sector educativo fue el menos perjudicado. A partir de 1996, los ingresos de los maestros se incrementan ligeramente por arriba de la inflación.

Para documentar este punto, se utiliza el caso típico del ingreso del Distrito Federal, porque es igual a casi el 80% de los maestros de primaria del país tiene el mismo salario inicial (sic). Además de ese salario profesional de más de 700 dólares por mes (a precios de marzo del 2002) los maestros de educación básica reciben diversos bonos, primas y aguinaldos por más de 100 días de salario. En total

los docentes de este nivel cobran por 450 días o más por año, a cambio de 200 días de trabajo (en el caso ideal) frente a grupo; los de primaria por sólo 20 horas a la semana.”(pp. 145-146).

Usando un poco de reflexiones elementales -de esas que propiciamos los maestros de primaria- podemos hacernos las siguientes preguntas:

¿El precio de nuestra fuerza de trabajo coincide con su valor?....

en caso negativo ...¿quién le debe a quien?...

¿Cuánto se le paga al maestro por alumno en un día de trabajo?... ¿cuánto cobraría una niñera por cuidarle a su hijo -sin enseñarle- por el mismo tiempo?...

¿a cuántos días de trabajo aúlico equivalen las horas de trabajo extraescolar (sobre todo con el actual sistema de evaluación) que desempeña el maestro?

¿qué porcentaje de maestros recibe los 700 dólares?...¿bajo qué condiciones de trabajo?...

¿si los maestros están tan bien pagados porque los investigadores no regresan a grupo?... (bueno, aparte del prestigio profesional)

¿si la sociedad avanza como resultado del trabajo social -incluido el del maestro- no tenemos derecho a participar en el producto?

¿a cuántos sueldos de maestro equivale el rescate bancario?....

¿si los banqueros consiguieron el rescate sin luchar... debemos renunciar a lo que históricamente a costado la vida de tantos compañeros?

¿cuántos días de trabajo cobran los altos mandos del gobierno federal y cuántos trabajan?

Martí Batres¹⁹⁸ señala:

“La relación entre el salario más alto y el más bajo en la administración pública de algunas entidades llega a ser de 100 a uno, cuando en los países desarrollados dicha diferencia es en promedio de 25 a uno.

...en el caso del gobierno federal, las percepciones de los altos mandos de la administración pública se modificaron del año 2000 a 2001 de la siguiente manera: el salario del Presidente de la República pasó de una percepción total neta

de 106 mil 375 pesos a 146mil 266.28;

el de un secretario de Estado, de 127 mil 381 a 140 mil 119.10;

el de un subsecretario de Estado, de 120 mil 875 y hasta 142 mil 463.80;

de un director general, de 103 mil 981 y hasta 131 mil 919.36,

de un director de área, de 58 mil 479 y hasta 80 mil 241.70.

Para el ejercicio del 2002 esas remuneraciones volvieron a modificarse y pasaron a

155 mil 42.30 para el Presidente

149 mil 327.27 para el secretario de Estado,

de hasta 151 mil 893.63 para subsecretarios de Estado;

de hasta 139 mil 834.50 para directores generales y coordinadores generales y

de hasta 85 mil 858.60 para directores de área.

Y se mantienen así para los ejercicios de 2003 y 2004.

(...) El gobierno federal ha hecho énfasis en los ahorros logrados mediante el despido de miles de trabajadores de base. Sin embargo no se sabe en qué se han empleado dichos ahorros (además) recorta

¹⁹⁸ Artículo “De que austeridad hablamos” (la jornada 29 de enero 2004,p.20) en el que Martí Batres Guadarramavcompara la diferencia en las directrices salariales del gobierno federal y el gobierno del Distrito Federal.

el número de trabajadores de base, que son los que ganan menos y se aumenta el número de funcionarios de alto nivel, o sea, los que ganan más...” (las cifras se

pusieron en negritas y los puestos se redactaron en forma vertical para apreciar mejor los cambios. Paréntesis nuestros.)

Por otra parte, desde 1987, con la introducción del esquema de educación básica, los maestros de educación primaria empiezan a tener diferencias en el salario de acuerdo a la extensión de la jornada (medio tiempo o tres cuartos de tiempo) en una misma plaza. A partir de la operación de carrera magisterial (1993), siguiendo recomendaciones del BM y el FMI los salarios son asignados por métodos meritocráticos ¹⁹⁹- lo cual era reconocido incluso por Ornelas en 1995- formando una pirámide con muchos maestros con bajos salarios y pocos maestros con altos salarios.

Es necesario observar el siguiente cuadro para ver las variaciones porcentuales de docentes de primera vertiente incorporados a carrera magisterial (hacemos un análisis de los datos presentados por Carlos Ornelas (2002) en su cuadro 7.5 , los datos de la columna A fueron tomados de dicha fuente)

Hay que agregar que desde sus inicios hasta 1999, el 92% de los participantes en carrera magisterial se encontraban en el nivel A, lo que indica que la movilidad dentro de este escalafón es una falacia.

DOCENTES INCORPORADOS A CARRERA MAGISTERIAL PRIMERA VERTIENTE
(MAESTROS FRENTE A GRUPO)

| AÑO | | VARIACIÓN ABSOLUTA | | VARIACIÓN PORCENTUAL |
|-------|----------|--------------------------|--------------------|-------------------------|
| 1995* | 403, 516 | | | % |
| 1996 | 58,391 | - 345,125 ²⁰⁰ | - 345,125/ 403 516 | -85.5 |
| 1997 | 40, 066 | - 18 325 | - 18 325/ 58 391 | -31.4 |
| 1998 | 32, 033 | - 8 033 | - 8 033/ 40 066 | -20.1 |
| 1999 | 26,518 | - 5 515 | - 5 515/ 32 033 | -17.1 |

¹⁹⁹ Ornelas, 1995:27; CEA 97 en SNTE 1977; Arnaut 1998:223.

²⁰⁰ Esta caída se debe a que se consideró el global de 1995

¿Qué ha significado el salario en sus condiciones de vida?...

Para estudiar esto dividimos a nuestros informantes en 2 grupos: por un lado a Armando, Pablo y Yolanda, que son el principal sostén económico de su familia, y por otro a Marco, Mónica y Carolina, que si bien contribuyen al gasto familiar no aportan la parte fundamental.

Normalmente, siempre me ha alcanzado menos

Yola, como mujer divorciada es el principal sostén económico de su familia, resintió la crisis del 94 y siente que su salario ha disminuído más desde el 93, lo atribuye a problemas económicos del país, aunque no los precisa. Una de las soluciones que propone es alargar la jornada para incrementar el salario. Recibe apoyo económico de su hermano y además trabaja en una funeraria en las tardes.

Normalmente siempre me ha alcanzado menos (nos reímos) no . . . ? . . . bueno . . . pero del 93 para acá . . . creo que todavía ha sido menos. La situación en que se encuentra nuestro país es un tanto difícil . . . aparte de que pues . . . siempre hemos tenido cambios . . . la economía no anda nada bien . . . (E5)

Tú estas en el nivel B . . . ¿ sigues con dificultades económicas ? . . .

Si . . . para una familia sí . . . sobre todo cuando tus hijos ya están dentro de la educación, si por alguna situación . de los tres (hijos) alguno no llega a quedar dentro de la educación pública . . . si nuestro salario OKEY es este porque trabajamos cuatro horas y media . . . OKEY que nuestro salario sea de ocho . . . pero que el salario mejore . . . definitivamente debe mejorar(...) (mi hermano) es muy solidario . . . me ha apoyado muchísimo . . . (E5)

Haciendo portagises, yo ganaba lo doble...

Pablo siente que la caída de su salario está asociada a su matrimonio, en el sentido de que tiene que compartirlo con su familia, levantar un hogar; recurre al empleo informal pero encubre sus necesidades para evitar el rechazo social. Para solucionar la caída de su salario incrementa su esfuerzo, no sólo alarga, sino que intensifica su jornada. Como maestro de base, considera al magisterio un puerto seguro porque le promete estabilidad económica .

Empezamos a vender cositas ... ¡PERO JAMÁS HACER MI BAZAR!...algo que no me ha gustado es... dar a conocer mi necesidad al público... lo hago yo muy interno... yo mismo hago mis cosas y las vendo... pero jamás mostrarlo a la gente como aquellos que ponen su bazar en la puerta... está bien... pero yo como hombre... prefiero mejor trabajar... (haciendo portagises) ya al medio año ganaba lo doble... preferí quedarme trabajando en el magisterio ... ya tuvimos más visión... nos organizábamos mejor... esa pobreza quedó atrás.. quedo atrás....

De cuando empezaron en aquel lote baldío... que tienen hasta ahora?...

PABLO: (...) pues ahora ya tenemos toda la casa... sólo nos hace falta el colado... que Dios permita... que para este mes o el siguiente ya lo tengamos. Ya nuestra casa... pues ya tenemos un tanque... un gran tanque...un lavadero....un baño... su drenaje... lo que nos falta es un colado (se ríe)... pero mira.. con esfuerzo es como se logra... y gracias también al magisterio... que jamás me dejó. (E1)

A veces ni juntando el sueldo de los dos alcanza...

Armando, quien también es el sostén principal de su familia, ha sido un miembro activo en la lucha por el salario desde hace treinta años. Señala que el salario real ha caído tanto, que ni la doble plaza ni

la participación económica de otros miembros de la familia lo solucionan, pues para que la familia se desarrolle intelectualmente, tiene que alargar su jornada, aparte del doble turno, trabaja los sábados. Recibe apoyo de su esposa, que trabaja una plaza. Esta familia de 5 miembros para acceder a la educación requiere más que el equivalente a tres salarios de plazas de medio tiempo..

El salario real ha sido totalmente deteriorado... al igual que el de la mayoría de los trabajadores... hace digamos... hace veinte años... los maestros... incluso de secundaria... porque tenían tiempo completo en secundaria... se consideraban la "élite" del magisterio... incluso un maestro de secundaria que tuviera también primaria pues... tenía una casa... tenía carro...tenía la posibilidad de tener solvencia económica... no en exceso, pero de ahí para acá... ni la doble plaza, ni secundaria y primaria, ni secundaria de tiempo completo es suficiente para el sostenimiento de una familia... el salario se ha ido deteriorando... poco a poco las familias... muchos matrimonios son de maestros... bueno pues podemos observar que... a veces ni juntando el sueldo de los dos en doble plaza, alcanza para sostener... y estudiando... a una familia... .(E7)

¿què nos puedes hablar de tu experiencia?...

...yo trabajo en primaria como director, en secundaria para lograr el tiempo completo y mi esposa trabaja en primaria... (el salario) era insuficiente para poder sostener... solamente eran dos hijos en facultad... a pesar de que ellos son muy concientes... nunca piden más de los que se les puede dar... por necesidad yo tuve que trabajar con clases particulares... o sea... sábados, yo trabajo de 8 a 3 de la tarde... con eso apenas vamos saliendo de la situación... por eso te digo que el salario real del maestro está muy deteriorado... ahorita... los de facultad afortunadamente ya terminaron... pero bueno... mi hija todavía no trabaja... mi hijo sí... prácticamente ya se sostiene... pero si eran dos de facultad cuando se dieron los gastos más fuertes... y los gastos más fuertes eran de pasajes y de libros... no de otra cosa... Vero que estudiò Biología pues salía a hacer prácticas y demás... pasajes y libros eran los gastos más fuertes... era difícil... .(E7)

Vamos poniendo fechas

Marco es soltero, aunque no tiene una responsabilidad directa como proveedor en su familia, considera insuficiente el salario, igual que la maestra Yola, considera un parámetro importante para determinar los niveles salariales la economía del país, aunque de manera más precisa: señala que la caída del salario magisterial inicia en los setentas. Constantemente hace referencia a factores económicos y sociales como el empleo precario, la desintegración familiar (en el sentido de que cada vez son más las maestras que se convierten en el sostén económico principal de su casa) las ataduras al prestigio social del pasado, que está afectando los niveles de vida. Considera injusto el salario de carrera magisterial y propone una evaluación más precisa para su asignación:

En el 76 hubo una crisis muy fuerte, en donde ya se comenzó a ver a la profesión de maestro como una entrada más... y yo creo que hay muchos maestros que están en esa situación... en el 82 también hubo una crisis muy fuerte,,, entonces de alguna manera se continuó con esto que te comento: que las maestras veían al trabajo como una entrada extra, y ahorita en estos niveles pues es una entrada extra pero se revierte un poco la situación, porque sí es una entrada extra... pero en muchas ocasiones ya es una entrada única; esto viene aparejado con cuestiones sociales... en cuanto la desintegraciones familiares, en cuanto la liberación femenina, en el sentido de que en los sesentas, setentas había problemas... pero el solucionarlo con una separación, con un divorcio era menos frecuente que digamos de los ochentas para acá... de los ochentas para acá ya encontramos casos de madres que sostienen la

casa con su trabajo de maestra... y de alguna manera ahí se revierte un poco lo que yo te estaba comentando... que al principio era visto como algo alternativo, pero que ahora ha venido a ser algo fundamental, porque muchas veces es el único ingreso que se tiene... (además) la inflación ha rebasado al salario... las cifras que nos dan los economistas y toda la gente... los economistas son muy chisto... (se autolimita) .

Conocí a un economista que decía: 'es que la realidad no se ajusta al modelo'...

La mayoría de los economistas son preparados... son buenos... pero ellos trabajan con modelos (sonríe)... por ahí conocí a un economista que decía: 'es que la realidad no se ajusta al modelo' (ríe) ... en vez de acercar el modelo a la realidad... entonces... siento que la inflación ha rebasado todos estos incrementos a partir de carrera magisterial... habrá que irse a las estadísticas para ver la pérdida de poder adquisitivo, qué tanto vamos a la par (salario inflación) en el 90, 88, así...

(la asignación de salario a maestros con carrera magisterial no es justa)... no, porque hacemos el mismo trabajo que los compañeros que no tienen carrera magisterial (...) yo creo que seguimos haciendo el mismo trabajo... lo mismo... entramos a las ocho... salimos a las 10:30 al recreo, a las 11:00 regresamos... salimos a las 12:30 ... sería cuestión de meterse al salón de cada uno de los maestros para ver que tanto... ver si el que tiene carrera le atora más... de algún caso que conozca en sentido estricto... no, pero por ejemplo la gente de la dirección, que hace trabajo administrativo no está en Carrera Magisterial... en este caso Moni (se refiere a Mónica la secretaria) no está en carrera magisterial y se lleva unas sobas porque es mucho trabajo administrativo... ella, pues evidentemente aunque no está en carrera magisterial... por toda la carga de trabajo que tiene debería tener una... pues una gratificación en ese sentido... pero casos de maestros específicos, sería cuestión de meterse a su grupo (E9).

Un maestro que sólo trabajara un turno y que tuviera la obligación de mantener una familia... solamente come... y ya...

En los casos de Mónica y Carolina, ambas son parte de familias pequeñas, sostenidas económicamente por sus esposos, quienes tienen buenos trabajos. La primera no tiene carrera magisterial, gana aproximadamente 4000 pesos mensuales, pero siente que el nivel del salario depende del nivel de gastos, igual que la maestra Carolina, siente que de acuerdo a la responsabilidad que el profesor asume, el salario es muy bajo.

MONICA: mira... hay una compañera que está en el 7B... esta compañera entró automáticamente porque cuando comenzó esto de la modernización... quienes tenían 3/4 de tiempo... entraban automáticamente a carrera magisterial... entonces esta compañera entró a carrera... esta maestra gana como cinco mil y pico al mes... pero yo creo que ningún sueldo alcanza... o sea ganas más... pero más gastos... los comentarios siempre son los mismos: que es un sueldo raquítico, que no nos alcanza para nada... las mismas peticiones de siempre que hay en marchas y demás... de nuestro aumento salarial del 100% (...) realmente el magisterio siempre ha estado fregado en todos los aspectos porque es una carga enorme... lidiar con veintisiete chicos... es una responsabilidad enorme... y luego ¡mal pagado! ... un maestro que sólo trabajara un turno y que tuviera la obligación de mantener una familia... solamente come... y ya... nadamás... porque no te alcanza... de verdad no te alcanza... y si te compras el dulce... o sea... tú haces tu presupuesto: tengo dos mil pesos (quincenales) sí?... pero tengo que

compra los útiles... tengo que comer... tengo que pasear... tengo que divertirme... ¡no te alcanza!... y si nadamàs estàs mantenido con eso... ¡es mentira que vas a sobrevivir!... ¡no es cierto!... (E6)

De acuerdo a mi trabajo merezco más sueldo

Carolina tiene como parámetro del salario el trabajo desplegado, siente subvalorado su esfuerzo, quiere aprovechar sus fuerzas para continuar como profesora fuera de la SEP a fin de incrementar sus ingresos de pensión de jubilación, pero está atada en la búsqueda de la doble plaza antes de jubilarse.²⁰¹

Realmente los maestros estamos muy poco valorados... muy mal pagados... muy mal remunerados... porque es un trabajo muy arduo... muy delicado... de mucha entrega... y te dan un sueldo muy bajo (...) no tengo problemas económicos (su esposo es licenciado en Administración y sólo tienen 2 hijos),,, pero si me preguntas cómo veo el sueldo... lo veo bajo... yo tengo más aspiraciones... yo siento que de acuerdo a mi trabajo merezco más sueldo. (...) pero yo me quiero jubilar no porque me sienta cansada... sino porque quiero hacer otras actividades... con la satisfacción de que cumplí con el tiempo que pide la Secretaría... y no sentirme frustrada... quiero regresar a una escuela particular (...) quiero jubilarme porque estoy todavía en plenitud de facultades y si quiero hacerlo... quiero conseguir la plaza en la tarde porque el sueldo es muy pequeñito. (E8)

A trabajos iguales salarios iguales....carrera magisterial es injusta.

En general, el conjunto de los maestros consideró injusto el salario de carrera magisterial.

Mónica considera que no se asigna un salario acorde al trabajo, ni se logra valorar el trabajo del maestro con la carrera magisterial. Al sentirse injustamente pagada, intentó ingresar a carrera magisterial, pero como vimos, no lo logró.

MONICA: la constitución lo dice... 'a trabajos iguales salarios iguales'... y yo trabajo igual que la maestra que gana dos mil ochocientos (quincenal) y yo gano dos mil pesos... entro a las ocho y salgo a las doce y media (...)la carrera magisterial ... yo creo que es una burla de verdad... es que si tú vieras... es que uno està en la dirección... dices: ¡carajo!... ¡¿còmo èsta maestra puede ganar dos mil ochocientos o màs de dos mil ochocientos si es una holgazana... si se la pasa platicando... se la pasa haciendo cosas... que no deben de ser... eso a mì es lo que me enferma de la modernizaciòn... (E6)

Armando , Carolina y Pablo confirman lo dicho por Mónica en el sentido de una asignación salarial injusta a los maestros con y sin carrera magisterial:

ARMANDO:si, la carrera magisterial a la mayoría les mueve... porque si hay una importante diferencia de algunos sueldos... ya quincenalmente la diferencia viene a ser de quinientos a seiscientos pesos... que son mil, mil doscientos al mes... que no es además la medida justa... porque algunos de los que tienen un sueldo màs alto son de menor responsabilidad... de menores resultados... que algunos que tienen sueldo màs bajo....(E7)

CAROLINA: no veo justo que unos maestros que se dedican a trabajar con ganas y empeño no tengan Carrera Magisterial (...) yo siento que todos los maestros merecemos un sueldo igual... y si no igual... por lo menos de acuerdo al trabajo de cada uno (...)pero tampoco puede ser... un maestro que se dedica a trabajar, que no tiene carrera magisterial y que le pagan menos que el que tiene carrera magisterial... (E8)

²⁰¹ Para mayo del 2003 un jubilado con plaza de director y de maestro de grupo gana \$4800.00 mensuales (líquido, sin carrera magisterial). Creemos que sería muy interesante un estudio sobre las formas de manutención de los jubilados, pero se sale de nuestras posibilidades.

PABLO: pues se me hace algo... ¡injusto!... porque habemos o hay maestros o maestras que tienen un nivel superior al de la normal y sin embargo no están dentro... y no pueden quedar... sin embargo hay muchos maestros que... pues no tienen empeño y están dentro. (E10)

Al hablar con Pablo, se puede percibir cómo su discurso ha sido permeado por el discurso oficial, establece una relación casi lineal entre la calidad educativa y preparación académica y señala que el ingreso debe aumentar de acuerdo a ésta; no es de extrañar su opinión si tomamos en cuenta que él tiene una licenciatura posterior a la normal.

(es justa la asignación salarial en carrera magisterial) pero a los que tienen nivel ya de licenciatura...porque hay maestros que son maravillosos, son brillantes... no sólo son maestros (profesores), tienen otra área (y) están en el magisterio ganando poco y dan todo por la educación... sin embargo hay otros que son a nivel técnico... y hay mucha mediocridad, de ahí no pasan.(E10).

Hay una tendencia a la polarización salarial en el magisterio

El salario es uno de los elementos fundamentales de las condiciones de trabajo del magisterio, los maestros constantemente hacen referencia a él y tratan de explicarse el origen de su decremento. Hay quien lo ubica a partir de los setenta, hay quienes a partir de los noventa, hay quienes ni siquiera le dan una ubicación temporal, como si hubiese una pérdida de la memoria histórica, hay quienes de manera casi mecánica recurren a las consignas de las marchas sindicales, otros a los indicadores económicos. La mayoría señalan que a pesar de carrera magisterial ha caído, y entre las causas principales están la economía del país, las crisis; algunos miden la caída del salario real por los bienes que pueden adquirir, o por su relación con la responsabilidad o intensidad del trabajo desplegado. Pudimos observar que la precisión de las opiniones estaba asociada al grado académico y de politización. Fueron Marco -con más alto grado académico- y Armando -con participación política constante- quienes hicieron las reflexiones más profundas. De ahí derivamos, que la participación política del magisterio no sólo es importante en cuanto a la solución inmediata de las demandas, sino por su repercusión en la formación política de los maestros.

Las soluciones que dan a la caída del salario son: ayuda familiar, alargar su jornada, incrementar su esfuerzo y recurrir al empleo adicional (algunas veces precario), aunque el prestigio social adquirido en el pasado y la esperanza de lograr la doble plaza a veces los atan.²⁰²

Hay que tomar en cuenta que si el maestro trabaja doble plaza no gana un doble sueldo, porque aumenta el impuesto sobre el trabajo y su otra plaza se inicia con el cansancio producido en la jornada anterior; por eso para el maestro el Estado es un poder injusto, y las autoridades de la SEP la referencia personal más inmediata de su enemigo, que los obliga a dar clases dentro y fuera de su casa, a vender ropa, cosméticos, joyería, conducir taxis, etc.

En síntesis, hay una tendencia a la polarización salarial en el magisterio, que al agudizarse también se puede convertir en un foco de presión política. Sin embargo, continuar con la consigna de “el 100% exigimos como aumento” sugiere una brecha mayor entre los salarios de los diferentes niveles. Cabe señalar, que esta inconformidad permanente no se ha traducido en una participación activa permanente, entre cuyas causas está la intensificación o alargamiento de la jornada de trabajo, la

²⁰² La demanda de plazas presiona a la baja el salario.

apatía política provocada por las divisiones internas de la sección IX y los diferentes niveles salariales.²⁰³

Uno de los objetivos de la modernización es acabar con la corrupción a fin de hacer más eficiente el sistema, sin embargo para el caso de la modernización educativa se vislumbra su retorno, dadas las condiciones de ingreso y permanencia en carrera magisterial y las necesidades económicas de los docentes:

MARCO: o sea... tú como yo, como todos los maestros, hemos tenido noticias, a lo mejor verbales... a lo mejor ejemplos concretos de que... 'oye... ya se acerca el examen... te vendo el examen... que ya me pasaron el examen y hay que entrarle con tanto' (hace referencia al examen que se aplica a los maestros)...¿cómo lo consiguen?... ¡quién sabe!... ¡porque lo consiguen!... entonces esa corrupción que hay a niveles que ya no es de maestros (...) es muy común. (E9)

¿también venden el examen de los niños?...

MARCO: el examen de los maestros... yo no he tenido conocimiento del examen de los niños... el examen de los maestros sí... (E9)

Puntos más puntos menos, lo cierto es que el magisterio de primaria ha presionado a la sección IX del SNTE a aceptar carrera magisterial como una realidad que exige su intervención, aunque ésta es muy limitada.

Finalmente, queremos señalar que aún quedan muchas vetas por investigar en educación primaria, agradecemos su compañía por este recorrido desde la mirada de una maestra de banquillo.

²⁰³ "... dentro de esa categoría social que presenta una unidad interna en cuanto a su relación con el empleador (el aparato del Estado) se produce un mapa de relaciones estratificadas en función del valor desigual de esa fuerza de trabajo..." (Martínez Bonafé 1998: 103-104)

CONCLUSIONES:

Concebimos la modernidad como un conjunto de experiencias culturales con un denominador común: una cosmovisión antropocéntrica cuyos elementos fundantes son la secularización de la razón, la naturaleza y la sociedad, la apertura y la idea de cambio; en este tránsito el hombre enfrenta problemas en su vida cotidiana, cuya solución implica el uso de la razón, más allá de una connotación temporal, su concepto está vinculado a un conjunto de cambios cualitativos en las representaciones sociales resultado del desarrollo histórico. Sus caminos son sinuosos y accidentados, insertos en la lógica contradictoria del mercado mundial que traspasa fronteras y culturas, a partir de lo cual se hacen diferentes interpretaciones de la misma.

El proceso de modernización es un camino hacia la modernidad, pero no siempre va unida a ésta, las políticas públicas derivadas de él tienen rasgos distintivos y no se expresa de la misma manera en todos los países.

Para el caso de nuestro país, el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones (a finales de los setentas), el acelerado crecimiento de la deuda externa y la fuerte fuga de capitales son algunos de los factores que obligaron al tradicional Estado benefactor mexicano a aceptar las imposiciones del FMI para ampliar el proceso de acumulación e internacionalización de capital a través de la "modernización" a fin de conformar el modelo secundario exportador. La sociedad mexicana se ve trastocada por el actual proceso de globalización que obliga a la reestructuración-modernización del sistema productivo y social. México tenía fuerza de trabajo sumamente barata pero su ingreso al mercado internacional le imponía nuevas condiciones: debía incrementar su productividad, requería calidad y eficiencia para lo cual no sólo tuvo que reconvertir la industria, sino reorganizar el sistema educativo, así la política de modernización educativa trasciende las necesidades internas del propio aparato educativo y sirve al modelo de acumulación. Inmersos en el mercado internacional era necesario producir más y con mejor "calidad", elevar la productividad con lo que -según los empresarios y sus portavoces- necesariamente llegaría el desarrollo. Exportamos manufacturas que requieren calidad, entonces la fuerza de trabajo debe ser de calidad y por ello el sistema educativo que la forma.

La crisis capitalista de los setentas agudizó la crítica monetarista contra el Estado benefactor en el sentido de que éste había llevado a un despilfarro en las instituciones públicas y se hacía necesario garantizar su eficacia. La "Teoría del Capital Humano" cobra fuerza con el argumento de que no toda educación era rentable, sino sólo aquella que elevara la productividad, que tuviera un valor en el mercado para lo cual era necesaria la

reconversión del sistema educativo de tal forma que sirviera más eficientemente a la industria. Desde este punto de vista había que restaurar las condiciones propicias para la acumulación de capital, romper con la educación "ineficiente" que en la década anterior había producido críticos y disidentes y que en algunos países como Estados Unidos era considerada la causa del declive industrial; era necesario -desde la perspectiva conservadora- restaurar la disciplina social y reforzar la competencia individualista entre el alumnado y entre el profesorado para asegurar su eficacia. Desde ésta óptica la educación es considerada como una inversión en cuanto afecta los ingresos futuros de los trabajadores y las escuelas son consideradas como empresas; de ahí surge en el sistema educativo la relación costo-beneficio.

Con el desarrollo del proceso de globalización y la integración de los grandes bloques comerciales, los países líderes están arrancando a los Estados nacionales y sus gobiernos la dirección educativa para ajustarla a la lógica de la producción y del mercado de manera directa; el problema educativo se sobredimensiona como el problema no sólo de desarrollar la tecnología, sino de hacer "productivo" el conocimiento. Los cambios en el proceso productivo han trascendido su espacio para expresarse en otras dimensiones.

En el contexto de la reorganización capitalista, en marzo de 1990 se expone en Jomtiem Tailandia la "Conferencia Mundial sobre Educación para todos", a partir de ella, la educación básica sufre a nivel mundial importantes cambios ; propone el modelo prescrito por la UNESCO: "Necesidades Básicas del aprendizaje", pilar fundamental para establecer las condiciones necesarias para formar la fuerza de trabajo que requiere el modelo secundario exportador. Enmarcado de manera general dentro de las nuevas tendencias económicas y educativas internacionales, y de manera particular dentro del proceso de modernización de nuestro país, el 18 de mayo de 1992 se firma por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyo discurso se caracteriza por un lenguaje de inclusión, diálogo y concertación de los distintos actores sociales.

Después de una década, observamos el impacto del proceso modernización educativa en las condiciones de trabajo de los profesores de educación primaria, entendiendo a éstas como el conjunto de recursos y circunstancias (que se entrelazan dialécticamente en la vida cotidiana) y afectan el desarrollo de la jornada laboral antes, durante y después de su actividad laboral, esto último en tanto deriva de la jornada laboral y se revierte. Es decir, el concepto de condiciones de trabajo es un concepto dinámico y multidimensional que incluye el trabajo mismo y su contexto.

De ahí deriva la importancia de escucharlo, de evaluar los efectos de las condiciones de trabajo en su salud y su vida. Para apreciarlos cualitativamente remitimos al concepto impacto, porque las condiciones de trabajo también se ven afectadas por la forma en que el docente las percibe y asume su papel. Es decir, pueden ser percibidas de diferente manera según los sujetos concretos y sus prácticas particulares, las cuales se desarrollan en contextos

específicos y pueden ser interpretadas de diferente manera según el tipo de relación que establezcan con sus interlocutores.

Concebimos a las escuelas como realidades en permanente construcción mediante procesos interactivos e interpretativos. en los cuales cobran relevancia la experiencia, concepciones, creencias, razones, justificaciones, cultura, actos culturales y los sistemas simbólicos de significación. Los aspectos ideológicos y culturales con los cuales el sujeto docente llega a una institución hacen posible comprender el significado y las líneas de construcción de sus prácticas a partir de la interacción social en un contexto específico.

Abordamos un estudio de corte cualitativo, una investigación social exploratoria dentro del campo educativo y la ciencia aplicada, y dentro de ésta un trabajo de evaluación diagnóstica, enfocado a analizar los elementos que impactan al profesor de educación primaria, a partir de su percepción de las condiciones de trabajo en el marco de la modernización educativa. Tratamos un estudio de caso (año 2000), de corte transversal, para profesores que actualmente laboran dentro de una escuela oficial con distintos grados de antigüedad en el servicio, pero que en su mayoría ingresaron antes de la firma del ANMEB (1992).

Nos guiamos por el método etnográfico interpretativo, partimos de la construcción del sujeto a partir del reconocimiento del otro. Nuestro objeto de estudio se centró en la voz del maestro como instrumento de análisis en la relación SEP-magisterio, a fin de identificar las convergencias y divergencias que esbozan los sentidos sociales educativos de la cultura magisterial; un recurso que las autoridades podrían considerar para mejorar las relaciones con el magisterio, lo cual puede repercutir fundamentalmente en la calidad del servicio educativo. De los sentidos que le asignen, de la satisfacción con la modernización educativa y con las condiciones que genera dependerá su compromiso real para impulsarla.

Si bien es cierto que las condiciones en que trabaja el profesor dependen en parte de la política educativa y de la vinculación de ésta con las condiciones económicas, políticas y sociales del país; nada está dado ya que la práctica docente es una práctica compleja cuyas condiciones se mueven en un intercambio complejo entre el sujeto y su entorno, gran parte de sus concepciones, representaciones y acciones se definen a partir de las relaciones cotidianas, en los contextos que lo definen como sujeto "histórico concreto", aunque las exigencias por parte de las autoridades son casi las mismas para todos los profesores, los sujetos y las condiciones en que desarrollan su trabajo cada uno de ellos son diferentes.

Para estudiar la manera en que los profesores construyen y se construyen en su espacio y tiempo educativo, recurrimos a las narraciones de vida y trayectorias académicas de cada profesor para pasar al abordaje de su discurso dentro del contexto y a partir de ahí ir resolviendo los problemas planteados, a fin de establecer los principales puntos de

convergencia y divergencia entre de los sujetos. Nos interesamos por la óptica del sujeto, la cual afecta las relaciones laborales, en tanto identifica o no al trabajador con la institución; fortalece o no las relaciones entre compañeros, genera expectativas de movilidad o produce frustración. Descartamos las posturas evaluativas para favorecer las interpretativas a partir de los siguientes ejes rectores: salario y empleo, actividad docente.(práctica cotidiana y aplicación de las nuevas reformas curriculares.), infraestructura escolar y material didáctico y aspectos generales vinculados a la modernización educativa (seguridad y servicios sociales,etc.).

La diversidad de contextos escolares derivados de la confluencia de múltiples factores van definiendo los espacios socio-educativos que permean condiciones de trabajo en parte comunes y en parte específicas, en las que el maestro se encuentra en permanente construcción a partir de su enfrentamiento con el mundo social y más específicamente con el mundo escolar, fuente de reflexión sobre sí mismo y los demás, pues el sujeto se reconoce a sí mismo a partir del reconocimiento del otro en el juego de las relaciones de poder. En la construcción de la identidad de los profesores , como un proceso multidimensional inacabado en el que el sujeto no adopta mecánicamente los comportamientos sociales observamos el peso que para ellos tenía su extracción familiar, la influencia de otros estudios en su trabajo, la relación entre este y otras profesiones, la valoración del trabajo docente su ubicación social, etc., historia personal y las nuevas experiencias se van conjugando para sentir de manera única el mundo que nos rodea. La mayoría de los sujetos entrevistados provenían de familias con escasos recursos económicos, y aún en este caso había disparidades, a partir de las cuales se reflejan diversos motivos de ingreso al magisterio: en algunos casos el propio sujeto va observando claramente los hilos conductores de su construcción, de su identificación con los grupos sociales en los que realiza su trabajo, en otros casos, esto no es tan claro.

La acción mutua entre el sujeto y su mundo social y cultural lleva al desarrollo de estructuras culturales o sistemas de símbolos a partir de los cuales el maestro se autopercibe en general subvalorado, de ahí que busque de distintas maneras el reconocimiento social, y en esa búsqueda algunas veces entran en conflicto sus aspiraciones personales y las expectativas sociales en torno a su figura y su papel.

El bajo salario ha obligado a algunos profesores a realizar otras actividades , que se contraponen con la imagen que la sociedad aún conserva respecto a la figura del profesor lo cual establece un conflicto para el sujeto docente: por un lado su necesidad económica lo orilla a desarrollar trabajos cada vez más alejados del campo intelectual; por otro, tiene la necesidad de un reconocimiento social, pero dentro de la construcción simbólica de la sociedad se reconoce más el trabajo intelectual que el manual.

La valoración del docente -desde la perspectiva del sujeto- pasa por el tamiz de sus condiciones de trabajo, sus expectativas de vida y su trayectoria académica. La mayoría de los sujetos que realizaron estudios posteriores a la normal básica, señalaron que éstos les habían servido para establecer comparaciones y ampliar sus concepciones respecto al trabajo docente, independientemente de que dichos estudios estuvieran o no vinculados al campo educativo.

Para conocer el terreno que pisan, los docentes viven un largo proceso de construcción a través de su trabajo, en el que adquieren un mayor valor relativo diferentes elementos según sus trayectorias y contacto con otros colegas. No podemos hablar del maestro en abstracto, sino del maestro de acuerdo a la función que le corresponde asumir en un momento histórico determinado, pero no de manera mecánica, puesto que la asunción de la función también tiene que ver con los compromisos diferenciales de acuerdo a las características de los sujetos que la asumen

El trabajo docente es un trabajo complejo y versátil influido por la estructura social; la política educativa, el sistema educativo, el nivel educativo, la institución escolar, las condiciones concretas de trabajo, la formación, compromiso, postura y organización política, grado de autonomía y expectativas del propio profesor. De ahí que es posible encontrar una rica variedad de "prácticas docentes" que requieren desarrollar múltiples procesos con sentido activo, creador. Sus condiciones, si bien están permeadas por la política educativa -y hay un conjunto de elementos organizativos constantes -, se definen en la vida diaria, son un dimensión de la experiencia de los profesores, se mueven en un intercambio permanente y complejo entre el sujeto y su entorno., lo que las hace únicas. En la vida cotidiana, la acción del sujeto maestro se sumerge y emerge en/de condiciones materiales específicas en una red de relaciones al interior de la escuela que configuran de manera dinámica el contenido de su trabajo, el cual abarca actividades aparentemente triviales, pero que organizativamente son necesarias y muchas veces no son consideradas dentro de las tareas y tiempos escolares.

No es fácil para el sujeto percibir las reflexiones sobre sus saberes, problemas y acciones ni los cambios que éstas generan en su proceso de autoreconocimiento como maestro, pues este requiere el reconocimiento del otro a partir de sus relaciones con él; el reconocimiento de la cultura propia a partir de la cultura del otro en sus diferentes dimensiones, la percepción del currículum oculto, la naturaleza de su trabajo en el marco de la división del trabajo; su pertenencia a un grupo de colegas que comparten con él tradiciones, costumbres, ubicación dentro de la estructura social y nivel de vida como elementos parentales de su historia personal; el reconocimiento de sí como parte de una fuerza social; la confrontación entre el maestro "real y el maestro ideal" a partir de las expectativas propias, de los padres, de las autoridades (mediatas o inmediatas) y las evaluaciones del Estado; la percepción entre su

estilo personal docente y el de sus colegas; la conformación del contenido concreto de su trabajo y la percepción, selección e interpretación de los saberes de su práctica cotidiana, de los conocimientos formales adquiridos durante su formación como profesor, e incluso los obtenidos en instituciones no formadoras de docentes a partir de los cuales se reconoce como maestro.

Hay una gran controversia respecto al valor y al carácter profesional o no profesional del trabajo docente, los criterios que generalmente entran en juego sobre este punto son: La feminización del trabajo docente que expresa la desigualdad sexual dentro de la estructura social; la atomización del saber del campo educativo; la atomización del trabajo docente; su consideración como un operario en la “línea de producción escolar”; su pertenencia a un grupo muy numeroso; el nivel de autonomía en su actividad, etc.

En la vida cotidiana los maestros se mueven entre la semiprofesión y la profesión de acuerdo a como asumen su responsabilidad (formador o informador) y su grado de autonomía²⁰⁴.

Los sujetos señalaron como parámetros de la valoración social del trabajo: la preparación académica respecto a otras profesiones, la movilidad dentro de la estructura del empleo, la seguridad, la estabilidad en el empleo, los ingresos, el reconocimiento social, la proyección de su trabajo, el esfuerzo individual desplegado, etc.; dicha valoración es dinámica, conforme se incrementan sus años de servicio van descubriendo la calidad de sus condiciones de trabajo y van asignando un nuevo valor a su trabajo.

Hay un sentimiento de subvaloración social desde la perspectiva del sujeto, a pesar del cual éste sí valora su trabajo. Sin embargo, socialmente se asignan al profesor – de manera directa o indirecta- grandes responsabilidades, su trabajo es complejo y a pesar de ello –o por ello mismo- probablemente nunca deje satisfecho al conjunto de la sociedad.

Se establece una brecha entre las expectativas sociales y las posibilidades reales de acción del maestro, éste cuenta con muy poco tiempo para cumplir con las tareas que le asigna la modernización. Tiene que manejar en grados y tiempos variables –y muchas veces de manera simultánea- la visión del Estado, de las autoridades, de la sociedad civil, de la comunidad, de los padres, de los alumnos y la suya; tomando en cuenta una trama de historias, necesidades, recursos y relaciones en un permanente proceso de acomodación y asimilación a las circunstancias y a sus propias concepciones a partir de lo cual va estructurando y desestructurando sus esquemas de acción de manera análoga a los procesos de desarrollo infantil señalados por Piaget. Lo anterior implica un empleo de estrategias de adaptación que requieren un gran desgaste físico y psíquico.

²⁰⁴ Desde luego este punto queda a discusión por la disponibilidad de espacio.

Desde la perspectiva de los profesores, la modernización educativa es un proyecto impuesto de manera vertical por personas que desconocen sus condiciones concretas de trabajo. Aunque en el discurso oficial el profesor sea una figura central, hay una disminución de su importancia -en la realidad- por la tendencia a la destrucción de su carácter profesional. Hay una especie de polarización en la distribución de las opiniones: son pocos los maestros que tienen claridad y muchos para los cuales la modernización es un concepto vago y poco significativo. Los profesores con nivel académico más bajo y/o baja participación política la ven con menos claridad que los de mayor nivel académico y participación política más profunda. Los primeros la conciben simplemente como una imposición o no señalaban algún antecedente de la misma, como si se hubiese dado por generación espontánea. En cambio, los últimos hacen referencia a la reforma de principios de los setenta como antecedente de la reforma del 92 y precisan los factores que influyeron en ella. El concepto de modernización educativa fue vinculado principalmente al cambio o actualización de la época; a la tecnología educativa; al logro de mayor productividad, y al aumento frenético de actividades administrativas que obstruyen la actividad pedagógica., a carrera magisterial, etc.

No hay sujetos iguales, no hay contextos iguales, de ahí surge la diversidad de la actividad docente. Las condiciones en que el maestro desarrolla su trabajo, están empapadas del contexto social en diferentes niveles y atraviesan por una serie de mediaciones entre lo micro y lo macro en el engranaje social, en el cual el profesor se encuentra en un continuo dilema de adaptación-desajuste. Esto no sólo depende de las necesidades y motivaciones de los sujetos, depende también de un marco histórico-social cambiante, de cómo concibe su trabajo, de su ambiente concreto de trabajo, de sus condiciones salariales, organizativas, de su relación con el sector laboral al que pertenece, etc., elementos que lo van construyendo como un trabajador intelectual, productor de cultura (tanto individual como colectivo). El profesor no puede ser reducido al papel de un facilitador o administrador eficiente de los contenidos curriculares, aunque algunas políticas educativas, en busca de la masificación de la educación tiendan a descalificar y estandarizar su trabajo.

Hay un desfase entre lo que la sociedad exige dentro de la escuela y lo que aporta a la formación del infante fuera de la misma: interrupciones al trabajo en el aula, espacio para la relación involuntaria con aproximadamente treinta personas que proyectan valores, motivos, intereses y conflictos diferentes; crece la versatilidad de las actividades y la reducción relativa del tiempo exclusivo para clase. La rica diversidad de los grupos impone a los profesores una carga de trabajo y una fuente de tensión poco perceptible para el observador externo. Estas condiciones generan situaciones de sobrecarga de trabajo, tensión, irritabilidad, burocratización del trabajo y conciencia de retribución inadecuada, etc.; y a pesar de las cuales, el maestro siente la presión de dar una imagen a la sociedad de "persona equilibrada" .

El papel del maestro se flexibiliza, pero no su tiempo (por el aumento de actividades) lo que le impide centrar su atención en las necesidades del niño dentro del proceso específico enseñanza-aprendizaje y formarle una conducta autónoma. Por eso aquél se ve constantemente precisado a resolverle al alumno su problemática sin dar un tiempo de reflexión y discusión sobre las conductas que presenta. Aquí se encuentra un punto clave si realmente se pretende elevar la calidad de la educación.

A partir de la modernización educativa, el maestro ocupa más de su tiempo "libre" para la elaboración de documentación, disminuyendo relativamente el tiempo de atención de su familia y de sí mismo. Si a esto agregamos la disminución de las vacaciones de fin de curso, este aumento de los días trabajados sin un incremento de los días económicos, significa una disminución relativa de éstos; anteriormente existía el uso y costumbre de hacer equipos de guardia durante el recreo, tiempo que los maestros liberados de tal responsabilidad ocupaban para descansar o avanzar en la calificación de libros y cuadernos, esto se ha suspendido, todos los maestros están obligados a hacerlo; otro punto que llama la atención es el hecho de que antes, cuando un maestro disponía de sus días económicos, su grupo –cuando no había adjunto- se suspendía; actualmente otro compañero debe hacerse cargo de él (parodiando un esquiro), sin que éste reciba un pago extra a pesar de que se intensifica y desorganiza su trabajo, no hay un pago de acuerdo a la productividad.

Hay fuerzas que impulsan hacia la modernización y fuerzas que la están frenando en el aula. Esto va conformando la trama de su apropiación por parte del maestro. El alargamiento (fuera de los muros escolares) e intensificación de la jornada están presionando a tal grado a los profesores que ante la imposibilidad real de responder a las nuevas exigencias, generan estrategias de simulación, aceptando los cambios en la medida en que sienten que no pierden el control. En términos generales el profesor cumple con los requisitos de entrega de informes, evaluaciones, proyecto, etc., pero las condiciones en las que lo hace lo convierten más en un cumplimiento formal que en expresión real de lo que acontece en las escuelas.

El docente queda envuelto en una práctica vertiginosa, cuyo resultado es una irreflexión y alienación relativa, en la que un conjunto de problemas estructurales son planteados por las autoridades como problemas individuales cuya solución es la profesionalización. Si realmente se pretende elevar la calidad de la educación y reducir la presión del ascendente malestar docente, es de suma importancia considerar la existencia de auxiliares educativos, ampliar la jornada de trabajo o los años de duración de la educación primaria, lo cual implicaría –sin saturar grupos- un mayor desembolso para pago de salarios por parte del gobierno.

Bajo las actuales condiciones, la atención del magisterio para intervenir en las directrices de la política educativa nacional se desvía constantemente hacia la búsqueda de una "profesionalización" medida con parámetros externos, y fuerza de trabajo interna; lo que tiende a: anular al maestro en la medida que descualifica su fuerza de trabajo; y a eliminar su

autonomía en la medida que los contenidos de dicha profesionalización están controlados por los altos mandos en la lógica de la separación trabajo manual - trabajo intelectual, planeación - ejecución.²⁰⁵

En el espacio escolar, el margen de acción del maestro generalmente se reduce a sugerir y aplicar un conjunto de actividades “que se acomoden” para cumplir con las exigencias de las autoridades respecto al proyecto en turno y que le permitan generar “evidencias” para el control citado. En oposición al discurso de revaloración de su función profesional su trabajo es más controlado como el del obrero.

La reestructuración neoliberal tiende a determinar el salario de acuerdo a la productividad individual, a sustituir la relación laboral trabajador-sindicato-empresa, por la de trabajador-empresa, a cambiar las relaciones corporativas con el Estado por las relaciones individuales y a seguir las indicaciones del FMI de alentar el trabajo productivo pagando de acuerdo a la capacidad y desempeño de funciones en detrimento de la educación y antigüedad del trabajador.

Debido a la concepción del profesor como un apóstol y como un guía carismático, el valor económico de su trabajo y la intensidad de éste quedan velados: los alumnos de educación primaria están lejos de integrarse al proceso productivo, lo que impide ver en la vida cotidiana el papel de la educación primaria en el desarrollo de la economía y por ende al profesor-trabajador, buena parte del trabajo de éste se lleva a casa (se ve como un trabajo doméstico y gran parte de los docentes son mujeres (trabajo socialmente desvalorizado). Estas horas extras no son consideradas como tal.

La mayoría de los entrevistados señalan que a pesar de carrera magisterial el salario ha caído; la precisión con que explican las causas de la misma puede asociarse al grado académico y de politización.

Cuanto más se “moderniza” el magisterio, no sólo se intensifica su jornada dentro de los muros escolares, sino que se alarga de manera encubierta fuera de ellos, neutralizando en diferentes grados los incrementos salariales. Se observa una tendencia a la caída y polarización salarial en el magisterio, que al agudizarse se puede convertir en un foco de presión política. Sin embargo, continuar con la consigna de “el 100% exigimos como aumento” sugiere una brecha mayor entre los salarios de los diferentes niveles. Cabe señalar, que esta inconformidad no se ha traducido en una participación activa permanente, entre cuyas causas está a su vez la intensificación o alargamiento de la jornada de trabajo.

Las restricciones presupuestales generan una gran incertidumbre: han llevado al cierre del turno vespertino en algunas escuelas y a la sustitución de los interinatos ilimitados por

²⁰⁵ “recibiendo cursos donde se adquiere más conocimiento desligado de la práctica, o donde se le indican al profesor las instrucciones que deberá seguir para aplicar nuevos currícula, no se altera la relación de dependencia profesional del material, ni se problematiza la rutina del oficio, ni se amplía el campo de la experimentación reflexiva” (Martínez Bonafé 1988: 147).

contratos de tiempos cortos, hay un vacío normativo para la asignación de los estos y desde el punto de vista de algunos maestros se ha visto inmersa en prácticas de corrupción y represión política, que empieza a alertar al magisterio. Por otro lado, hay una descentralización del gasto educativo, pero una centralización de las decisiones fundamentales del sistema educativo mexicano.

A pesar de la reducción de la matrícula en las instituciones formadoras de docentes, el congelamiento de plazas a aumentado la presión sobre la demanda de éstas por parte de los profesores en servicio, fundamentalmente de los que están a punto de jubilarse, quienes nos informaron que requieren cubrir de manera continua interinatos adicionales a su base durante 2 años para ser pensionados con doble plaza al dejar el servicio. Al tiempo que se dan estas situaciones se observan grupos de alumnos que durante un año escolar son atendidos hasta por cuatro maestros -o quedan sin maestro- provocando un descontrol en su proceso educativo y en algunos casos las protestas de los padres de familia. Creemos que la estabilidad en el empleo es condición necesaria, aunque no suficiente para aumentar la calidad educativa, que la administración de los recursos humanos afecta de manera directa lo pedagógico y las condiciones laborales. Los grupos sin maestros intensifican –en términos generales- las condiciones de trabajo del futuro profesor.

Al abordar la reformulación de contenidos, prácticamente fue nula la información que los maestros virtieron en relación a dar prioridad a las competencias sobre la información académica, en algunos casos hicieron énfasis en el hecho de ser formulados por personal ajeno al aula, afectando su grado de libertad.

El sueldo líquido prácticamente se estanca con la jubilación, esto ha llevado a algunos maestros a seguir trabajando más allá de los años legalmente establecidos para la jubilación y de alguna manera se convierte en un aumento real de los años para la jubilación, aunque de manera encubierta.

Es frecuente oír quejas sobre los servicios del ISSSTE, especialmente del servicio médico: cuatro horas y media para una consulta, limitado cuadro de medicamentos, escaso servicio de especialidades, etc, al tiempo que hay una alerta general por las posibles reformas al régimen de jubilaciones. A través de una serie de documentos la dirigencia de la sección IX señala la posibilidad de pasar a la iniciativa privada los recursos del magisterio, lo cual sería aprovechado por el capital financiero en detrimento de los beneficios de los profesores.

Uno de los objetivos de la modernización es acabar con la corrupción a fin de hacer más eficiente el sistema, sin embargo se observa su retorno dadas las condiciones de ingreso, permanencia y ascenso en carrera magisterial; condiciones a veces determinadas por elementos externos, totalmente fuera del control de los profesores.

Algunos profesores señalaron que las evaluaciones realizadas en ella no representan lo que sucede en la realidad escolar, ni justifican los ascensos dentro de la misma; Se observa una pérdida relativa de poder del órgano escolar de evaluación; problemas operativos para hacer reclamaciones, una tendencia a asignar menos puntaje por antigüedad, que afecta principalmente a quienes recién ingresaron al servicio. No asegura el compromiso del maestro con su trabajo porque en ella subyace una motivación principalmente económica., hay una pérdida del placer por el trabajo provocada por la tensión de la evaluación, un cambio de valores en los fines de la educación, una tensión en las relaciones con los compañeros y una ruptura de lazos de solidaridad entre los mismos. Para la mayoría de los profesores encuestados no es un programa seguro, es anticonstitucional y no logra valorar el trabajo del magisterio en términos salariales, sólo en muy pocos casos permeó el discurso oficial sobre la relación entre el nivel académico y la calidad educativa. Se pudo observar una práctica nula movilidad de un nivel a otro, ya que la mayoría de los docentes se sigue concentrando en el nivel 7^a.

Aunque los cursos de actualización han sido espacios de reflexión sobre la experiencia, algunas veces no satisfacen las expectativas de los maestros, las cuales parecen derivadas de sus referentes educativos, como si hubiera un desfase entre lo que el maestro y la SEP quieren, esto resulta singularmente importante porque es difícil que el maestro brinde lo que no tiene y es difícil tener aquello que no se busca, o si se encuentra resulta poco significativo. Según algunos profesores, estos cursos tienen que pasar por el filtro de su puesta en práctica, considerando la infraestructura escolar, la formación docente cristalizada durante tantos años y las cargas administrativas que de alguna manera restan posibilidades de tiempo para practicar las sugerencias de los mismos. Finalmente los profesores emplean estrategias de enseñanza íntimamente ligadas a sus concepciones.

De acuerdo a los puntajes asignados a los cursos de actualización y al posgrado, pareciera que importa más formar profesores con carácter técnico, que maestros que puedan hacer investigaciones profundas, lo que pone en entredicho el estímulo a la profesionalización del docente. Bajo las condiciones mencionadas, la realización de las aspiraciones culturales de éstos empiezan a verse limitadas, asunto grave porque la cultura es un medio de trabajo fundamental para los docentes si se pretende mejorar la calidad educativa.

El magisterio de primaria ha presionado a la sección IX del SNTE a aceptar carrera magisterial como una realidad que exige su intervención, aunque desde el punto de vista de algunos docentes, aún es muy limitada.

Se puede hacer una separación entre la modernización de la educación primaria como parte de la política económica y la modernización como proyecto para mejorar de manera concreta la calidad educativa, pues la primera está afectando –desde el punto de vista de los

informantes-de manera regresiva sus condiciones de trabajo , lo cual impide que se lleve a cabo la segunda.

Las propuestas que van de arriba hacia abajo, pasan por las aportaciones y limitaciones de los maestros y su entorno, por ello el resultado no es aquel que las autoridades esperan. Como instrumento para poner en marcha una estrategia ajena, el profesor rechaza, o en el mejor de los casos se mantiene relativamente al margen frente al proyecto modernizador del Estado.

Se percibe una tendencia a generar un prestigio diferencial entre las escuelas públicas. En algunas de ellas (de sectores socialmente marginados) los ritmos de sus alumnos –y por ende de sus maestros- es prácticamente imposible responder a las exigencias impuestas por este modelo, lo que puede significar una eliminación selectiva de éstas, y una opinión pública relativamente favorable a las escuelas particulares. Esto resulta preocupante porque de manera análoga un “ahorcamiento para el desempeño y una campaña de desprestigio” precedieron las privatizaciones de varias empresas paraestatales.

Se sigue utilizando el argumento de la baja formación profesional del maestro en servicio para incrementar las exigencias de cursos de actualización, trabajar de manera forzada²⁰⁶ en escuelas de “calidad” e intensificar la jornada de trabajo; pareciera que se trata de hostigar al magisterio, disminuyendo así la presión por la demanda de plazas. Así sólo tendrán trabajo quienes estén dispuestos a aceptar las nuevas condiciones (los más necesitados y aquellos que tienen más años de servicio y esperan la jubilación). Este tipo de presiones tienden a desvalorizar la mercancía fuerza de trabajo docente, a partir de ello aparece la supuesta tendencia a valorizarla –vía carrera magisterial- en la medida que su valor de uso asume las directrices institucionales. Es decir, de manera contradictoria, antes de dar un paso adelante, se dan dos pasos atrás en las condiciones de trabajo.

Si realmente interesara elevar la calidad de la educación – y no elevar las simpatías del BM y el FMI- se incrementaría el presupuesto, se contratarían más profesores para reducir el número de alumnos por grupo y habría más posibilidades de incrementar el “rendimiento” escolar. Es decir, el asunto de la calidad de la educación es un asunto de distribución del ingreso; de relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad, más que un asunto de buena voluntad, es un asunto político.

En síntesis, las condiciones anteriores están llevando al docente a una práctica docente vertiginosa, cuyo resultado es una irreflexión y alienación relativa que aumenta el malestar docente.

²⁰⁶ Varios maestros señalaron haber sido presionados por parte de los directores para entrar al programa de escuelas de calidad. Un programa que limita y controla férreamente los recursos con “premio y castigo” para quienes se sujeten o incumplan las reglas de la reforma.

ANEXO

Diversas concepciones sobre condiciones de trabajo (según Neffa):

La CEE: las define a partir del contenido estricto de los siguientes factores:

1. ejecución de trabajo
 - 1.1 por turnos
 - 1.2 de proceso continuo
 - 1.3 trabajo nocturno
2. ambiente profesional
 - 2.1 ambiente físico
 - 2.2 carga mental
3. distancia entre el domicilio y los lugares de trabajo
4. medios de producción utilizados.

El método LEST-CNRS se enfoca a aquellos elementos que tienden a limitar la creatividad, la reflexión y la comunicación a partir de la repetición de un trabajo aislado y fragmentario, privilegia los aspectos susceptibles de ser medidos.

Llama la atención el hecho de que desliga los niveles de remuneración, los beneficios sociales y la seguridad en el empleo de las repercusiones en la vida social y personal del trabajador, pues nosotros consideramos que se relacionan íntimamente y probablemente esto se deba a su tendencia a la operatividad (algo medible)

De acuerdo al Método LEST-CNRS (condiciones de trabajo es) todo aquello que se puede poner en riesgo la salud del asalariado, su equilibrio fisiológico del asalariado:

contenido del trabajo

1. repercusiones sobre la salud del asalariado
2. repercusiones sobre la vida personal repercusiones sobre la vida social
3. factores ergonómicos (referidos a la carga de trabajo)
 - 5.1 ambiente físico (temperatura, ruido, iluminación, vibraciones, etc.)
 - 5.2 posturas de trabajo
 - 5.3 gasto de energía
 - 5.4 carga mental

Pierre Bauce, desde un enfoque jurídico, las reconoce como modalidades de ejecución del trabajo, cuyo marco legal favorece al empleador, que eventualmente cambian a partir de la legislación o las negociaciones colectivas, "... y que influyen sobre el tiempo, la organización, el ambiente material y psicológico del trabajo"

Para F. H. FORNI y M. S. NOVICK son factores que de manera integral "...tienen una incidencia sobre las facultades intelectuales y las potencialidades creadoras del sujeto (Ibid.:13)

1. ambiente físico
2. ambiente social del trabajo
3. contenido del trabajo

Marc Bartoli las asocia a la "intensidad de trabajo", considerando a esta como "la carga de trabajo por unidad de tiempo". Lo que se vive como fuente de pena y de riesgo para la salud en sus dimensiones personales, familiares y sociales y "da lugar a un esfuerzo de resistencia y de adaptación" (Ibid. p. 132), destaca:

- las exigencias propias del puesto de trabajo
- la capacidad de adaptación del trabajador (satisfacción de las necesidades de la empresa) puesta en juego para el manejo de las variaciones Inter. e intra individuales, derivadas de las condiciones concretas de trabajo.

La carga de trabajo se expresa en fatiga, la cual es disminuída a costa del tiempo libre y del repaso de trabajo.

Por su parte, el IREP- Développement de la Universidad de Ciencias Sociales de Grenoble a partir de los trabajos de Destanne de Bernis, Rolande Bareilly y Dumoulin los define los riesgos profesionales que afectan la salud del individuo de acuerdo a la capacidad de adaptación de éste, la cual agota con el tiempo y provoca una mortalidad diferencial entre los trabajadores Spyropoulos las considera factores que influyen en el bienestar físico y mental del trabajador:

Seguridad (instalaciones y métodos de trabajo según a las aptitudes físicas y Mental del trabajador.

Salud: (tensión mental, organización del tiempo, utilización de las Capacidades del trabajador.

Ambiente de trabajo (condiciones en que se desarrolla el trabajo y relaciones Profesionales que los enmarcan.

Calidad de la vida de trabajo.

Jacques Christol, las define como resultado de la interacción de elementos del complejo sistema de los establecimientos de trabajo acordes "con el contexto económico, tecnológico, institucional, cultural y social", estos elementos interactuantes son:

- técnicos
- organizacionales
- humanos (individuales y colectivos)

A.Laville y C. Teiger, desde una perspectiva económica los considera como factores internos al empleo, que a su vez lo determinan en su puesto de trabajo (trabajo concreto) y en las consecuencias directas sobre la salud del trabajador:

1) la tarea concreta ejecutada y los medios de producción utilizada en ella.

2) Condiciones de ejecución de la tarea

Grado de desarrollo físico, psíquico, intelectual y socioeconómico del trabajador.

Funciones del personal docente.

Las funciones del personal docente se especifican en el capítulo V (arts. 17-28) del Acuerdo 96. Rescatamos los más importantes para nuestro trabajo.

Art. 17. Para los efectos de este acuerdo se entiende por personal docente al que, cumpliendo con los requisitos que determine la Secretaría de educación pública, desempeñe funciones pedagógicas en el plantel.

Art. 18. Corresponde al personal docente:

- I. Responsabilizarse y auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral;
- II. Elaborar y presentar al director de la escuela el plan anual de trabajo para el desarrollo de las actividades educativas que le correspondan, conforme al programa de educación primaria vigente;
- III. Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades, e intereses del alumno, al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático y a las circunstancias del medio en que se realice el proceso de enseñanza;
- IV. Desempeñar con eficiencia las labores para las que fuera designado temporal o definitivamente y cumplir las comisiones especiales que le asigne la dirección del plantel;
- V. Participar en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo ;
- VI. Concurrir a las reuniones que convoque el director para tratar asuntos del servicio e implementar los acuerdos derivados de las mismas.
- VII. Organizar las actividades educativas diarias, disponiendo de los recursos materiales en forma adecuada, con objeto de lograr mayor eficiencia en la labor docente y mejor calidad en la enseñanza;
- VIII. Concurrir a cursos de capacitación pedagógica, juntas de estudio y reuniones de carácter profesional;
- IX. Elaborar y entregar al director la documentación de control escolar en los plazos estipulados para tal efecto.
- X. Cuidar de la disciplina de los alumnos en el interior de los salones y en los lugares de recreo, así como durante los trabajos o ceremonias que se efectúen dentro o fuera del plantel;
- XI. Vigilar la regular y puntual asistencia de los alumnos y reportar sus ausencias a las autoridades superiores;
- XII. Inculcar a los alumnos hábitos de disciplina e higiene ejemplificados con su conducta personal;
- XIII. Cubrir las guardias semanales de horario extraordinario (...)
- XIV. Organizar la ceremonia de honores a la bandera los días lunes de cada semana (...)
- XV. Mantener sus salones de clase en buenas condiciones de orden e higiene y contribuir a que todo el edificio escolar y sus anexos ostenten iguales características;
- XVI. Cuidar la correcta utilización, funcionamiento y conservación de los anexos escolares que le asigna el director para el desarrollo de las funciones a su cargo;
- XVII. Asistir puntualmente (...) absteniéndose de abandonar sus labores (...)
- XVIII. Conservar dentro del plantel la documentación oficial del grupo a su cargo;

La lucha por el salario y la independencia sindical

En el marco de la primera guerra mundial y el triunfo de la burguesía nacional sobre el campesinado mexicano, en 1915 se inician las primeras agrupaciones sindicales locales en Veracruz y Yucatán; para 1919 los docentes de la Ciudad de México declaran una huelga para protestar por las deplorables condiciones salariales y de trabajo, las misiones culturales de 1920 se convierten en el semillero del sindicalismo; como producto de la crisis del 29, en 1932 el maestro se encontraba en una extrema miseria, agravada por la disposición gubernamental de disminuir los salarios nominales entre 10 y 20%, provocando protestas.

A pesar de la tendencia corporativista iniciada en 1920 el magisterio no lograba unificarse, con la política de Unidad Nacional del gobierno de Avila Camacho se logra constituir el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el 30 de diciembre de 1943, Con Luis Chávez Orozco como secretario general., quien año y medio más tarde renuncia por las presiones de Lombardo Toledano, que apoyaba la candidatura de Miguel Alemán. Aquel es sustituido por Gaudencio Peraza Esquiliano y se inicia una larga historia de servilismo hacia el PRI y de corrupción política y sindical de la cual forman parte Jesús Robles Martínez y Manuel Sánchez Vite.

En 1956-58 se dan dos importantes movimientos democráticos magisteriales por aumento salarial dirigidos por Othón Salazar, militante del MRM (Movimiento Revolucionario Magisterial), el primero no tiene respuesta y el segundo es fuertemente reprimido el 12 de abril.

Los gobiernos de López Mateos (1958-64) y Díaz Ordaz (1964-70) se caracterizaron por la antidemocracia, represión y el anticomunismo, en este ambiente, en 1960 es derrotado el movimiento magisterial de la Sección IX del SNTE y el eje de su lucha pasa a ser la reinstalación de los dirigentes cesados, finalmente el 12 de abril de ese año grupos armados se apoderan de la sección y un mes después es expulsado el Comité Ejecutivo Democrático, doce mil maestros se reúnen en el rancho El Charro para organizar las grandes manifestaciones de junio. A fines de 1964 el MRM decide participar en un comité de composición provocando una escisión en su militancia. En 1968 el encarecimiento de la vida lleva al paro de labores de las secciones IX y X del Distrito Federal, la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior se convierten en aglutinadoras de los movimientos sociales de 1970-71, que para el caso magisterial respondían a las traiciones de los dirigentes charros. El 22 de septiembre de 1972, un grupo armado (Vanguardia Revolucionaria) dirigido por Carlos Jongitud Barrios y apoyado por Echeverría toma el CEN del SNTE, iniciando una larga historia de cacicazgo de los charros, en 1979 López Portillo les ofrece la UPN para mantener el control académico del futuro magisterio;²⁰⁷ frente a la caída del salario real, la Sección VII de Chiapas exige un descongelamiento de sobresueldos, la falta de una respuesta aceptable y la combatividad del magisterio llevó al CEN del SNTE a negociar con instancias no estatutarias, se reanima la insurgencia magisterial; entre el 17 y 18 de diciembre del mismo año en Tuxtla Gutiérrez, Chis. el Consejo Central de Lucha Unificado de Chiapas y Tabasco convocan al Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE en el que se acordó luchar por incremento de 30% al sueldo base para los jubilados trabajadores en servicio, ahí se aglutinan las fracciones del movimiento independiente para formar la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que organizó los movimientos magisteriales entre 1980 y 1989 en Oaxaca, Chiapas, Morelos, Guerrero,

²⁰⁷ Que posteriormente se le revierte.

Valle de México, Hidalgo, Distrito Federal, etc. ;con dos demandas fundamentales: aumento salarial y democracia sindical. El 18 de octubre de 1983 .el magisterio tiene una importante participación en el Primer Paro Cívico Nacional

En febrero de 1986 se funda la Coordinadora de Lucha de los Trabajadores de la Educación del Distrito Federal. 1989 se convierte en un parteaguas de la historia sindical de la sección IX: el 23 de febrero durante un paro de 48 horas se realiza su primer Congreso Democrático; el 30 de marzo, el Secretario de educación Bartlett Díaz anuncia el establecimiento del salario profesional del magisterio, 11 de abril : el 17 de abril el magisterio se va al paro indefinido inconforme con un aumento de 10% ofrecido por el gobierno, el 23 de abril se anuncia la caída de Jonguitud y la designación de Elba Ester Gordillo como secretaria general del SNTE, el 12 de mayo –después de arduas negociaciones- con el logro de un 25% de aumento salarial, la CNTE levanta el paro indefinido; el 16 de mayo toman posesión los Comités Ejecutivos Democráticos en la secciones IX y X, el movimiento obligó a Gordillo a reconocerlos.²⁰⁸

²⁰⁸ El resumen presentado hasta aquí fue interpretado y extraído del texto: Ávila/Martínez (1990) "Historia del Movimiento Magisterial (1910-1989) Democracia y salario., Ediciones Quinto Sol.

Salario promedio de los maestros norteamericanos por Estado.

| Rango | Estado | Total de maestros | Salario promedio | Porcentaje del Promedio Nacional |
|-------|----------------------|-------------------|------------------|----------------------------------|
| 1 | Connecticut | 42,512 | \$53,507 | 123.7% |
| 2 | California | 299,897 | 52,480 | 121.3% |
| 3 | New Jersey | 98,395 | 51,955 | 120.1% |
| 4 | New York | 216,000 | 51,020 | 118.8% |
| 5 | Michigan | 95,200 | 50,515 | 116.8% |
| 6 | Rhode Island | 11,272 | 50,400 | %116.5% |
| 7 | Pensylvania | 114,700 | 49,528 | %114.55 |
| 8 | District of Columbia | 5,000 | 48,488 | %112.1% |
| 9 | Alaska | 8,136 | 48,123 | %111.3% |
| 10 | Illinois | 128,817 | 47,865 | %110.7% |
| 11 | Massachussets | 79,473 | 47,789 | %110.5 |
| 12 | Delaware | 7,466 | 47,047 | 108.8 |
| 13 | Maryland | 53,673 | 45,963 | 106.3 |
| 14 | Oregon | 27,900 | 44,988 | 104.0 |
| 15 | Nevada | 17,838 | 44,234 | 102.3 |
| 16 | Indiana | 59,728 | 43,000 | 99.4 |
| 17 | Ohio | 113,000 | 42,892 | 99.2 |
| | | | 42,212 | 97.6 |

| | | | | |
|----|----------------|---------|--------|------|
| 18 | Minnesota | 56,000 | | |
| | | | 42,143 | 97.4 |
| 19 | Washington | 51,164 | | |
| | | | 42,141 | 97.4 |
| 20 | Georgia | 93,636 | | |
| | | | 41,496 | 95.9 |
| 21 | North Carolina | 80,390 | | |
| | | | 40,939 | 94.7 |
| 22 | Wisconsin | 61,235 | | |
| | | | 40,536 | 93.7 |
| 23 | Hawai | 10,785 | | |
| | | | 40,247 | 93.1 |
| 24 | Virginia | 82,616 | | |
| | | | 39,184 | 90.6 |
| 25 | Colorado | 42,100 | | |
| | | | 38,359 | 88.7 |
| 26 | Texas | 274,345 | | |
| | | | 38,301 | 88.6 |
| 27 | New Hampshire | 14,019 | | |
| | | | 38,254 | 88.4 |
| 28 | Vermont | 8,710 | | |
| | | | 38,230 | 88.4 |
| 29 | Florida | 133,545 | | |
| | | | 37,938 | 87.7 |
| 30 | South Carolina | 44,449 | | |
| | | | 37,606 | 87.0 |
| 31 | Alabama | 47,527 | | |
| | | | 37,413 | 86.5 |
| 32 | Tennessee | 56,971 | | |
| | | | 37,109 | 85.8 |
| 33 | Idaho | 13,900 | | |
| | | | 36,688 | 84.8 |
| 34 | Kentucky | 40,746 | | |
| | | | 36,502 | 84.4 |
| 35 | Arizona | 44,562 | | |
| | | | 36,479 | 84.3 |
| 36 | Iowa | 34,203 | | |
| | | | 36,441 | 84.3 |
| 37 | UTA | 21,500 | | |
| | | | 36,373 | 84.1 |
| 38 | Maine | 17,000 | | |
| | | | 35,888 | 83.0 |

| | | | | |
|----|---------------------|---------------|---------------|--------------|
| 39 | West Virginia | 20,337 | | |
| | | | 35,766 | 82.7 |
| 40 | Kansas | 33,010 | | |
| | | | 35,091 | 81.1 |
| 41 | Missouri | 64,000 | | |
| | | | 34,729 | 80.3 |
| 42 | Arkans | 29,025 | | |
| | | | 34,678 | 80.2 |
| 43 | Wyoming | 6,895 | | |
| | | | 34,258 | 79.2 |
| 44 | Nebraska | 20,939 | | |
| | | | 33,615 | 77.7 |
| 45 | Louisiana | 50,366 | | |
| | | | 33,531 | 77.5 |
| 46 | New Mexico | 20,078 | | |
| | | | 33,249 | 76.9 |
| 47 | Montana | 10,290 | | |
| | | | 32,545 | 75.2 |
| 48 | Oklahoma | 42,120 | | |
| | | | 31,954 | 73.9 |
| 49 | Mississippi | 30,782 | | |
| | | | 30,891 | 71.4 |
| 50 | North Dakota | 7,713 | | |
| | | | 30,265 | 70.0 |
| 51 | South Dakota | 9,296 | | |
| | | | 43,250 | 100.0 |
| | U.S. Average | 57,908 | | |
| | Guam | 1,869 | 34,947 | 80.8 |
| | Puerto Rico | 41,708 | 25,430 | 58.8 |
| | Virgin Islands | 1,520 | 34,784 | 80.4 |

Tomado de la Revista

Educación. 2001 Num.96 (México, mayo 2003)

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Abraham, Ada y Cols. (1986) *El enseñante es también una persona*. Barcelona Gedisa.
- Abraham, Ada (1987) *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, Gedisa.
- Aguilar Hernández, Citlali (1991). *El trabajo de los maestros: una reconstrucción cotidiana*. México. DIE Cinvestav-IPN. Colección Tesis DIE, num. 5
- Apple, Michael.(199?) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia
- (1990) *Poder político. Economía en educación*. México. UNAM ANUIES UAM.
- (1994). *Educación y poder*. Barcelona. Paidós.
- Apter David E.(1972) *Política de la modernización*. Paidós.Argentina. (tr. Molina/Llosa)
- Anderson, Perry (1984) *Modernidad y revolución* .En. Casullo, Nicolás (comp.) (1989) El debate modernidad-posmodernidad. Punto sur editores Buenos Aires
- Arnaut, Alberto (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arriarán, Samuel (1995). *Filosofía de la posmodernidad*.
Tesis doctoral FF y L UNAM.
- Ávila/Martínez (1990) *Historia del Movimiento Magisterial (1910- 1989).Democracia y salario*. México ediciones Quinto Sol.
- Azcoaga, Juan E. (1979) *Aprendizaje fisiológico y Aprendizaje pedagógico*. El Ateneo, editorial. Buenos Aires.
- Barona Cárdenas, Ernesto. (1991).*La reestructura salarial en México, salario y productividad en la educación superior*. XI Foro Estado, Crisis y Educación. Morelia, Dic. México 19, 20y 21 de junio.
- Berman, Marshall (1984) *Las señales en la calle (1984)* (respuesta a Perry Anderson)
(1985) *Brindis por la modernidad*
Modernidad, biografía del ensueño y la crisis (introducción a un tema) en: El debate modernidad-posmodernidad. En. Casullo, Nicolás (comp.) (1989)
- Bertely Busquets, María (1992) “*Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua*”, en Nueva antropología 42(12), México, DF:, pp. 101-120.
- Calva, José Luis. ,(1994.) *Mercado y Estado en la economía contemporánea.*, en “Hacia un nuevo modelo económico”. Ed. JP. México
- Calvo Pontón, Beatriz (1989) *Educación normal y control político*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ediciones de la Casa Chata, núm. 31, México.
- Carvajal Juárez, Alicia Lily (1993). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. DIE-CINVESTAV-IPN (tesis DIE18).
- Carrizales, Retamoza, César (1986) *La experiencia docente*. Línea, México..
- Campos Esquerro, Roy. *Los maestros frente a su materia de trabajo*. En: Educación 2001 (revista) Num35 p.26.
La sociedad juzga a los maestros. En: Educación 2001 (revista) Num.24 p. 27..
1999: *los cambios esperados*. En: Educación 2001 (revista) Num.44 p.37.
Los padres de familia evalúan a los maestros de sus hijos. En: Educación 2001 (revista) Num.45 p. 42.
- Castro, Inés. *La escuela y el contrato escolar*. En: Cero en Conducta (revista) , núm. 2 p. 16
- CEA.(1997) *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros*.México 1997 Profesionalización.
- Clark, Ch. (1986) *Procesos de pensamiento de los docentes* . En Wittrock (1990) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Coalición (revista de la Sección Mexicana de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública) abril del 2003

Coll/Portán(1999) en revista Cero en Conducta,año14;No.47 (abril). Educación y cambio A.C. México.

Comisión Nacional SEP-SNTE de carrera magisterial (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México.

CONALTE (1991) *Hacia un Nuevo Modelo educativo*. México, SEP, 1991

CONCAMIN: *Productividad y Educación: Fundamentos para la Competitividad Industrial*.México, Nov. 1992.

COPARMEX - CONCANACO.(1988). "*Propuestas del sector privado*". México, mayo,

Díaz Barriga, Ángel (1990) *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*. En Alicia de Alba (comp..) *Postmodernidad y educación*. CESU-UNAM, México. 1995.

(1998) *La tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. Nueva Imagen, UNAM, México.

Dieterich Steffan, Heinz.(1995). *Globalización y Educación en América Latina*. En Memoria del Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. UPN - SEP. México, D. F., septiembre de 1995.

Drucker, P. F.(1994) *La sociedad postcapitalista*. Ed. Norma. Bogotá, Colombia,.

De Sierra Neves, Teresa (1993) : *Cambio estructural y educativo. Los espacios de participación de los actores*. Trabajo presentado al II Congreso Nacional de Investigación Educativa, septiembre de 1993. Campo Temático "Educación, Sociedad, cultura y Políticas educativas".

Ducoing, W. Patricia (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. Mexico:Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Educación 2001(revista) Num.1 y num.96, mayo 2003

Elizondo, aurora (1999)"*Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*". Itaca, México.

Esteve, José María (1994) *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.

Esteve, J; Franco, S; Vera; J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Anthropos.

Ezpeleta, Justa (1986) *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Farfán Mejía, Enrique. *El nuevo perfil del docente de educación primaria*. En: Educación 2001 (revista) Núm. 42 p.24.

Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

(1990). "*Adquirir, probarse, comprender*" "*Las metas transformadoras*". En Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. UNAM-ENEP-I-Paidós (Paidós Educador 93).

Folker Fröbel/ Jürgen Henrichs/ Otto Kreye. (1980) *La Nueva División Internacional del Trabajo*. Ed. Siglo XXI. México.

GarabitoR./ Bolívar. A. (Coord) (1990) *México en la década de los ochentas*.. En revista "El cotidiano" UAM-A. México.

Garrido N. Celso. (1992) *Reforma económica en México: ¿Neoliberalismo o nuevo pragmatismo estatal?* en Ma. Teresa de Sierra N. (coord.): *Cambio estructural y modernización educativa*. Ed. UPN-UAM-COMECSO, México.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona:Gedisa.

Ghiraldi, Franco.(1993) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona. Gedisa.

Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid. Alianza editorial.

(1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata

Gimeno J., y Ángel Pérez (1992).*Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata..

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo veintiuno.

(1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo veintiuno.

Gómez, Julio César. *Contrastes de la modernización*. En: Educación 2001 (revista) Num 1 p. 30.

Guillén Romo Héctor.(1990) *El sexenio del Crecimiento cero en México*. Ed. Era. México.

Hargreaves, A. (1996).*Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Morata.

(1986).*Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea.

Heller, Agnes. (1985) *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.

- .Hernández, Isaura. *Un día en la vida de un maestro* En: Educación 2001 (revista) Num.24 p. 24.
- Ibarra , María Esther. *Maestros: cambios en la profesión*. En: Educación 2001 (revista) Num.24 p.6
- La modernización educativa en el aula*. En: Educación 2001 (revista) Num.1 p. 25.
- El maestro: clave de la transformación educativa*. En: Educación 2001 (revista) Num.5 p. 21
- Ibarrola de, María/Silva, Gilberto/Castelán, Adrián. *Un perfil del magisterio mexicano*. En: Educación 2001 (revista) Núm. 38 p.26
- Imaz Gispert, Carlos (1992). "Contradicciones acerca del profesionalismo: el caso de los maestros de primaria en México", en Acta Sociológica, vol.VI, núm.6, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, pp.99-118.
- Imaz Gispert C./ Martínez Della Rocca(1995). *La educación y el PND 1995-2000: México un país de rechazados* (conferencia) (SNTE Secc. IX) México, 18 de julio 1995.
- Kruse, Wilfried (1986) *Experiencias de trabajo y exigencias del trabajo*. Conferencia. En Sociología del trabajo 2. Invierno de 1987/1988.
- Lankin, Rita/Ratteree Bill. *44 millones de profesores. sus voces deben ser escuchadas*. En: Educación 2001 (revista) Num.5 p.58
- Latapí Sarre, Pablo (coord.) (1998) "*Un siglo de educación en México* (tomo II)México, F:C:E.
- López Ramírez (1998) *Identidad Docente y Modernización Educativa. Resignificaciones por algunos Protagonistas de Educación Básica*. México. CINVESTAV-IPN- DIE
- Martínez Bonafé, Jaume (1998). *Trabajar en la escuela.Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- Martínez, Deolidia (1991) *El riesgo de enseñar*. México. Fundación SNTE para la Cultura del Profesor Mexicano, A.C.
- (1991) *Los maestros también enfermamos*. En Revista Básica No. 0. noviembre-diciembre, 1991Fundación SNTE. México.
- Martínez, D; Valles, I; Kohen, J. (1997) *Salud y trabajo docente*. Tramas del malestar en la escuela. Kapelusz. Buenos Aires.
- Medina Melgarejo, Patricia (1992). "*Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en un primaria urbana*" Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México
- (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?. La docencia cuestionada*. UPN-Plaza y Valdés Editores. México
- Mercado Maldonado, Ruth (1986a) . "*El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria*", en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, La escuela lugar del trabajo docente. descripciones y debates,, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.,
- (1986b) . "*La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*". Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México., pp.55-61.
- Mizerska Haemmerling, María M. (1986). *Estatus social y profesional del maestro en México*, informe final de la investigación, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Morán Oviedo, Porfirio (1997) *La docencia como actividad profesional*. México., Guernika.
- Mejía, Marco Raúl. (1996). *Competencias Y Habilidades para una escuela del siglo XXI*. Revista Tarea No. 38 Pp. 37-43 Bogotá, Colombia.
- Montero Tirado María del Carmen / María de los Angeles Castillo Folres "*El trabajo docente a la luz de la categoría de trabajo*". I Encuentro nacional, y VIII Regional de Investigación Educativa. Pachuca, Hgo. 24, 25 y 26 de marzo del 2004.
- OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación* (primer informe sobre educación en México).
- Ornelas, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo México*. Fondo de cultura Económica.
- Ornelas, Carlos (comp.)(2002) . *Valores, calidad y educación*. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación. Santillana México .
- Pescador Osuna, José A. .*Evaluación de la reforma de 1992*. En: Educación 2001 (revista) Num.39 p. 12.
- Pérez, Ángel (1993) "*Autonomía profesional y control democrático*" . en Cuadernos de pedagogía 220. Barcelona. Fontalba.

Piña, Juan Manuel. *Modernización y cotidianidad escolar*. En: Cero en Conducta (revista) , núm. 18-19 p.41.

Poder Ejecutivo Federal IV Informe de gobierno, México 1988 (anexo estadístico)-

III Informe de gobierno, México 2003 (anexo estadístico)-

Rayón Castillo Ignacio (2003). *La formación docente de los profesores indígenas en la región cuicateca en el contexto del Movimiento Pedagógico. Trayectorias profesionales*. Tesis de maestría UPN (en proceso) septiembre 2003. Dirigida por: Medina Melgarejo, Patricia

Reyes, Ramiro. *Las posturas del magisterio frente a la modernización*. En: Cero en Conducta (revista) , núm. 18-19, p.4

Rockwell Elsie ; (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública. México.

Rockwell, Elsie y Justa Espeleta (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

(coords) (1987). *La práctica docente y su contexto institucional y social* (Informe final 9 vols. , Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986) *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* , Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

(1988). *La práctica docente y la formación de maestros*. En *La escuela el lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de educación del DIE. México 1988.

Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (1997). *Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber*. La Universidad Pedagógica Nacional en la historia de la formación docente. Tesis de maestría en Antropología Social. ENAH, junio 1997.

Rueda Beltrán Mario/Díaz barriga Arceo Frida (comps) (2002). *Evaluación de la docencia* . Paidós, México.

Salinas/ Imaz Gispert (1984) *Maestros y Estado*. México.

Sánchez, Alfredo .*Los sujetos del contrato escolar*. En: Cero en Conducta (revista) , núm. 2 p. 11.

Sandoval Flores, Etelvina (1992) .” *Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente*”, en *Nueva antropología* 42 (12), México,D.F,pp.57-71.

(1985).*Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. DIE-CINVESTAV-IPN (tesis DIE 3)

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Mexico: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de America.-CEA.

Schmelkes, Sylvia (1990). *Los retos de la educación básica*. En SNTE(1997) Congreso Nacional de Educación.

Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional Para la modernización de la Educación Básica*. México, mayo, 1992.

Acuerdo 96. México s/f

(1996). *Programa para el fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*.

Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP En documento del mismo nombre publicado por la Secc. IX del SNTE.(2000)

Shultz, Teodoro.(1968). *El valor económico de la educación*. UTHERA, México.

Solé Carlota (1976). *Modernización. Un análisis sociológico*..

Ed. Península, Barcelona, España.

Tejeda, José Luis (1996). *Las encrucijadas de la democracia moderna*.

Plaza y Valdez /UANL. México.

(1998) *Las fronteras de la modernidad*.

Plaza y Valdez /UPN. México.

Tirado, Felipe (1986) *La crítica situación de la educación básica en México*.

En *Rev. Ciencia y Desarrollo* . Nov.-dic. 1986 Núm.71 año XII

Villareal, René.(1997) *Industrialización, deuda y desequilibrio externo en México*. Ed. FCE. México.

Villoro, Luis (1994). *Saber, conocer y crear*. Mexico:SXXI siglo veintiuno editores.

Zapata, Adalberto y Margarita Aguilar (1986) "La tarea docente: una práctica enajenada" en Revista latinoamericana de estudios educativos. 3-4 (16) pp.177-200.

Zúniga, Rosa Ma. La institución escolar, lugar de deseos y de lucha de poderes. En: Cero en Conducta (revista) , núm.21-22 p. 35.